

Doktoravhandling

Doktoravhandling ved NTNU, 2024:234

Martin Veier-Olsen

# Linjer og tverrsnitt i historisk tid

Tidslinjas visualisering av temporalitet og historisk literacy

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



Martin Veier-Olsen

# Linjer og tverrsnitt i historisk tid

Tidslinjas visualisering av temporalitet og historisk literacy

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, august 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

© Martin Veier-Olsen

ISBN 978-82-326-8060-3 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-8059-7 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)  
ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2024:234

Trykket av NTNU Grafisk senter



# Forord

*Every year is getting shorter, never seem to find the time  
Plans that either come to naught or half a page of scribbled lines  
Hanging on in quiet desperation is the English way  
The time is gone, the song is over, thought I'd something more to say*

Roger Waters' pregnante refleksjoner fra Pink Floyds *Time* beskriver hvordan tida syns å gå fortere etter hvert som en eldes, men strofen kunne like gjerne ha beskrevet et ph.d.-løp. Videre forteller tekstutdraget oss noe alle egentlig veit: Sjøl om vi måler tid med matematisk kalibrerte klokker og kalendere, er ikke ei slik homogen tid i takt med den menneskelige erfaringen av og språket om tidas rytmer, passasjer, sekvenser, hastigheter og varigheter. De siste års arbeid har synliggjort dette for meg i så stor grad at jeg ikke lenger kan høre folk klage over hvordan de ikke har tid, uten at jeg i mitt stille sinn forundrer meg over hva det egentlig betyr å «ha tid». Ja, jeg kunne skrevet en hel avhandling om mulige svar på spørsmålet, og i en viss forstand er det vel nettopp det jeg har gjort.

Avhandlingen står nok i gjeld til langt flere enn jeg sjøl er klar over, men jeg har likevel forsøkt å notere ned noen spesielt viktige takksigelser underveis i doktorgradsarbeidet. Når dokumentet nå først har bikket 300 sider, kan jeg da også koste på meg å trekke fram noen av de viktigste menneskene og miljøene.

Min hovedveileder Jakob Maliks skal ha den første og største takken. Uten deg hadde ikke dette prosjektet blitt født, gjennomført eller fullendt. Veiledningen din har hele veien vært uvurderlig, og de digitale samtalene våre i hjemmekontorets tid holdt liv i prosjektet da jeg trolig var på mitt mest rådville. Etter som jeg har fått litt mer vind i seilene de siste par åra, har jeg verdsatt de mer teoretiske og filosofiske diskusjonene våre. Legemliggjøringen av den arketypiske funderende humanisten som flanerer rundt på campus har på besynderlig vis bidratt til å roe mine egne bekymringer i perioder med høyt tempo. Jeg tillater meg samtidig å håpe at vi begge har blitt litt klokere av å vri hodene våre rundt ulike slags tidslinjer og didaktiske tilnærminger.

Tusen takk også til medveileder Anne Løvland, som har vært en uunnværlig støtte i arbeidet mitt med et fagfelt jeg hadde lite kjennskap til da jeg først begynte som stipendiat. Du har hele veien vært bare et tastetrykk unna, og din evne til å se og oppklare mine utydeligheter, misforståelser og begreppssammenblandinger på oppmuntrende vis har vært forbilledlig. Trass

i min nokså ujamne arbeidsrytme, har du alltid vært beredt til å lese mye tekst på kort tid. Jeg står i svært stor gjeld til deg, dine kunnskaper og din tilgjengelighet.

Takk til Institutt for lærerutdannings tverrfaglige satsingsmiljø *Faglig literacy i skole og lærerutdanning*, som hadde tro på meg før jeg hadde det sjøl. De våget å satse på mitt prosjekt i 2019, og særlig daværende leder Randi Solheim var en usedvanlig oppmuntrende støttespiller. Først i ettertid innser jeg hvor mye det betydde for en ung og grønn stipendiat.

Forskergruppa HIPOLS (*Historie, politikk og samfunnsutvikling*) bidrog til prosjektets utforming i oppstartsfasen. Spesielt Lise Kvande gav meg mange av ideene som gjennomsyrrer avhandlingen, og hun lånte meg viktig litteratur til arbeidet med den første prosjektbeskrivelsen. Lise og jeg har dessuten hatt mange gode, interessante og hyggelige samtaler på konferanser, samlinger og seminarer. Tusen takk, Lise!

Helga Bjørke Harnes og Lars Unstad har begge vært svært hjelpelige og sjenerøse ved å dele erfaringer fra sine prosjekter. Jeg er ikke i tvil om at våre samtaler i 2020–21 om forskningsdesign, metode og datainnhenting var til umåtelig hjelp med det som kanskje var den største terskelen i forskningsprosessen. Det var mye som løsnet i løpet av det året, og dere var avgjørende støttespillere i så måte.

Takk til informantene mine. Dere muliggjorde dette prosjektet i ei tid preget av smitteiltak, flytskjemaer og uteblivende friminutt. Det var utfordrende å være klasseromsforsker under koronapandemien, men det var neimen ikke helt enkelt å være lærer eller elev heller. Likevel tok dere meg imot med åpne armer, og dere delte erfaringer, synspunkter, tekster, kunnskaper og oppfatninger med meg. Mange tusen hjertelig takk skal dere ha!

Fagseksjon for samfunnsfagene ved ILU – hva skal en si? Det har vært en ublandet fornøyelse å være en del av kollegiet i disse åra. Dere har gitt meg interessante innspill ved faglige presentasjoner, tynnslitte vitser om tidslinjer, fredagslunsjer så lange at skattebetalerne med rette ville ha gremtes og lønningspils fullstendig uavhengig av hvorvidt vi har fått lønning. Uten å nevne særskilte navn, er det vel ingen tvil om at det har hengt en kjerne av folk rundt kaffetrakteren som har betydd litt ekstra mye.

Helge Jordheim stilte som ekstern leser på midtveisseminaret mitt i mars 2022. Kommentarene dine var avgjørende for retningen avhandlingen tok derfra, og jeg vil takke deg for sjeldent gode diskusjoner om tid, historie, fortolkning og monografien som sjanger. Takk også for den vel så givende og interessante oppfølgingspraten vår i november 2023 om teoretiske og konseptuelle innsikter som hadde kommet til etter et par hundre runder rundt den hermeneutiske sirkelen.

Marte Blikstad-Balas stilte som sluttleser i oktober 2023. Dine konstruktive og opp-løftende innspill var både inspirerende og motiverende. Du hjalp meg med skjerpene tilskjæringer av funn og diskusjoner, samtidig som positiviteten din gjorde at veien til målstreken framstod, og viste seg å være, vesentlig mer overkommelig enn jeg trodde.

Thomas Hylland Eriksen satte av tid til en diskusjon i januar 2024. Det er alltid spennende og underholdende å lese hva du har å si om langsom tid, rask tid, det lange nå, antropocen og livsrytmer, og jeg hadde stor nytte av å kunne luften noen avsluttende tanker, spørsmål og begreper med deg helt på tampen.

Takk til venner og familie – både medfødt og inngiftet. Sjøl om denne avhandlingen til tider har vært mer eller mindre altoppslukende, har dere ikke levnet noen tvil om at livet handler om mye mer enn å grave seg ned i historier og temporaliteter. Faktisk er en viktig del av av-handlingsarbeidet også å legge fra seg avhandlingen for å la den modne mens en gjør noe helt annet!

Sofie. Kona mi og philosophiae doctor i en alder av 29. Deg kunne jeg sisset på hjemmekontor med hele livet. Takk for samvær, sparring, inspirasjon og for å heve livskvaliteten min hver eneste dag. Du har gitt meg en grunn til å klappe sammen pc-en når arbeidsdagen er over. Kanskje har samtalene våre til og med bidratt til å redusere avhandlingens preg av å være det du ville kalt en «badekarsmonografi». Nå skal jeg også få en ordentlig jobb!

Landsbyen rundt meg kan ikke lastes for eventuelle feil og unøyaktigheter; de er helt og holdent mine egne.

Trondheim, 18. februar 2024

Martin Veier-Olsen



# Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker hvordan tidslinjer kan visualisere historisk literacy, med særlig vekt på historiedidaktiske begreper og temporalitet. Den bygger på en antakelse om at tidslinjer er utbredt i norske læreverk, samtidig som begrunnelsen for denne utbredelsen gjerne er uklare. Den overbyggende problemstillingen spør: Hvordan kan tidslinjer visualisere historisk literacy? Jeg har operasjonalisert denne problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan tidslinjer forstås teoretisk og konseptualiseres typologisk?
2. På hvilke måter har norske læreverk i samfunnsfag på mellom- og ungdomstrinnet benyttet tidslinjer i formidlingen av historiefaglig innhold?
3. Hvordan kan et design hjelpe elever på ungdomstrinnet å demonstrere historisk literacy ved å konstruere tidslinjer?

Det første forskningsspørsmålet undersøker det teoretiske grunnlaget for tidslinjebruk. Her søker jeg å forstå hva tidslinja er og hvordan en kan konseptualisere den basert på eksisterende forskning. For å besvare det andre forskningsspørsmålet, kartlegger og analyserer jeg måtene tidslinjer har blitt benyttet for å presentere historie i 23 samfunnsfaglige læreverk på mellom- og ungdomstrinnet etter L97. Ut fra denne undersøkelsen utvider og reviderer jeg konseptualiseringen fra den første undersøkelsen i form av et sett med typologier. Det tredje forskningsspørsmålet søker å utvikle en måte å arbeide med tidslinjer på i klasserommet, ved å utvikle og introdusere et læringsverktøy.

Jeg trekker i hovedsak på hermeneutikk, temporalfilosofi, historiedidaktikk, literacy og sosialesemiotikk for å utvikle en omfattende teoretisk forståelse og et praktisk analytisk språk. De to første forskningsspørsmålene undersøkes gjennom en litteraturgjennomgang og en læreverkanalyse. Det tredje forskningsspørsmålet undersøkes ved å samle inn observasjonsdata, intervjuer og elevproduserte tidslinjer, før jeg designer og gjennomfører en intervensjon. Etter intervensjonen samler jeg inn nye observasjonsdata, intervjuer og elevproduserte tidslinjer.

Funnene mine antyder at den fagdidaktiske tidslinjeforskningen er fragmentert og underteoretisert, spesielt sett i lys av hvor utbredt bruken av tidslinjer er i lærebøker og lærerveiledninger, og til og med læreplanene siden LK06. Trass i dette har jeg utviklet et hierarkisk sett med typologier i de følgende begrepsparene: tekniske/epistemiske tidslinjer; topografiske/topologiske tidslinjer; innledende/oppsummerende tidslinjer; formative/summative tidslinjer;

fenomenologiske/historisistiske tidslinjer; deklorative/prosedurale tidslinjer; analoge/digitale tidslinjer.

Jeg har også funnet at tidslinjer i norske læreverk har blitt jammere fordelt samlet sett, og at hensikten bak tidslinjebruken syns å ha blitt mer konsekvent, særlig etter LK20. Det er imidlertid ikke nødvendigvis utelukkende positivt, ettersom det i praksis innebærer blant annet at tidslinja i større grad brukes til skjematiske kontrasteringer mellom nåtid og fortid, eller teleologiske framstillinger av tilsynelatende forhåndsgitte hendelsesforløp for å presentere opphavet til nåtidige situasjoner og institusjoner.

Til slutt har jeg også funnet at et design kan hjelpe elever å reflektere rundt historiske spørsmål og begreper de ellers ikke nødvendigvis ville ha tenkt gjennom. Et design kan også ta opp praktiske utfordringer før de dukker opp, slik at en kan frigjøre mer overskudd til faglig refleksjon og produktivt arbeid.

Et siste poeng er at sjøl om dette prosjektet har utforsket hvordan tidslinjer kan visualisere historisk literacy, har de samlede undersøkelsene ledet fram til utviklingen av begrepet *temporal literacy*. Begrepet knytter seg ikke bare til historie, men også til mer grunnleggende og eksistensielle spørsmål om hvordan mennesker orienterer seg i tid og om den menneskelige tilværelse. Våre fellesmenneskelige erfaringer av flertemporale rytmer og forløp kan forbinde oss med både samtidige og med tidligere tiders mennesker. Tidslinja setter den temporale dimensjonen i sentrum, og gjør slik tida i seg sjøl fenomenologisk tilgjengelig gjennom visuelle virkemidler. Temporal literacy innebærer altså ikke bare å forstå seg sjøl som et historisk situert vesen, men også som en temporal aktør i et flertall av tider, hvorav mange ikke engang er eksklusivt historiske – i hvert fall ikke i tradisjonell antroposentrisk forstand. Slik kan tidslinja være et enda kraftigere verktøy enn dette prosjektet har vært i stand til å avdekke.

# Abstract

This dissertation examines how timelines can be used to visualise central components of historical literacy, namely concepts and temporality. It builds on the supposition that timelines are widely used in Norwegian teaching aids, while the justification for doing so often remains unclear. The overarching research questions asks: How can timelines visualise historical literacy? I have operationalised this by dividing it into three more specific research questions:

1. How can timelines be understood theoretically and be conceptualised typologically?
2. In what ways have Norwegian social science teaching aids for the upper primary and lower secondary levels utilised timelines in their presenting of historical content?
3. How can an educational design aid students in the lower secondary level in demonstrating historical literacy by means of constructing timelines?

The first research question explores the theoretical foundations for the use of timelines. It seeks to understand what the timeline actually is and how we can conceptualise it based on the current research. Addressing the second research question, I map and analyse the ways in which timelines have been used to present history in 23 sets of social science textbooks and teacher's guides since L97 (Curriculum for the 10-year compulsory school in Norway 1997), leading to an expansion and finalisation of the typological conceptualisation. The third research question seeks to develop a way of working with timelines in the classroom by developing and introducing a specific educational tool.

I draw mainly on hermeneutics, temporal philosophy, history education/didactics, literacy and social semiotics, in order to develop both a comprehensive theoretical understanding and a practical analytical language. The first two research questions are explored by means of a literature review and an analysis of teaching aids. The third research question is explored by collecting observations, interviews and student timelines, before designing an intervention, after which I collect a second set of observations, interviews and student timelines.

My findings indicate that educational research on timelines is indeed relatively scarce and fragmented compared to the prevalence of timelines in textbooks and teacher's guides, and even Norwegian curricula. Nevertheless, I have developed a hierarchical set of typologies in the following pairs of concepts: technical/epistemic timelines; topographical/topological

timelines; introductory/summarising timelines; formative/summative timelines; phenomenological/historicist timelines; declarative/procedural timelines; analogue/digital timelines.

I have also found that timelines in Norwegian textbooks have become more evenly distributed, and also that their intended use seems to have become somewhat more consistent, especially after the introduction of the LK20 curriculum (The Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training 2020). However, as this involves using timelines to schematically contrast the present to the past, or teleologically portraying a seemingly predetermined chain of events leading up to current affairs, the consistency itself is not necessarily exclusively a positive development.

Lastly, I have found that an educational design can help students to consider historical questions and concepts they might otherwise not have thought about. It can also address practical issues before they arise, thus allowing students to spend their time more productively.

One final point to make is that while this project set out to explore how timelines can visualise historical literacy, the collected inquiries have led to the development of the concept *temporal literacy*. This concept not only pertains to history, but to more profound and existential questions about how human beings orientate themselves in time and the general human condition. The shared human experience of temporal rhythms and passages can connect us to both contemporaries and to people long gone. The timeline emphasises the temporal dimension, making time itself phenomenologically available through visual means. Temporal literacy, therefore, involves not only understanding oneself as a historically situated being, but also as a temporal agent in a plurality of times, many of which are not exclusively historical – at least not in the traditional anthropocentric sense. In that sense timelines might be a much more powerful tool than this project has been able to demonstrate.



# Liste over figurer og tabeller

## Figurer

FIGUR 1: OVERSIKT OVER PROSJEKTETS ANTAKELSER, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL. ....	2
FIGUR 2: KRESS OG VAN LEEUWENS OPPSUMMERING AV ORIENTERINGSKODENE OG FARGEMETNING SOM VALIDITETSMARKØR. ....	81
FIGUR 3: EN VISUALISERING AV VISUELLE GRAMMATIKKEN I DENNE AVHANDLINGEN .....	83
FIGUR 4: DEN VISUELLE GRAMMATIKKEN (JF. FIGUR 3) UTVIDET MED VAN LEEUWENS MULTIMODALE SAMSPILLSMEKANISMER. ....	85
FIGUR 5: SELANDER OG KRESS' MODELL FOR DESIGN AV EN FORMELL LÆRINGSSEKVEN. ....	89
FIGUR 6: MCKENNEY OG REEVES' GENERISKE DBR-MODELL.....	92
FIGUR 7: EURLERS GENERELLE DBR-MODELL. ....	93
FIGUR 8: PROSJEKTETS FORSKNINGSOPPSETT. ....	96
FIGUR 9: TIDSLINJE OVER DATAINNSAMLINGSPROSSESEN. ....	108
FIGUR 10: ET HIERARKISK OPPSETT OVER DE ENDELIGE TIDSLINJETIPOLOGIENE. ....	170
FIGUR 11: GJENGIVELSE AV VAN STRAATEN ET AL. SIN MODELL FOR ET OPPLEVD RELEVANT SKOLE-HISTORIEFAG.....	239
FIGUR 12: GJENGIVELSE AV VAN STRAATEN ET AL. SIN UTDYPING AV HOVEDMÅLENE I FIGUR 11.....	244
FIGUR 13: AVHANDLINGENS PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL. ....	259

## Tabeller

TABELL 1: 'OLD BASICS' OG 'NEW BASICS' IFØLGE KALANTZIS ET AL. ....	66
TABELL 2: EKSEMPLER PÅ TIDSLINJEBRUK IFØLGE MARTIN .....	114
TABELL 3: OVERSIKT OVER GJENNOMGÅTTE LÆREVERK, TILHØRENDE LÆREPLAN, HVILKET TRINN DE ER MYNTET PÅ OG ANTALL FORHÅNDSPRODUSERTE TIDSLINJER I HVERT ENKELT VERK.....	136
TABELL 4: OVERSIKT OVER UTSKILTE TIDSLINJER ETTER RUNDE 1 .....	172
TABELL 5: OVERSIKT OVER VERKTØY BRUKT TIL Å KONSTRUERE DE UTSKILTE R1-TIDSLINJENE .....	175
TABELL 6: OVERSIKT OVER UTSKILTE TIDSLINJER ETTER RUNDE 2 .....	220



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	Problemformulering og forskningsspørsmål	2
1.2	Avhandlingens struktur	4
1.3	Hva avhandlingen ikke undersøker	5
<b>2</b>	<b>GRUNNTEORETISKE PREMISER: VITENSKAPSTEORI OG TEMPORALFILOSOFI</b>	<b>7</b>
2.1	Vitenskapsteoretisk posisjonering og læringsteoretisk utgangspunkt	7
2.1.1	Metodologisk forskningstilnærming	8
2.1.2	Tekst, menneskevitenskap og konstruktivisme	9
2.1.3	Hermeneutikk som metode og filosofi	13
2.1.4	Sammenheng og tilhøve mellom avhandlingens deler	16
2.2	Historisk tid, tidsmangfold og synkroniseringspraksiser	18
2.2.1	Et spørsmål om tid	19
2.2.2	Temporale erfaringer	22
2.2.3	Tidslag, tidsrytmer og flertallige temporaliteter	24
2.2.4	Diakroniens synkroni: usamtidighetens samtidighet	27
2.2.5	Historiske betingelser hinsides Gadammers ontologiske hermeneutikk	28
2.2.6	Begrepenes indre temporalstrukturer	30
2.2.7	Kronoantroposentriske kjernetrekk ved Kosellecks tidsteori	31
2.2.8	Synkronisering i multilineære tidslinjer ved opptakten til det moderne historisitetetsregimet	33
<b>3</b>	<b>TEORI SOM VERKTØY: TRADISJONER, KONSEPTUALISERINGER OG ANALYSEREDSKAPER</b>	<b>41</b>
3.1	Historiedidaktikk som fagdisiplin	41
3.1.1	Den angloamerikanske tradisjonen	43
3.1.1.1	Historiedidaktikken fra England	43
3.1.1.2	Historiedidaktikken fra USA	46
3.1.1.3	Historiedidaktikken fra Canada	48
3.1.1.4	Oppsummering av den angloamerikanske historiedidaktikken	49
3.1.2	Den tysk-nordiske tradisjonen	50
3.1.2.1	Historiebevissthet	50
3.1.2.2	Historiekultur og historiebruk	54
3.1.2.3	Oppsummering av den tysk-nordiske historiedidaktikken	56
3.1.3	Historiedidaktikkens retninger i dag	57
3.1.3.1	Tilnærminger til historie i skolen	60
3.1.3.2	Pluralisering, polarisering og politisering	61
3.1.4	Oppsummering av historiedidaktikk som teori	63
3.2	Literacy og teksttilgang	65
3.2.1	Historisk literacy	67
3.2.2	Sosialsemiotikk og multimodalitet	74
3.2.3	Visuell grammatikk	76
3.2.3.1	Representasjon	77

3.2.3.2	Interaksjon.....	79
3.2.3.3	Komposisjon .....	81
3.2.3.4	En multimodal analysegrammatikk.....	82
3.2.4	Multimodal kohesjon .....	83
3.2.5	Multiliteracies og designanalyse.....	85
<b>4</b>	<b>METODOLOGI OG FORSKNINGSSOPPSETT .....</b>	<b>91</b>
4.1	Designbasert forskning (DBR) som metodologi.....	91
4.2	Prosjektets DBR-oppsett og metoder.....	95
4.2.1	Fase 1: Litteraturgjennomgang, læreverkanalyse og typologisering .....	96
4.2.1.1	Problemformulering og forskningsspørsmål .....	96
4.2.1.2	Litteraturgjennomgang og læreverkanalyse: faglitteraturen og læreverkenes rolle i DBR-oppsettet .....	97
4.2.2	Fase 2: Feltarbeid og designutvikling .....	99
4.2.2.1	Feltarbeid – første runde.....	99
4.2.2.2	Designutvikling .....	100
4.2.2.3	Feltarbeid – andre runde.....	101
4.2.2.4	Designevaluering og -revidering.....	102
4.3	Utvalg, rekruttering og datainnhenting.....	103
4.4	Utforming av design og intervensjon i klasserommet.....	105
4.5	Uventete faktorer og metodologiske utfordringer.....	108
4.6	Begrunnelse og kriterier for utskilling av elevtidslinjer .....	109
<b>5</b>	<b>LITTERATURGJENNOMGANG, LÆREVERKANALYSE OG TYPOLOGISERING .....</b>	<b>113</b>
5.1	Tidslinjer – definisjon, teori og tidligere forskning.....	113
5.1.1	Kriterier for tidslinja .....	115
5.1.2	Tidslinjas muligheter – noen hovedtrekk .....	116
5.1.3	Empiriske tidslinjestudier.....	119
5.1.4	Konstruksjon av digitale tidslinjer .....	121
5.1.5	Tidslinjer og tidsforståelse .....	123
5.1.6	Oppsummering av forskningsstatusen.....	124
5.2	Tidslinjetypologier .....	126
5.2.1	Topografiske og topologiske tidslinjer .....	126
5.2.2	Tekniske og epistemiske tidslinjer .....	127
5.2.3	Deklarative og prosedurale tidslinjer .....	128
5.2.4	Analoge og digitale tidslinjer.....	129
5.2.5	Oppsummering .....	130
5.3	Tidslinjer i norske læreplaner og læreverk fra L97 til LK20 .....	130
5.3.1	Læreplanene .....	131
5.3.1.1	Samfunnsfaget til og med Læreplanverket L97.....	131
5.3.1.2	Kunnskapsløftet LK06 .....	133
5.3.1.3	Kunnskapsløftet LK20 .....	133

5.3.2	Læreverkene .....	135
5.3.2.1	Læreverk under Læreplanverket L97 .....	137
5.3.2.1.1	Mellomtrinnet .....	137
5.3.2.1.2	Ungdomstrinnet .....	140
5.3.2.2	Læreverk under Kunnskapsløftet LK06 .....	142
5.3.2.2.1	Mellomtrinnet .....	143
5.3.2.2.2	Ungdomstrinnet .....	145
5.3.2.3	Læreverk under Kunnskapsløftet LK20 .....	151
5.3.2.3.1	Mellomtrinnet .....	152
5.3.2.3.2	Ungdomstrinnet .....	157
5.3.3	Oppsummering av lærebokgjennomgang .....	164
5.4	Reviderte tidslinjetypologier .....	165
5.4.1	Formative og summative tidslinjer .....	165
5.4.2	Innledende og oppsummerende tidslinjer .....	166
5.4.3	Fenomenologiske og historisistiske tidslinjer .....	166
5.5	De samlede tidslinjetypologiene og forbindelser mellom dem .....	169
<b>6</b>	<b>FELTARBEID, DESIGN OG INTERVENSJON .....</b>	<b>171</b>
6.1	Feltarbeid I: trekk fra den første innsamlingen .....	172
6.1.1	Den digitale overvekten .....	173
6.1.2	En konseptualisering av sosialsemiotikk og historiedidaktikk i elevenes første tidslinjer .....	176
6.1.2.1	Tale og andre auditive modaliteter .....	178
6.1.2.2	Narrativ .....	179
6.1.2.3	Rytme .....	181
6.1.2.4	Mikro-/meso-/makro-/metatidslinjer .....	184
6.1.2.5	Umiddelbarhet .....	187
6.1.2.6	Multilinearitet/synkronisering .....	188
6.1.2.7	Saliens .....	190
6.1.2.8	Historisk signifikans .....	190
6.1.2.9	Fargekoding .....	192
6.1.2.10	Periodisering/brudd og kontinuitet .....	194
6.1.2.11	Symbolikk .....	195
6.1.2.12	Temporal orientering .....	196
6.1.2.13	Grafisk dominans .....	198
6.1.2.14	Kontrafaktisk historie .....	199
6.1.2.15	Hypertekstualitet/hypermedialitet .....	201
6.1.2.16	Kontekstualisering .....	201
6.1.2.17	Årsakssammenhenger .....	202
6.2	Design: arbeidsark for tidslinjer .....	204
6.2.1	Arbeidsarket: side 1 .....	207
6.2.1.1	Innholdet på tidslinja .....	208
6.2.1.2	Kildene til tidslinja .....	209
6.2.1.3	Lengden på tidslinja .....	210
6.2.1.4	Endringene på tidslinja .....	211
6.2.1.5	Målestokken til tidslinja .....	212
6.2.2	Arbeidsarket: side 2 .....	216
6.2.2.1	Grafiske muligheter .....	216

6.2.2.2	Flere tidslinjer? .....	217
6.2.2.3	Hendelsesgrupper .....	217
6.2.2.4	Ressurser og virkemidler .....	218
6.2.2.5	Illustrasjoner .....	219
6.2.2.6	Sammenhenger .....	219
6.3	Feltarbeid II: intervensjon og trekk fra den andre innsamlingen .....	220
6.3.1	Hovedtrekk fra elevenes andre tidslinjer .....	222
6.4	Evaluerings og videre utvikling av designet .....	230
<b>7</b>	<b>TILBAKESKUENDE DISKUSJON – FRA HISTORISK LITERACY TIL TEMPORAL LITERACY ....</b>	<b>235</b>
7.1	Skole-historiefagets relevans .....	236
7.2	Temporalitetens betydning for den menneskelige tilværelse .....	239
7.2.1	Tida og temporalitetens rolle i historisk literacy .....	240
7.3	Temporal literacy som forutsetning for historisk literacy .....	243
7.4	Tidslinjas metodologiske betydning for framheving av historiens temporalitet .....	247
7.5	Begrepsavklaring: historisk literacy, historiebevissthet, temporal bevissthet og temporal literacy .....	248
7.6	Tidslinjer og tidas fenomenologi .....	251
7.7	Historisk tid og naturlig tid – en oppløsning av en tidslinjetypologi? .....	252
7.8	Det filosofiske forholdet mellom historisk literacy og temporal literacy .....	253
7.9	Oppsummering .....	256
<b>8</b>	<b>KONKLUDERENDE BETRAKTNINGER .....</b>	<b>259</b>
8.1	Problemstilling, forskningsspørsmål og avhandlingens hovedfunn .....	259
8.1.1	Forskningsspørsmål 1 .....	259
8.1.2	Forskningsspørsmål 2 .....	260
8.1.3	Forskningsspørsmål 3 .....	261
8.1.4	Avsluttende refleksjoner om problemstillingen .....	262
8.2	Videre forskning .....	263
	<b>LITTERATUR .....</b>	<b>265</b>
	<b>LÆREVERK .....</b>	<b>285</b>
	<b>VEDLEGG 1: DESIGN/ARBEIDSARK .....</b>	<b>291</b>
	<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV/FORESPØRSEL TIL SKOLENE .....</b>	<b>293</b>

VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMAER ELEVER.....	295
VEDLEGG 4: SAMTYKKESKJEMA LÆRER.....	298
VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE ELEVINTERVJUER RUNDE 1.....	301
VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE LÆRERINTERVJUER RUNDE 1.....	302
VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE ELEVINTERVJUER RUNDE 2.....	303
VEDLEGG 8: INTERVJUGUIDE LÆRERINTERVJUER RUNDE 2.....	304
VEDLEGG 9: OPPGAVEFORMULERING RUNDE 1.....	305
VEDLEGG 10: OPPGAVEFORMULERING RUNDE 2.....	306





# 1 Innledning

I sitt essay *Vi lever lenger og tenker kortere* spør den norske sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen: «Kan et liv som varer i 30 år, være like langt som ett som varer i 70?», før han besvarer sitt eget spørsmål: «For den som finner rytmen, kan svaret være ja. [...] Den som lever lengst, er den som klarer å fordøye, tenke over og suge på erfaringene, som et bringebærdrøps, uten å falle for fristelsen til å knaske det stykker.»<sup>1</sup> Et av poengene i tekstutdraget er at tid for mennesker er noe annet enn tid for klokker. Vi er imidlertid vant til å måle tid med klokker og kalendere, og i tidligere tider ville vi orientert oss ut fra kategorier som solas passasje, månens faser, sesongenes rytme og andre naturlige kategorier.<sup>2</sup> Dette lar oss på den ene sida synkronisere livene våre med andres liv, samtidig som den målbare tida underlegger seg den opplevde tida. Klokketida blir, for igjen å sitere Eriksen, «en tvangstrøye for den opplevde tid».<sup>3</sup>

Tid for mennesker er nemlig ikke bare det Kant omtalte som en a priori anskuelsesform (*Anschauungsform*) eller noe som foregår i mekanisk taktfaste intervaller av det Aristoteles kaller «nå-punkter».<sup>4</sup> Tida får mening for mennesker i kraft av sitt innhold – når den genererer erfaringer eller forventninger.<sup>5</sup> Det samme gjelder for historien, som jo er vitenskapen om nettopp mennesker i tid. Historikere organiserer den historiske tida ut fra menneskene som befolker den og handlingene som fyller den, og tidslinja synliggjør historiens temporale dimensjon. Tidslinja anses imidlertid av mange som en overflatisk framstilling av historien – en forenkling av de *egentlige* analysene av kildene.<sup>6</sup> Denne avhandlingen utforsker tidslinja som sjanger for historieskriving innenfor et historiedidaktisk rammeverk. Den diskuterer også hvilke temporalfilosofiske implikasjoner det kan ha å sette historiens temporalitet i sentrum, framfor å la denne temporaliteten være en underliggende epistemologisk komponent i begrepene vi bruker for å omtale historien – for eksempel endring, brudd, kontinuitet, prosess og periode.

Når lærebøker bruker tidslinjer til å visualisere tid og historie, eller når læreplaner har tidslinjebruk blant sine kompetansemål eller grunnleggende ferdigheter, syns de å legge til grunn at det har noe for seg å presentere faget på et slikt diagrammatisk vis. De faglige

---

<sup>1</sup> Eriksen, 2023.

<sup>2</sup> Jordheim, 2022b, s. 410; Koselleck, 2002a, s. 119.

<sup>3</sup> Eriksen, 2001, s. 60.

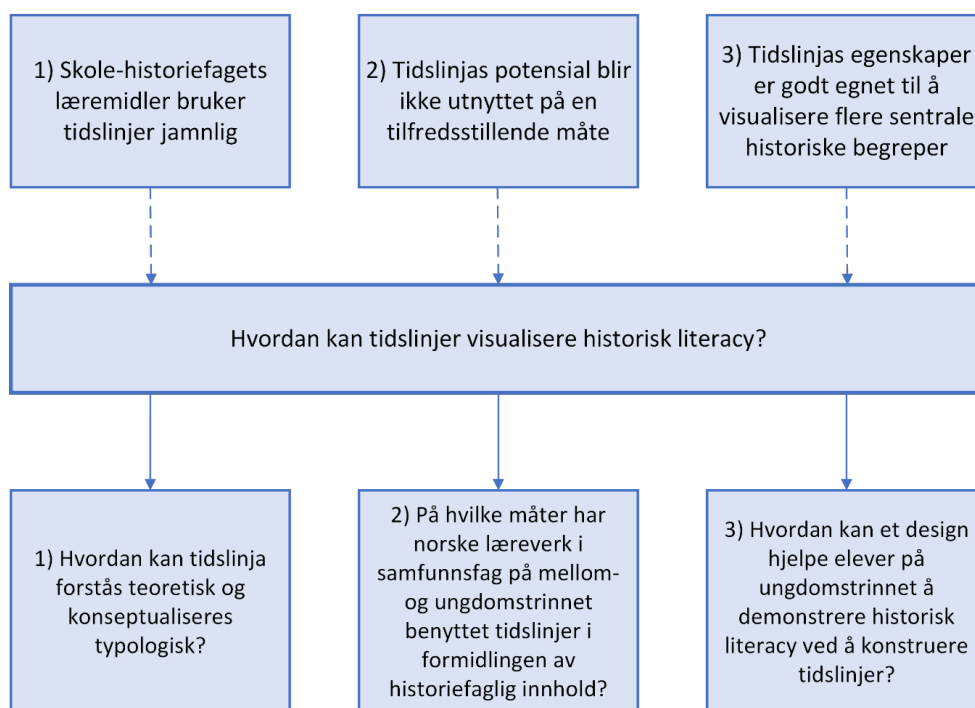
<sup>4</sup> Jansen, 2020, s. 15-16, 34.

<sup>5</sup> Koselleck, 1979/2004g.

<sup>6</sup> Champagne, 2016.

begrunnelsene er imidlertid få og den teoretiske forankringen framstår som uklar.<sup>7</sup> Når tidslinjer likevel har dype tradisjoner i historiefremstillingen, kan en spørre seg om den utbredte tidslinjebruken simpelthen er forankret i tradisjon alene. Som vi skal se, går historiefagets tidslinjetradisjoner tilbake til før vitenskapeliggjøringen av faget på 1800-tallet. Det fins også gode grunner til å anta at tidslinjer kan tjene et historiedidaktisk formål, men det empiriske grunnlaget for en slik antakelse er like fullt begrenset. Det er med andre ord behov for konkrete undersøkelser av tidslinje som et historiedidaktisk verktøy.

## 1.1 Problemformulering og forskningsspørsmål



Figur 1: Oversikt over prosjektets antakelser, problemstilling og forskningsspørsmål.

<sup>7</sup> David Martin oppsummerer det slik: «[I]t seems clear that there are significant gaps in knowledge in this area. The most fundamental of these gaps is that politicians and educational professionals are working to encourage the use of timelines in the curriculum with little clear evidence to support the benefits.» Martin, 2018, s. 32.

Prosjektet har sitt utspring i tre enkle antakelser. Den første er at skole-historiefagets<sup>8</sup> læreverk bruker tidslinjer jamnlig, både i form av trykte tidslinjer og oppgaver om å lage egne tidslinjer. Den andre antakelsen er at tidslinjas muligheter ikke blir utnyttet på en fullgod måte, og at en mulig årsak til dette kan være at tidslinjer er underteoretisert i forskningen. Den tredje antakelsen er at tidslinja har flere egenskaper som gjør den godt egnet til å visualisere flere sentrale historiefaglige begreper og konsepter – muligens på mer egnete måter enn reint skriftspråk. I den sammenhengen er det viktig å understreke at tidslinjer ikke negerer det narrative eller verbalspråket, men åpner for å kombinere det med andre mer grafiske virkemidler. Innenfor multimodaliteten snakker vi da om modal affordans, det vil si hvordan ulike visuelle ressurser har ulikt potensial for å skape mening.<sup>9</sup>

Med disse antakelsene til grunn, er målet med prosjektet å utforske hvordan elever konstruerer tidslinjer og å utvikle fagdidaktiske læringsressurser som kan bygge opp tidslinja som et fagdidaktisk verktøy i historieundervisningen. Med disse antakelsene til grunn, undersøker avhandlingen følgende problemformulering: Hvordan kan tidslinjer visualisere historisk literacy? Problemstillingen er brutt ned i følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan tidslinja forstås teoretisk og konseptualiseres typologisk?
2. På hvilke måter har norske læreverk i samfunnsfag på mellom- og ungdomstrinn brukt tidslinjer i framstillinger av historie?
3. Hvordan kan et design hjelpe elever på ungdomstrinnet å visualisere historisk literacy ved å konstruere tidslinjer?

Figur 1 oppsummerer antakelser, problemstilling og forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet undersøker det teoretiske grunnlaget for den relative utbredelsen av didaktisk innrettede tidslinjer. Undersøkelsen studerer både hva tidslinja er, hvordan den forstås i faglitteraturen og hvordan en kan utvikle en terminologi til analytiske diskusjoner av tidslinjer. Begrepsapparatet utvikles på bakgrunn av en litteraturgjennomgang, og vil bidra analytisk i lærebokgjennomgangen det påfølgende forskningsspørsmålet legger opp til.

---

<sup>8</sup> Begrepet «skole-historiefaget» viser i denne avhandlingen til den historiske eller historiefaglige delen av samfunnsfaget i grunnskolen. Historie som eget målområde ble opphevet i LK20, men historiefaget er likevel integrert i samfunnsfagets temaer.

<sup>9</sup> Ledin og Machin, 2020, s. 16-18.

I det andre forskningsspørsmålet søker jeg å kartlegge tidslinjebruken i skole-historiefaget slik det framtrer i norske læreverker. Ettersom klasseromspraksisene gjennom flere læreplanregimer vanskelig lar seg undersøke empirisk, benytter jeg læreverkene som representasjoner for den institusjonelle tekstpraksisen det er rimelig å forvente at lærere og elever har kunnet forholde seg til de siste 25 åra.<sup>10</sup> En slik lærebokanalyse er imidlertid også interessant som en kartlegging i seg sjøl, samtidig som den spiller en abduktiv rolle i teoretiseringen av tidslinja. Begrepsapparatet fra litteraturgjennomgangen vil revideres på grunnlag av læreverkenes praksis. Målet er ikke å utvikle ett uttømmende fagspråk, men et sett med typologier som kan fungere som analytiske og heuristiske redskaper.

Det tredje forskningsspørsmålet undersøker hvordan den teoretiske forståelsen av tidslinja kan bidra til å utvikle didaktiske læringsressurser i praksisfeltet. Her er målet å utvikle et design i form av en læringsressurs som kan understøtte elevens arbeid med å konstruere tidslinjer og bevisstgjøre dem på hva slags historiske kunnskaper og forståelser de vil demonstrere.

## 1.2 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av til sammen 8 kapitler. I dette innledningskapittelet presenteres problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for de resterende kapitlene.

Sjøl om prosjektet er snevert i den forstand at det konsentrerer seg om ett bestemt historiedidaktisk verktøy, trekker det også på et omfattende teoretisk fundament og empirisk materiale. Særlig spørsmålet om tid har dype og innviklede vitenskapsteoretiske røtter. Dette er én av årsakene til at jeg har valgt å dele teorikapittelet i to.

Kapittel 2 forklarer og drøfter det jeg kaller grunnteoretiske premisser.<sup>11</sup> Det innebærer å klargjøre hva slags epistemologiske forutsetninger og metodologiske tilnærminger som ligger til grunn for prosjektets utforming og utvikling. Begreper som konstruktivismen og hermeneutikk er sentrale i denne sammenhengen, men også mer filosofiske diskusjoner om hva tid egentlig er – særlig i en historiefaglig kontekst.

Kapittel 3 følger opp disse diskusjonene med en klargjøring av fagdidaktiske tradisjoner og konseptuelle tilnærminger. Her presenterer jeg faglige begreper, diskusjoner og redskaper som seinere anvendes metodisk og analytisk i tilnærmingene til og tolkningene av

---

<sup>10</sup> Se Blikstad-Balas, 2023, s. 57-58 om tekstpraksiser og institusjonalisert literacy.

<sup>11</sup> Se for eksempel Jackson og Mazzei, 2018, s. 720-727.

datamaterialet.<sup>12</sup> For eksempel forklarer jeg hva jeg legger i historisk literacy og hvordan en kan analysere multimodale framstillinger.

Kapittel 4 forklarer avhandlingens metodologiske tilnærming og forskningsdesign. Det beskriver også forskningsprosessen stegvis og hvordan jeg har gått fram for å hente inn empiri fra skolen.

Kapittel 5 er det første av to empirisk innrettete kapitler, og det tar for seg de to første forskningsspørsmålene. Først diskuterer jeg faglitteratur og utleder et sett med typologier basert på hovedtendensene i denne litteraturen. Deretter anvender jeg disse inn i en analyse av norske lærebøker og lærerveiledninger på mellom- og ungdomstrinnet fra de tre siste læreplanene (L97, LK06 og LK20). Til slutt reviderer jeg typologiene basert på læreverkanalysen, slik at jeg står igjen med en terminologi som er utledet av både litteraturgjennomgangen og læreverkanalysen. De endelige typologiene presenteres som et hierarki av begrepspar formulert som ytterpunkter, der alle tidslinjer i prinsippet skal kunne kategoriseres et sted mellom ytterpunktene innenfor hvert av disse begrepsparene.

Kapittel 6 er også empirisk innrettet. Her presenterer jeg innsamlet datamateriale fra fire tiendeklasser – hovedsakelig i form av elevproduserte tidslinjer. Jeg analyserer så et utvalg av disse tidslinjene, før jeg diskuterer hvordan jeg har utviklet designet – altså læringsressursen. Til slutt vurderer jeg dette designet på bakgrunn av en ny runde med datainnsamling.

Kapittel 7 er skrevet som en tilbakeskuende diskusjon der jeg hever blikket over den utførte forskningsprosessen i et forsøk på å trekke ut noen mer filosofiske innsikter om tidslinjene og tidsdimensjonen, også utover det reint historiefaglige tidsbegrepet. Kapitlet er skrevet i etterkant av de empiriske kapitlene, og funnene fra disse har i så måte vært vesentlige for de innsiktene jeg utleder i den etterfølgende diskusjonen. Kapitlet trekker også eksplisitt fram igjen noen av de mer temporalfilosofiske premissene fra kapittel 2.2.

Kapittel 8 gir en kort sammenfatning av prosjektets hovedfunn og skisserer noen mulige veier for videre forskning på tidslinjer og temporalitet i skole-historiefaget.

### 1.3 Hva avhandlingen ikke undersøker

De metodologiske tilnærmingene blir gjort rede for i kapittel 4. Jeg vil likevel understreke allerede nå, for at ikke leseren skal danne seg forventninger som ikke innfris, at dette ikke er en studie som måler læringseffekten ved å bruke tidslinjer. Det er heller ikke en måling av

---

<sup>12</sup> Se for eksempel Johannessen et al., 2021, s. 28-29.

læringsutbyttet etter et gjennomført undervisningsopplegg. En kan finne andre undersøkelser av retensjon og utbytte fra multimodale tekster, deriblant tidslinjer, i andre avhandlinger.<sup>13</sup> Dette prosjektet er imidlertid en utforskende undersøkelse av tidslinjas multimodale muligheter. Den utforskende tilnærmingen innebærer at problemstillingen ikke besvares uttømmende, men i form av en typologisk terminologi, et forslag til en konkret læringsressurs og en diskusjon som konsentrerer seg rundt noen utvalgte funn. Prosjektet vil imidlertid kunne legge opp til framtidige undersøkelser av mer spesifikke trekk ved tidslinja, slik som sammenkoplinger mellom grafiske ressurser og historiedidaktiske begreper.

---

<sup>13</sup> Se for eksempel Martin, 2018; Prangma, 2007.

## 2 Grunnteoretiske premisser: vitenskapsteori og temporal-filosofi

Denne avhandlingen befinner seg i et krysningspunkt mellom flere fagområder, der hvert fagområde har sine tradisjoner og teoretiske forankringer. Det er derfor nødvendig med en tydelig posisjonering av avhandlingen. De to følgende kapitlene bygd opp med et mål om å snevre inn fra et bredt vitenskapsteoretisk perspektiv til et mer spesifikt historiedidaktisk og literacy-orientert perspektiv. En kan tilnærme seg begrepet «historisk literacy», som er problemstillingens mest sentrale begrep, fra både det historiedidaktiske fagområdet og fra den mer språkorienterte og kulturkontekstualiserende literacy-tradisjonen. Jeg vil innsirkle begrepet fra begge disse kantene, men med hovedvekt på den historiedidaktiske tilnærmingen, ettersom prosjektet i sin kjerne er historiedidaktisk innrettet med mål om å utvikle teorier og verktøy for arbeid med historiske eller historiserte temaer i skolen. Her er det også relevant å påpeke den potensielle utfordringen som kan oppstå når historiedidaktikere anvender et opprinnelig språkvitenskapelig begrep og fyller det med historiefaglig mening, mens literacy-forskere på si side vil kunne oppfatte historisk literacy på en ganske annen måte. Samtidig vil jeg hevde at disse to ulike innfallsvinklene neppe er gjensidig utelukkende, men heller er illustrerende for hvordan utdanningsvitenskapelig forskning gjerne kan finne seg i et spenn mellom ulike fagfelt.

### 2.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering og læringsteoretisk utgangspunkt

Jeg vil begynne med å avklare noen hovedtrekk ved avhandlingens vitenskapsteoretiske rammeverk og læringsteoretiske utgangspunkt. Denne avklaringen er ment å tydeliggjøre noen viktige premisser som ligger til grunn for valg av problemstilling, metodologisk utforming og analysemetodiske framgangsmåter, i tillegg til mer epistemologiske forutsetninger for hva slags kunnskap avhandlingen i det hele tatt kan forsøke å utvikle.

Uavhengig av hvorvidt det erkjennes eksplisitt, er problemformuleringer nødvendigvis formet av forskerens ontologiske antakelser, altså det grunnleggende eksistens- og virkelighetssynet. På samme måte er metodiske valg i møte med disse problemene formet av epistemologiske forutsetninger, det vil si hvilket syn vi har på forholdet mellom oss og virkeligheten, og hva slags kunnskap en kan oppnå om denne.<sup>14</sup> Denne avhandlingen er metodologisk

---

<sup>14</sup> Burr, 2015, s. 104; Denzin et al., 2024, s. 22.

sett utdanningsvitenskapelig forankret. Utdanningsforskning er imidlertid ifølge Creswell og Ploth typisk eklektisk i forskningsdesignet sitt.<sup>15</sup> En enklere og mer passende måte å si dette på er at den henter teorier og metoder fra flere forskjellige fagfelt. Denne avhandlingen trekker for eksempel på historiedidaktikk, pedagogikk, sosialsemiotikk, tekstanalyse og historievitenskap. Som Sture Kvarv behørig påpeker, er det i tverrfaglige eller eklektiske tilnærminger alltid en fare for at de ulike fagfeltenes epistemologiske tilnærminger er uforenlige.<sup>16</sup> Denne kompleksiteten gjør det både viktigere og mer utfordrende å posisjonere seg tydelig.

### 2.1.1 Metodologisk forskningstilnærming

For å besvare avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, benytter jeg en designbasert forskningstilnærming (forkortet DBR etter engelsk *design-based research*). Det er også et viktig poeng at problemformuleringen i hovedsak inntar et konstruktivistisk perspektiv. Jeg er særlig interessert i å undersøke elevkonstruerte tidslinjer, sjøl om tidslinjer i lærebøkene også spiller en betydelig rolle i forskningsprosessens første fase (se kapittel 4.2.1). Både valg av forskningsdesign og læringsteoretisk perspektiv har vitenskapsteoretiske implikasjoner som jeg vil diskutere under.

Designbasert forskning benytter seg typisk av flere ulike metoder. Jeg gjør grundigere rede for hva designbasert forskning er i kapittel 4.2, men det er her på sin plass å poengtere at det er en metodologi som bruker teori og empiriske data for å designe en intervensjon i felten. Intervensjonen kan så igjen generere nye data for nye (re)design og intervensjoner. Forskningsdesignet har altså en syklisk dimensjon. DBR som metodologi er også teoridrevet, utprøvende og pragmatisk ved at designet, og vurderingene av dette, formes gjennom hele forskningsprosessen. Målet med en slik forskningstilnærming er både å utvikle teori og å forbedre praksis. DBR har særlig gjort seg gjeldende i utdanningsforskning, og er som følge av sin fleksibilitet godt egnet til bruk innenfor sammensatte fagområder.<sup>17</sup>

Forskningstilnærmingen understreker videre betydningen av forskeren som en aktivt deltakende del av det miljøet hen studerer. Kombinert med mangfoldet av mulige metodiske innganger og kompleksiteten i antall elementer som spiller sammen i en slik klasseromsintervensjon, gjør dette at vi kan snakke om en *læringsøkologi*.<sup>18</sup> I mitt prosjekt inngår intervjuer,

---

<sup>15</sup> Creswell og Poth, 2018, s. 19.

<sup>16</sup> Kvarv, 2021, s. 206.

<sup>17</sup> Akker et al., 2006, s. 3-6; McKenney og Reeves, 2019, s. 6-12.

<sup>18</sup> Cobb et al., 2003.



observasjoner og tekstanalyse som metodiske innganger i forskningsdesignet, der den mest sentrale av disse er den multimodale tekstanalysen – nærmere bestemt analyse av elevkonstruerte tidslinjer – mens observasjonene og intervjuene bidrar med støttemateriale til fortolkningene av tidslinjene. Dermed melder det seg to sentrale spørsmål: I hvilken grad representerer disse tidslinjene elevenes historiske literacy? Og hva kan jeg egentlig forvente å kunne lese ut av dem?

### 2.1.2 Tekst, menneskevitenskap og konstruktivisme

I min studie faller elevkonstruerte tidslinjer innunder et bredt tekst-begrep.<sup>19</sup> Dermed er mine analyser av tidslinjene å regne som en form for tekstanalyse. De vitenskapsteoretiske implikasjonene for tekstanalyser varierer ut fra analysens formål. Ønsker en å avdekke forfatterens hensikter? Går en ut fra at teksten forteller noe om mottakergruppa? Eller går undersøkelsen ut på å studere hva teksten sier om samfunnets tidsånd og større diskurser?<sup>20</sup> Denne avhandlingen vektlegger blant annet hva avsenderen forsøker å formidle med teksten. Det kan koples til en form for hermeneutisk intensjonalisme, som jeg kommer tilbake til lenger ned. I kraft av å være en form for tekst, er tidslinjene i denne undersøkelsen epistemologisk sett et uttrykk for elevenes historiske literacy. Hadde jeg undersøkt hvordan elever leser tidslinjer, kunne det ha gitt mening å anlegge et kognitivt innrettet læringsteoretisk syn på historisk literacy. Det ville ha innebåret andre teorier, metoder, forskningsdesign og vitenskapsteoretiske standpunkter. Når jeg derimot ser på elevers konstruksjon av tidslinjer som uttrykk for faglig literacy, betyr det også at jeg går ut fra at elever kan uttrykke og øke sine historiske kunnskaper og forståelser gjennom å konstruere den. Dette kommer jeg også tilbake til under.

I et vitenskapsteoretisk perspektiv er det et vesentlig poeng at historievitenskap gjerne kategoriseres som et humanistisk fag eller en menneskevitenskap. Men hva innebærer egentlig det, og hvilke følger har det for faget i en skolesammenheng? Det er ikke rom her for en inngående presentasjon av humanioras historie og tradisjoner, men jeg vil likevel trekke fram noen enkeltmomenter for å kunne peke på skole-historiefagets vitenskapelige forankring.

Vitenskapeliggjøringen av historiefaget tidfestes gjerne til første del av 1800-tallet, og er nært knyttet til den tyske romantikken og historismen.<sup>21</sup> Ett sentralt trekk ved historismen

---

<sup>19</sup> I tråd med for eksempel Michelsen, 2015, s. 87.

<sup>20</sup> Se for eksempel Bratberg, 2021, s. 19, 24-28.

<sup>21</sup> Johann Gottfried Herder (1744–1803) og Wilhelm von Humboldt (1767–1835) er sentrale navn i denne sammenhengen. Se kapittel 2.2.8.

er den metafysiske erkjennelsen av at mennesker og deres uttrykk er produkter av tida de lever i. Historien er foranderlig, og en må historisere fortidas forhold for å forstå dem. Et annet trekk av mer metodologisk art er legitimeringen av historievitenskapen i ei tid da skillelinjene mellom ulike kunnskapsordener fremdeles var i emning.<sup>22</sup> Den italienske filosofen Giambattista Vico (1668–1744) trekkes gjerne fram som en sentral foregangsmann i å skille mellom vitenskap om mennesker og det menneskeskapte på den ene sida og om den gudskapte naturen på den andre sida.<sup>23</sup> Kjente hermeneutikere som Johann Gustav Droysen (1808–1884) og Wilhelm Dilthey (1833–1911) fulgte på sett og vis i Vicos spor ved å trekke opp et skille mellom å forstå (*verstehen*) innenfor åndsvitenskapene og å forklare (*erklären*) i naturvitenskapene.<sup>24</sup> En kan følge det samme sporet videre gjennom for eksempel nykantianeren Wilhelm Windelband (1848–1915) sine begreper om nomotetiske og idiografiske vitenskaper, og forfatteren og fysikeren C. P. Snow (1905–1980) sitt noe mer polemiske begrep om «de to kulturer». I dag syns det imidlertid å være mer interaksjon på tvers av vitenskapene, eksemplifisert ved globale og sammensatte problemstillinger om konflikt, kultur, migrasjon, teknologi, klima og bærekraft – det som i den såkalte Humaniorameldingen (2017) ble omtalt som «vår tids store utfordringer».<sup>25</sup> Liknende trekk syns å finnes i læreplanen, nedfelt i blant annet kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter.<sup>26</sup> Poenget i denne sammenhengen er imidlertid å slå fast at historiefaget har lange tradisjoner for å konsentrere seg om fortolkninger av unike og spesielle forskningsobjekter, og mindre om lovmessigheter og generalisering.<sup>27</sup>

Grunnen til at jeg trekker fram dette er for å påpeke at skole-historiefaget nødvendigvis vil dele mange av de samme epistemologiske forutsetningene som vitenskapsfaget.<sup>28</sup> På samme måte som historikere kan tolke det samme kildematerialet på ulike måter, vil heller ikke elever nødvendigvis skape den samme meningen av den samme kildesammensetningen. Realhistoriske fakta inngår åpenbart som en del av historiefaget, men å være historisk literate<sup>29</sup> inne-bærer, som vi skal komme tilbake til i kapittel 3.2.1, at en evner å abstrahere og behandle realhistorien på en måte som forutsetter individuelt kognitivt-konstruktivistisk arbeid.

---

<sup>22</sup> Beiser, 2011, s. 3-10.

<sup>23</sup> Daniels, 2022, s. 200; Jordheim et al., 2011, s. 71-72. Se også Vico, 1744/1996, s. 39-40.

<sup>24</sup> Apel, 1982; Connelly, 2022, s. 54-55; Gilje, 2019, s. 110-112; Leezenberg og De Vries, 2019, s. 182-186.

<sup>25</sup> Byrne et al., 2022; Jordheim og Rem, 2014, s. 109-140; Meld. St. 25 (2016–2017), s. 7-8.

<sup>26</sup> Utdanningsdirektoratet, 2019.

<sup>27</sup> For ordens skyld skal det påpekes at humanioras vitenskapshistorie i ulik grad også har blitt preget av for eksempel 1700-tallets opplysning, 1800-tallets positivisme og 1900-tallets strukturalisme.

<sup>28</sup> Innes, 2020, s. 599.

<sup>29</sup> Som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.2, har «literacy» blitt en relativt godt integrert fagterm i det norske fagspråket. Jeg kommer derfor til å bruke det og dets avledning «literate» uten å kursivere dem.

Innenfor et kognitiv-konstruktivistisk læringsteoretisk paradigme vil en se læring som en aktiv konstruksjonsprosess der kunnskap konstrueres ved at ny informasjon reorganiseres i lys av hva de veit fra før av.<sup>30</sup> Dette synet forbindes særlig med Jean Piaget (1896–1980).<sup>31</sup> Sjøl om kunnskapsutvikling er noe som foregår hos hver enkelt over tid, skjer det likevel ikke isolert. En del læringsteoretikere vil vektlegge betydningen av sosiale aspekter ved læring, som språk, kultur, samfunn og fellesskapene en deltar i. I den sammenhengen vil mange trekke fram Lev Vygotsky (1896–1934) sine sosiokulturelle læringsteorier, og videreutviklingen av disse.<sup>32</sup> I denne avhandlingen legger jeg heller vekt på hvordan læring fasiliteres av en lærer som fungerer som en mentor, og som veileder elevene i sin kunnskapskonstruksjon. Den pedagogiske litteraturen bruker gjerne begrepet «den proksimale utviklingssone» - et begrep som også har røtter i Vygotsky – for å betegne den læringen som elever bare kan oppnå med kyndig veiledning og støtte utenfra.<sup>33</sup>

I en mer konkret fagdidaktisk klasseromskontekst bruker Matthew Downey og Kelly Long en byggeplassmetafor hvor de omtaler læreren som arkitekt, entreprenør og prosjektleder. Elevene er arbeidsfolk, men kan også ha mellomlederstillinger avhengig av hvor villig læreren er til å delegere ansvarsområdene sine. Til sjuende og sist er det likevel lærerens ansvar å lede arbeidsprosessen, som reint praktisk kan innebære kritiske spørsmål til kildene, kontekstualisering av enkelthendelser og sammenkopling av det partikulære. Uavhengig av læringssynet, krever kunnskapsutviklingen tid og innsats, og den foregår stegvis og taksonomisk før undersøkelsene gir mening i en større sammenheng.<sup>34</sup>

Betydningen av skriving er helt vesentlig når det gjelder utvikling av historisk literacy.<sup>35</sup> Konstruksjon av tidslinjer er en form for skriving, og jeg vil også argumentere for at konstruksjon av tidslinjer kan innebære å sammenstille ulike semiotiske ressurser som representasjoner for abstrakte historiske begreper,<sup>36</sup> som igjen kan gi en form for hermeneutisk gevinst i at en ser sammenhenger og potensielle del-helhet-forhold mellom elementene på tidslinja som ellers ikke ville vært åpenbart i en rein verbalspråklig framstilling. Videre innebærer det at jeg ser språk og tekst som en måte å representere eller konstruere virkeligheten på.

---

<sup>30</sup> Se for eksempel Imsen, 2020a, s. 67; Sylte, 2021, s. 153-155. Se også Van Straaten et al., 2016, s. 483-485 om kognitiv-konstruktivisme i historiefaget.

<sup>31</sup> Sylte, 2021, s. 153-154.

<sup>32</sup> Imsen, 2020a, s. 46; Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 67.

<sup>33</sup> Imsen, 2020a, s. 200; Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 68-72. En fin oppsummering av disse og tilgrensende læringsteorier fins i Sylte, 2021, s. 153-174.

<sup>34</sup> Downey og Long, 2016, s. 36-37.

<sup>35</sup> Hatlen, 2020, s. 62-68, 73-75.

<sup>36</sup> Jeg diskuterer ulike relevante historiedidaktiske konseptualiseringer i kapittel 3.1.

Elevproduserte tidslinjer blir med andre ord et tekstliggjort uttrykk for bestemte kunnskaper og forståelser. Disse uttrykkene er ikke nøyaktige representasjoner, og hermeneutiske metoder kan derfor bidra til fortolkningene av de kunnskapene og forståelsene avsenderen søker å uttrykke eller legge til grunn for tidslinja. I et prosjekt som dette, er det imidlertid ikke strengt nødvendig å avdekke sannhet i teksten gjennom hermeneutikk, ettersom målet er utvikling av design og teori, mens teksttolkning er mer et middel. En intensjonshermeneutisk tilnærming i Wilhelm Diltheys tradisjon vil derfor kunne bidra med fruktbare analysemetodiske spørsmål og begreper (se under).<sup>37</sup> I et ontologisk-konstruktivistisk perspektiv betyr det imidlertid at mer grunnleggende vitenskapsfilosofiske problemstillinger som hvorvidt det egentlig eksisterer noen virkelighet utenfor det sosialt konstruerte, er mindre relevant i denne sammenheng.<sup>38</sup> For uavhengig av ontologisk posisjonering, vil en sosialkonstruktivist understreke at *måten* virkeligheten representeres på er farget av denne representasjonens tilblivelse, proveniens, kultur og sosiale kontekst.<sup>39</sup>

Det er imidlertid høyst relevant å klargjøre at en konstruktivistisk ontologi vektlegger et relativistisk virkelighetssyn.<sup>40</sup> Vi er ikke ute etter å finne den korrekte tidslinja eller det korrekte uttrykket for historisk literacy, for som Kvande og Naastad påpeker: «Fortiden kan fortelles på mange ulike måter, men ikke på *alle* måter».<sup>41</sup> Camargo-Borges og McNamee formulerer et liknende, men mer generelt konstruktivistisk poeng: Språk *representerer* ikke bare virkeligheten, men *konstruerer* den. Mening skapes i samspillet mellom våre sosiale virkeligheter, og ulike grupper i ulike kulturer skaper heller ikke den samme virkeligheten.<sup>42</sup> For å klargjøre, kan det påpekes at sosialkonstruktivismen i ytterste fall kan hevdes å være et ontologisk standpunkt som avviser at det fins noen virkelighet utenfor hvordan vi konstruerer vår kunnskap om den.<sup>43</sup> Det er ikke et grunnsyn jeg anlegger i denne avhandlingen. Jeg vil heller støtte meg til David Couzens Hoy, som skriver om fortidas fenomenologi at sjøl om det eksisterer en virkelighet uavhengig av våre beskrivelser, er denne virkeligheten uendelig kompleks, og kan derfor bare fanges i form av menneskenes fortolkninger.<sup>44</sup> Hoys resonnement er i

---

<sup>37</sup> Se for eksempel Berg, 2014, s. 80-81; Gilje, 2019, s. 112-115.

<sup>38</sup> Burr, 2015, s. 93-108.

<sup>39</sup> Gergen, 2020, s. 5.

<sup>40</sup> Lincoln et al., 2024, s. 81-82.

<sup>41</sup> Kvande og Naastad, 2020, s. 86. Utheving i originalitat.

<sup>42</sup> Camargo-Borges og McNamee, 2020, s. 26.

<sup>43</sup> Burr, 2015, s. 93-108; Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 206; Romaioli og McNamee, 2021, s. 318-320.

<sup>44</sup> Hoy, 2009, s. 99-100. Jeg diskuterer blant annet fenomenologisk tid i kapittel 2.2.

utgangspunktet formulert innenfor en diskusjon om historiens ontologi, men kan samtidig tjene som et mer allment eksempel på konstruktivisme som grunnsyn i denne avhandlingen.

Denne posisjonen har metodologiske implikasjoner, idet sosialkonstruktivistisk forskning syns å forutsette stor grad av samhandling mellom forskeren og informantene, for å sikre overensstemmelse mellom den innsamlede empirien og kunnskapen forskeren produserer på bakgrunn av denne.<sup>45</sup> Dette kan anses som en epistemologisk og metodologisk posisjonering av konstruktivisme som forskningstilnærming, og følges opp i forskningsdesignet. Dersom en ser kunnskap som noe subjektivt og relativistisk, bør også metodene ta høyde for dette ved å innta et metaperspektiv hvor vi anerkjenner at «vi studerer oss sjøl som studerer oss sjøl og andre».<sup>46</sup> Sjøl om fortida kan presenteres på mange måter, er det viktig å understreke at både historievitenskapen og -didaktikken har etiske og intellektuelle kriterier for validitet, sannhet og plausible forklaringsmekanismer.<sup>47</sup>

### 2.1.3 Hermeneutikk som metode og filosofi

Det ovennevnte dobbeltforholdet, der forskeren også studerer seg sjøl, gjør hermeneutiske metoder til en fruktbar inngang for å vurdere datamaterialets form og innhold.<sup>48</sup> Også dette er helt i tråd med prosjektets design- og intervensjonsbaserte metodologi, som vektlegger forskerens rolle i den kunnskapsøkologien som utvikles i samhandling med informantene. I den forbindelsen kan en trekke inn den engelske sosiologen Anthony Giddens' begrep «dobbelt hermeneutikk», som karakteriserer samfunns- og menneskevitenskapene. Begrepet viser til at studieobjektene i disse vitenskapene, i motsetning til de fleste av naturvitenskapene, også tolker seg sjøl og forskerne. De er dessuten en del av det samfunnet forskningen gjerne har til hensikt å tjene, og både forsker og deltaker er dermed en del av det samme kretsløpet – i det minste når det gjelder moderne kunnskapssamfunn med et visst utdanningsnivå.<sup>49</sup>

Denne doble hermeneutikken kan være utgangspunkt for interessante analyser av kunnskapssamfunnet, men den er ikke ment å regnes som en metode.<sup>50</sup> Hermeneutikk som fortolkende metode er imidlertid helt sentralt i menneskevitenskapene, og for så vidt også i

---

<sup>45</sup> Camargo-Borges og McNamee, 2022, s. 42-43; Lincoln et al., 2024, s. 82.

<sup>46</sup> Preissle, 2006, s. 691. Min oversettelse. Se også matrisen til Lincoln et al., 2024, s. 83.

<sup>47</sup> Se for eksempel Haydn, 2017.

<sup>48</sup> Lincoln et al., 2024, s. 84-85.

<sup>49</sup> Giddens, 1982, s. 12-14; Gilje, 2019, s. 31-33, 221-226.

<sup>50</sup> Gilje, 2019, s. 226.

samfunnsvitenskapene.<sup>51</sup> Som Jordheim et al. formulerer det: «Det er umulig å skulle gi en fremstilling av humanvitenskapenes vitenskapsteori uten å legge avgjørende vekt på fortolkningen». <sup>52</sup> Det kan også koples til tolkningsarbeidet i denne avhandlingen i forbindelse med analyser og diskusjoner av så vel læreboktidslinjer som elevkonstruerte tidslinjer. Det å tolke hva avsenderen av ei tidslinje har ment med innholdselementene vedkommende har valgt å inkludere, handler delvis om å erkjenne sine egne forforståelser i tråd med den filosofiske hermeneutikken, men også å ta høyde for tidslinjeprodusentenes forutsetninger i tråd med en mer intensjonalistisk hermeneutikk, som nevnt ovenfor.

Den intensjonalistiske hermeneutikken er knyttet til hermeneutikken slik den historisk har blitt utviklet som vitenskapsmetodisk fortolkning. Den skiller seg fra den filosofiske universalhermeneutikken, som i større grad er en ontologisk posisjonering, særlig utviklet av Martin Heidegger (1889–1976) og Hans-Georg Gadamer (1900–2002).<sup>53</sup> Tekstanalytisk trekker jeg på den intensjonalistiske metodehermeneutikken, som altså retter seg mot aktører og deres intensjoner, mens jeg diskuterer den filosofiske hermeneutikkens forhold til temporalfilosofiske premisser i kapittel 2.2.5. Som nevnt tidligere, ligger det også en hypotese i prosjektet om at multimodale tidslinjer innehar det jeg kaller en «hermeneutisk gevinst» i form av at de kan visualisere både delkunnskaper og helhetsforståelse på én og samme tid, i motsetning til sekvensielt verbalspråk.

Hermeneutikken gjør seg også relevant i forbindelse med litteratur- og læremiddelgjennomgangen, som jeg kommer tilbake til i kapittel 5. Her har forskningslitteraturen om tidslinjer utgjort et induktivt utgangspunkt for utforming av analysetypologier til deduktiv bruk i læremiddelanalysen. Til slutt har så typologiene blitt revidert på bakgrunn av læremiddelgjennomgangen. Denne vekselvirkningen mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet er dermed preget av en grunnleggende hermeneutisk tilnærming, der den analytiske konseptuelle forståelsen av tidslinja skjerpes litt mer hver veksling mellom den teoriladde empirien og den empiriladde teoriutviklingen. Det kan minne om det Gadamer betegner som en horisontsammensmelting, der det fortolkende subjektets nåtidshorisont og det fortolkete objektets historiske horisont møtes så tett at de smelter sammen. En slik sammensmelting av horisonter betegner kort sagt den prosessen der forskeren trenger inn i en teksts meningsinnhold samtidig som hen også vender tilbake til sine egne forforståelser. Nettopp erkjennelsen av

---

<sup>51</sup> Gilje, 2019, s. 240-241; Jordheim, 2001, s. 54; Kjeldstadli, 1999, s. 122-124; Kvarv, 2021, s. 83.

<sup>52</sup> Jordheim et al., 2011, s. 223

<sup>53</sup> Gilje, 2019, s. 29-30; Jordheim et al., 2011, s. 219-222; Kinzel, 2022; Leezenberg og De Vries, 2019, s. 200-203; Snævarr, 2017, s. 185-199; Retz, 2018, s. 149-151.

spenningsforholdet mellom tekstens historisitet og fortolkerens egne fordommer er avgjørende for hvordan en fortolker det Gadamer omtaler som overleveringen.<sup>54</sup> Med Gadamers egne ord: «Den hermeneutiske oppgaven består i at vi ikke tildekker denne spenningen i en naiv tilpassning, men utfolder den på en bevisst måte. Den hermeneutiske virksomheten må derfor nødvendigvis gi utkast til en historisk horisont som skiller seg fra nåtidshorisonten.»<sup>55</sup> Gadamer hevder at en slik prosess vil kunne åpne for å forstå tekstens referansesystem, slik at forskerens og tekstens forståelseshorisonter møtes.<sup>56</sup>

Gadamer er svært sentral innenfor hermeneutikken, men jeg vil likevel ikke posisjonere meg for nært ham. Som antydnet ovenfor, oppfattet han ikke sjøl sin filosofiske hermeneutikk som et bidrag til metodene innenfor humanistiske vitenskaper.<sup>57</sup> For Gadamer er ikke sannhetsspørsmålet et metodespørsmål, og Nils Gilje påpeker at Gadamers magnum opus *Sannhet og metode* kanskje heller burde hett *Sannhet* eller *metode*.<sup>58</sup> Trass i Gadamers universalfilosofiske ambisjoner, kan hermeneutikken hans ha metodisk betydning for ens tolkninger av for eksempel ens egne forforståelser og det dobbelthermeneutiske samfunnskretsløpet.<sup>59</sup>

En skal heller ikke overdrive bruddet denne såkalte ontologiske vendingen innebar. Katherina Kinzel trekker fram at flere av 1800-tallets mest kjente metodehermeneutikere, som Friedrich Schleiermacher (1768–1834) og de tidligere nevnte Johann Gustav Droysen (1808–1884) og Wilhelm Dilthey (1833–1911), også la betydelig vekt på hermeneutikkens antropologiske grunnlag og historisiteten ved menneskets eksistens.<sup>60</sup> Gadamers hermeneutikk er likevel først og fremst en ontologisk posisjonering der virkeligheten er representert ved språket. Når språket er den universelle virkelighetsrepresentasjonen, er også hermeneutikken allestedsnærværende.<sup>61</sup> Dette er ikke en ukontroversiell påstand. Reinhart Koselleck (1923–2006) beskriver hermeneutikkens forståelsesteoretiske status som «historisk-ontologisk», men er samtidig ikke enig i Gadamers universalistiske hermeneutikk.<sup>62</sup> Jeg kommer tilbake til Kosellecks innvendinger mot Gadamers hermeneutikk i kapittel 2.2.5.

---

<sup>54</sup> Gadamer, 1960/2012, s. 338-345.

<sup>55</sup> Gadamer, 1960/2012, s. 345.

<sup>56</sup> Gadamer, 1960/2012, s. 418-419.

<sup>57</sup> Gilje, 2019, s. 240; Jordheim, 2001, s. 58-59; Jordheim et al., 2011, s. 219-222

<sup>58</sup> Gilje, 2019, s. 154. Verkets noe selsomme tittel var for øvrig formulert av forleggeren. Jordheim et al., 2011, s. 234.

<sup>59</sup> Gilje, 2019, s. 240

<sup>60</sup> Kinzel, 2022, s. 22-30. Jf. også Kvarv, 2021, s. 85-88.

<sup>61</sup> Jordheim et al., 2011, s. 222.

<sup>62</sup> Koselleck, 2000/2018a, s. 54.

## 2.1.4 Sammenheng og tilhøve mellom avhandlingens deler

Litteratur- og læremiddelgjennomgangens hermeneutiske vekselforhold mellom teoriladd empiri og empiriladd teori kan også betegnes som abduktivt – ikke minst fordi resultatene av denne gjennomgangen bidrar som ny empiri i det seinere intervensjonsdesignet.<sup>63</sup> Et utgangspunkt for å posisjonere dette prosjektet på en tydelig måte kan være å trekke opp et skille mellom avhandlingens to overordnede analytiske faser: 1) litteraturgjennomgang og læreverkkanalyse, og 2) utforming, gjennomføring og evaluering av en intervensjon på bakgrunn av observasjoner, intervjuer og tekstmateriale. Fase 2 er avhandlingens mest omfattende del ved at den bygger på innsamlet datamateriale fra feltarbeid og en intervensjon, men det er viktig å understreke at denne delen også bygger videre på dokumentanalysene og teoriutviklingen i fase 1. Trass i avhandlingens sammensatte fagområde, anser jeg de to mest framtreddende teoretiske innfallsvinklene mine, historie/historiedidaktikk og sosialsemiotikk/multiliteracies, som begge har tydelig anknytning til en humanistisk fortolkende tradisjon, som forenlige.<sup>64</sup> Tidslinja framstår også som et naturlig møtepunkt for de to tradisjonene.

Den tekstanalytiske inngangen i fase 1 er ment å være en gjennomgang av moderne historiedidaktisk tidslinjeforskning og en kartlegging av tidslinjer slik de har blitt brukt av et utvalg lærebøker og lærerveiledninger etter L97 og LK06. Dette har for det første til hensikt å gi legitimitet til prosjektet ved å underbygge tidslinja som en del av historieformidlingens epistemologi, som en visualisering historiefagets mest grunnleggende element: kronologi. Det handler altså om fagets egne tradisjoner. For det andre handler det om å undersøke hvordan skolens institusjonelle tekstkultur forvalter en bestemt praksis.<sup>65</sup> Forskningsobjektet i denne fasen er i så måte en struktur (skolen), mens prosjektets andre faser undersøker tidslinjene til aktørene (enkeltelevener). For det tredje bidrar litteratur- og læremiddelgjennomgangen til å utvikle en terminologi for hvordan tidslinjer kan kategoriseres. Gjennomgangen kan likne det vi kan kalle idéanalyse, som med Øivind Bratbergs ord «kommer med mindre vitenskapsteoretisk bagasje enn den kvantitative innholdsanalysen på den ene siden og diskursanalysen på den andre».<sup>66</sup> Jeg vil imidlertid ikke binde meg for sterkt til denne betegnelsen, men heller forklare noen hovedmomenter ved framgangsmåten min.

---

<sup>63</sup> Alvesson og Sköldbberg, 2017, s. 13-14; Johannessen et al., 2021, s. 30; Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 204; Tjora, 2018, s. 14.

<sup>64</sup> Andresen et al., 2015, s. 15-20; Blom og Helle, 1997, s. 11-12; Ledin og Machin, 2020, s. 5-10

<sup>65</sup> Se for eksempel Linde, 2009; Blikstad-Balas, 2023, s. 57-58.

<sup>66</sup> Bratberg, 2021, s. 81.



Analysen har et kvantitativt innslag ved at jeg undersøker frekvensen av tidslinjer i de utvalgte læremidlene for å gi en skjematisk oversikt, men den har også et mer dominerende kvalitativt innslag i den hermeneutiske inngangen til materialet og den faktiske fortolkende analyseprosessen. Dette innebærer at tidsteori, historiedidaktikk, multiliteracies og tidslinjerforskning samlet utgjør et teoretisk grunnlag for å utarbeide noen typologier som så blir et teoretisk utgangspunkt for en diskusjon om læremidlenes tidslinjebruk. Typologiene er altså i utgangspunktet analysert fram induktivt, hovedsakelig gjennom tidslinjelitteraturen, før de deretter utgjør et deduktivt analyseredskap til læremiddelgjennomgangen, som igjen legger grunnlaget for det vi kan kalle en abduktiv revisjon av tidslinjetypologiene. Med andre ord fins det både kvantitative, kvalitative, deduktive og induktive elementer i analysene. Når typologiene representerer en allmenngyldig konseptualisering av tidslinjebruk, kan denne teoretiseringen med fordel anses som en sjølstendig syklus i forskningsdesignet (se kapittel 4.2.1). Disse perspektivene spiller sammen i en kontinuerlig hermeneutisk prosess fram til designet i del 2 skal utvikles, slik at jeg fortløpende tilspisser avhandlingens lærebokanalytiske del etter hvert som jeg tilegner meg nye innsikter, kunnskaper og hypoteser. Designet handler om å videreutvikle tidslinja som et didaktisk verktøy i historiefaget, og å teste det ut i praksis.

Datamaterialet i del 2 er, som nevnt, satt sammen av både observasjoner, lærerintervjuer, elevintervjuer og tekstmateriale i form av tidslinjer. Av disse delene er det særlig de elevproduserte tidslinjene som utgjør utgangspunktet for designutvikling, samtidig som intervjuer og observasjoner fungerer som intensjonalistisk-hermeneutiske rammer for fortolkningen av tidslinjenes. Ettersom det er elevenes egenkonstruerte tidslinjer jeg studerer, og ikke hvordan de leser eller lærer av forhåndsproduserte tidslinjer, har avhandlingen en betydelig konstruktivistisk dimensjon, som jeg har diskutert ovenfor. Intervjumaterialet har til hensikt å forstå hvordan elever og lærere oppfatter tidslinjers muligheter og begrensninger innenfor historiske temaer, hvordan de erfarer å arbeide med tidslinjer, samt synspunkter på hvordan faget oppleves, som igjen har implikasjoner for hvorvidt tidslinjer er egnet til å visualisere disse. Slik sett kan intervjuene sies å ha en fenomenologisk side; de søker å forstå informantenes subjektive opplevelser innenfra.<sup>67</sup> Jeg vil likevel understreke at dette ikke er en fenomenologisk studie som sådan. Målet er ikke å forstå deltakernes opplevelser av historiefaget og tidslinjer i seg sjøl, men uttrykk for disse opplevelsene fungerer likevel som støttemateriale en kan fortolke hermeneutisk for å hjelpe analysene av de elevkonstruerte tidslinjene og det utledete designet.

---

<sup>67</sup> Creswell og Poth, 2018, s. 75-77; Normann, 2017, s. 615.

Fenomenologien har samtidig hatt betydelig påvirkning på sosialkonstruktivismen som ontologisk ståsted.<sup>68</sup> Som nevnt kan sosialkonstruktivisme i sin mest radikale form hevdes å være et ontologisk standpunkt som avviser at det fins noen virkelighet utenfor kunnskapskonstruksjonene våre.<sup>69</sup> En mer konstruktiv og nyansert måte å uttrykke dette på er at vi konstruerer virkeligheten gjennom språk og handlinger snarere enn å oppdage den.<sup>70</sup> I utdanningsforskning henger dette sammen med elevens medvirkning i læringsprosessen, altså at eleven sjøl er med på å utvikle seg faglig og å konstruere kunnskapene sine gjennom sine egne handlinger. Læringssynet er særlig forbundet med John Dewey (1859–1952) og hans velkjente komplementære prinsipper: «Learn to know by doing» og «Learn to do by knowing» - ofte sammenfattet og overforenklet til «learning by doing».<sup>71</sup>

For denne avhandlingens del er det vesentlige at kunnskap eksisterer og medieres i form av språk. Tidslinjer blir da en måte å uttrykke og utvikle faglig kunnskap og forståelse på, og det er sentralt at elevene konstruerer tidslinjene sjøl framfor å bare lese ferdigproduserte tidslinjer. Målet med avhandlingen er å utvikle mer konkrete arbeidsmåter og analytiske redskaper for bruk av tidslinjer i historiefaget, og å prøve ut disse. Samtidig bør ikke dette overskygge at også ferdiglagde tidslinjer kan være en nyttig visuell inngang til historiefaget med mange fordeler en ikke får utnyttet i mer rene verbalspråklige framstillinger. Tidslinjas modale affordans er et viktig poeng jeg kommer tilbake til seinere, og gjelder så vel for tidslinjer en skal lese som for tidslinjer en skal lage.

## 2.2 Historisk tid, tidsmangfold og synkroniseringspraksiser

Før jeg trekker opp noen sentrale linjer i historiedidaktikken, er det på sin plass å følge opp det vitenskapsteoretiske delkapittelet med en diskusjon om hva tid egentlig er i en historisk og historiografisk sammenheng. Jeg vil særlig støtte meg på den tidligere nevnte tyske historieteoretikeren Reinhart Koselleck (1923–2006) sine arbeider, men også på enkelte andre bidrag, blant annet fra Annales-skolen. Flere av disse historikernes teoretiske arbeider illustrerer hvordan tidslinjer, eller i hvert fall det vi kan kalle tidslinjetenking, nærmest er epistemologisk integrert i historiefagets kronologiske grunnstruktur, og disse tilnærmingene vil kunne ha implikasjoner for tolkninger av tidslinjer seinere i avhandlingen. Delvis for å illustrere denne

---

<sup>68</sup> Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 206.

<sup>69</sup> Burr, 2015, s. 93-108; Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 206; Romaioli og McNamee, 2021, s. 318-320.

<sup>70</sup> Burr, 2015, s. 60.

<sup>71</sup> McLelland og Dewey, 1889/2008, s. 44-47.

epistemologiske tradisjonen, vil jeg også trekke fram noen eksempler på tidslinjer fra før det François Hartog (1946–) kaller «det moderne historisitetsregimet» begynte å vokse fram.<sup>72</sup> Tidslinjer fra 1600- og 1700-tallet illustrerer et tidsmangfold i datidas historieforståelse som langt på vei forsvant med framveksten av moderniteten og den mer uniforme tidsforståelsen utover 1800-tallet.<sup>73</sup>

### 2.2.1 Et spørsmål om tid

Hva er tid? Svaret er ikke mer entydig enn at de drøyt 1600 år gamle refleksjonene til filosofen og kirkefaderen Augustin av Hippo (354–430) stadig er gjenkjennelige: «Hva er altså tid? Dersom ingen spør meg om det, veit jeg det. Dersom jeg ønsker å gjøre det klart for en som spør meg, veit jeg det ikke.»<sup>74</sup> Utdraget fra Augustins ellefte bok i *Confessiones* har blitt et velkjent og utbredt anslag i filosofiske diskusjoner om tidas natur.<sup>75</sup>

Studier av tid innenfor åndsvitenskapene skiller gjerne mellom to former for tid. Koselleck omtaler disse som henholdsvis naturlige og historiske tidskategorier.<sup>76</sup> Den naturlige tida er kronologisk, enhetlig, matematisk, absolutt og homogen.<sup>77</sup> I dagligtalen kan vi gjerne kalle den «klokketid». Historisk tid, derimot, er resultatet av en «denaturalisering» av tida, eller en «destruksjon av naturlig kronologi».<sup>78</sup> Vi kan beskrive den som erfart tid eller fenomenologisk tid. Den historiske tida knytter seg til framveksten av vår moderne tid, eller modernitet (*Neuzeit*), i tida fra siste halvdel av 1700-tallet til første halvdel av 1800-tallet. I etterkant av denne overgangsperioden (som Koselleck har døpt *Sattelzeit*, eller «saltida» – når moderniteten

---

<sup>72</sup> Hartog, 2003/2015, s. 17-18.

<sup>73</sup> Jansen, 2020; Jordheim, 2016, s. 267-268. Dette delkapittelet står i stor gjeld til professor Helge Jordheim, som jeg har hatt veldig interessante diskusjoner med om tid, historieteori og temporal visualisering. For det andre har jeg hatt stor nytte (og glede) av hans arbeider om Kosellecks teorier og om temporalitet og tidsforståelse. I arbeidet med dette delkapittelet har særlig Jordheim, 2012a; Jordheim, 2014; Jordheim, 2017b; og Jordheim, 2022b vært sentrale artikler. Se ellers litteraturlista for en fyldigere oversikt.

<sup>74</sup> «Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare velim, nescio; *fidenter tamen dico, scire me.*» Bruder, 1837, s. 215. Den kursiverte delen, der Augustin skriver «Jeg sier likevel sjølsikkert at jeg veit det», utelates gjerne når Augustin siteres. Se for eksempel neste fotnote. Her gjengitt på bokmål etter nynorsk oversettelse i Augustin, 2009, s. 266, der den kursiverte delen for øvrig er bakt inn i den påfølgende teksten hvor Augustin reflekterer over fortid, framtid og nåtid.

<sup>75</sup> Se for eksempel Jansen, 2020, s. 15; Jaroszkiewicz, 2016, s. 2; West-Pavlov, 2013, s. 54.

<sup>76</sup> Koselleck, 1979/2004d, s. 95-96.

<sup>77</sup> For presisjons skyld kan det understrekes at den moderne fysikkens objektive tidsbegrep er relativt. Det kan være noe av årsaken til at den naturlige tida Koselleck beskriver noen steder omtales som newtonsk, altså i tråd med den klassiske fysikkens absolutte tidsbegrep fra tida før relativitetsteorien og kvantemekanikken. Se for eksempel Jansen, 2020, s. 27; Jordheim, 2017b, s. 83.

<sup>78</sup> Koselleck, 2000e, s. 304, sitert på norsk etter Jordheim, 2016, s. 265.

saler opp),<sup>79</sup> har historien og historieskrivingen blitt kategorisert etter begreper som framskritt, forfall, akselerasjon, forsinkelse, ikke ennå, ikke lenger, tidligere enn, seinere enn, for tidlig, for seint, situasjon og varighet.<sup>80</sup> Vi beveger oss dermed fra ei tid der historiske prosesser ble organisert etter naturens kategorier – som fødsel, død, sesonger og månefaser – til ei tid der den historiske tida organiseres etter kategorier fra menneskets egne historiske erfaringer og forventninger.<sup>81</sup>

Dette «konstant akselererende skiftet i erfaringer»<sup>82</sup> innebærer at våre temporale opplevelser er grunnleggende fenomenologisk forskjellige fra før *Sattelzeit*, ved at den opplevde avstanden til fortida er stadig økende. Det dreier seg da ikke om at avstanden til en fortidig hendelse øker med ett kalenderår for hver gang jorda fullfører nok en runde rundt sola, men at vår opplevelse av nåtida i lys av fortida er kvalitativt annerledes enn i det førmoderne samfunnet. Med Kosellecks eget begrepsapparat kan vi si at historiens temporalitet har endret seg ved at avstanden mellom erfaringsrom og forventingshorisont har økt.<sup>83</sup> Opplysningstidas framskrittstro var ifølge Koselleck avgjørende for utviklingen, slik Truls Wyller oppsummerer det: «Gjennom framskrittstanken forlot man det sirkulære synet på historien som det likes evige gjenkomst, og framtiden ble en åpen horisont for genuint nye ting i tilværelse».<sup>84</sup> Oppsummeringen kan også illustrere ovennevnte Hartogs postulerte skifte fra et fortidsorientert til et framtidorientert historisitetsregime.<sup>85</sup>

En mye brukt illustrasjon på Kosellecks teori om historisk tid er drøftingen hans av Albrecht Altdorfer (1480–1538) sitt maleri *Alexanderschlacht* fra 1529.<sup>86</sup> Maleriet viser Aleksander den stores seier over kong Dareios 3.s persiske armé i 333 f.Kr. Men de flyktende perserne er framstilt som osmanere fra Altdorfers egen samtid, som ved bildets unnfangelse nettopp hadde forsøkt å beleire Wien, uten å lykkes. Tilsvarende er antikkens grekere og makedonere framstilt som 1500-talls tyskere. Skipene og bygningene i bakgrunnen er også tydelig produkter av renessansen, og ikke av antikken. Koselleck konkluderer med at Altdorfer har utelatt den temporale differansen mellom fortida og samtida. Mens en moderne historiker

---

<sup>79</sup> Koselleck, 1972a, s. xv. Margrit Pernau problematiserer hvorfor Koselleck valgte akkurat denne metaforen. Pernau, 2023, s. 38. Seinere i karrieren sin foreslo også Koselleck å heller bruke begrepet *Schwellenzeit* (terskel-tida). Jordheim, 2021. *Sattelzeit* har likevel festet seg i det historieteoretiske fagspråket.

<sup>80</sup> Koselleck, 1979/2004d, s. 95.

<sup>81</sup> Jordheim, 2022b, s. 410; Koselleck, 2000d, s. 321-322; Koselleck, 1979/2004d, s. 95-96.

<sup>82</sup> I original språkdrakt: «stets beschleunigten Erfahrungswandel». Koselleck, 1987, s. 277. Engelsk oversettelse i Koselleck, 2002b, s. 165.

<sup>83</sup> Koselleck, 1979/2004g, s. 258-263.

<sup>84</sup> Wyller, 2011, s. 86-87.

<sup>85</sup> Hartog, 2003/2015.

<sup>86</sup> Koselleck, 1979/2004e.

enkelt vil kunne peke på anakronismer i *Alexanderschlacht*, illustrerer de for Koselleck en mentalitet som skiller seg fra vår moderne tenkemåte. Bildet representerte i samtida både fortid og nåtid, men ikke det vi med et moderne språk kan omtale som «ei anna tid». Dette hadde imidlertid endret seg da Friedrich Schlegel (1772–1829) lot seg imponere av bildet i 1820-åra. Han roste maleriet som en enorm bragd fra ridderlighetens tid, og skapte slik en kritisk avstand mellom seg sjøl om maleriets tilblivelse.<sup>87</sup> I 1820-åra hadde en utviklet en oppfatning av framtida som noe som kom til å bli videreutviklet fra nåtida, altså en forventning om for eksempel framtidig vekst eller teknologiske framskritt. Tilsvarende hadde det da også utviklet seg en oppfatning av fortida som kvalitativt annerledes enn nåtida. Historien hadde altså fått en temporal dimensjon som ikke fantes hos Altdorfer. Koselleck spissformulerer det som at det tilsynelatende hadde passert mer (historisk) tid i de 300 åra mellom Schlegel og Altdorfer enn i de vel 1860 åra mellom Altdorfer og Aleksander den store.<sup>88</sup>

Kosellecks drøfting av *Alexanderschlacht* er ett eksempel hvordan mennesker kan erfare tidas fenomenologiske relativitet. Kort oppsummert kan vi si at *Sattelzeit* bærer med seg en temporalisering av historien, der den økende avstanden til fortida gjør at denne fortida framstår stadig mer annerledes, samtidig som framtida anses som et åpent rom vi i nåtida jobber oss mot i kraft av ideer som framgang og utvikling.<sup>89</sup> Tid er med andre ord ikke bare noe som eksisterer i naturen, men også noe vi praktiserer, lager og erfarer.<sup>90</sup> I dagligtalen snakker vi for eksempel om å kaste bort tid, slå i hjel tid, ha dårlig tid, ta seg tid og at noe er på tide.

Det skal likevel presiseres at når jeg i denne avhandlingen omtaler naturens tider, er det fremdeles som en menneskeskapt tidskategori. Koselleck understreker at når vi erfarer naturens kronologi og tidssekvenser, hører de innunder historiens temporaliteter, men at det aldri går motsatt vei.<sup>91</sup> Hva naturens tider er, eller ville vært dersom det ikke var mennesker til stede for å erfare den, er derfor et metafysisk spørsmål jeg ikke tar stilling til i denne sammenhengen. Koselleck oppsummerer teorien slik: «Historiske tider har andre tidssekvenser enn de tidsrytmene som dikteres av naturen.»<sup>92</sup> Dersom den historiske tida ikke er enhetlig, kan en spørre

---

<sup>87</sup> Koselleck, 1979/2004e, s. 10.

<sup>88</sup> Koselleck, 1979/2004e, s. 10-11.

<sup>89</sup> Reinhard, 1997, s. 288.

<sup>90</sup> Jordheim, 2013, s. 133.

<sup>91</sup> Koselleck, 1979/2004d, s. 96.

<sup>92</sup> «Die geschichtlichen Zeiten haben andere Zeitfolgen als die von der Natur vorgegebenen Zeitrhythmen.» Koselleck, 1979, s. 133. Engelsk oversettelse i Koselleck, 1979/2004d, s. 96. Det kan med rette anses som en oppsummering fra Kosellecks side, for han har tilsynelatende lagt til denne oppklarende bemerkningen på et tidspunkt etter at den først ble publisert i antologien *Geschichte - Ereignis und Erzählung* i 1973. Koselleck, 1973, s. 213.

seg i hvilken grad og på hvilke måter tidslinjer har mulighet til å gjenspeile temporale erfaringer og det lagvise samspillet mellom disse.

## 2.2.2 Temporale erfaringer

Endringene i historiens temporalitet<sup>93</sup> fra førmoderne tid til vår egen tid preger ifølge Koselleck på den ene sida hvordan tid erfares fenomenologisk og på den andre sida hvordan historiefaget produseres metodologisk. En av historiefagets forutsetninger er at ens egne og andres erfaringer<sup>94</sup> kan fortelles og analyseres.<sup>95</sup> Filosofisk sett har vi tilgang til tid gjennom bevissthet og erfaringer.<sup>96</sup> Dette er et vesentlig utgangspunkt for Kosellecks «destruksjon av naturlig kronologi», ettersom det å bevege seg fra «tid» til «tider» bare kan foregå gjennom den fenomenologiske medieringen av menneskelig erfaring.<sup>97</sup> Derfor kan en også slutte at de ulike måtene å fortelle – eller å metodologisk behandle – historie på er knyttet til hvordan disse erfaringene skapes, samles og transformeres. For å kunne forstå potensialet som befinner seg i forholdet mellom ulike temporale erfaringer, og historier som utledes av disse erfaringene, presenterer Koselleck tre former for temporale erfaringer.<sup>98</sup>

Den første temporale erfaringen er overraskelsen. Dette er ur-erfaringen hvis eksistens muliggjør historie overhodet. Denne erfaringens temporalitet befinner seg i «den minimale temporale differansen mellom ‘før’ og ‘etter’, eller ‘for tidlig’ og ‘for seint’, og utgjør retrospektivt erfaringens historie.»<sup>99</sup> Alle individer gjennomgår slike erfaringstilegner, men det

---

<sup>93</sup> Begrepet *temporalitet*, i motsetning til *tid*, understreker at en snakker om tida slik den framstår for mennesker. David Couzens Hoy avklarer begrepsbruken på følgende måte: «To avoid ambiguous references to ‘time’, where whether one is talking about universal time or human time is unclear, let me stipulate provisionally a conceptual distinction between the terms ‘time’ and ‘temporality’” The term ‘time’ can be used to refer to universal time, clock time, or objective time. In contrast, ‘temporality’ is time insofar as it manifests itself in human existence. Note that I have cautiously not specified temporality as ‘subjective time’, or ‘experienced time’, because these terms are at issue.» Hoy, 2009, s. xiii.

<sup>94</sup> I engelske oversettelser av Koselleck heter det «*experience*», som også kunne vært oversatt til norsk «opplevelse» i stedet for «erfaring». Jeg velger imidlertid «erfaring», da det ligger nærmest Kosellecks «*Erfahrung*». Koselleck innleder også essayet sitt «*Erfahrungswandel und Methodenwechsel: Eine historisch-anthropologische Skizze*» med en lengre semantisk forbemerkning om hvordan både «erfaring» og «historie» opprinnelig henviste til å aktivt utforske noe. Begrepet «erfaring» må kunne sies å være den mest egnete norske oversettelsen, og er for så vidt også et mer presist begrep i tråd med Kosellecks terminologi enn den engelske oversettelsen klarer å fange med det mer tvetydige «*experience*». Koselleck, 2000b, s. 27-31; Koselleck, 2002d, s. 45-48. Koselleck skiller da også mellom *Geschichte* og *Historie* som henholdsvis virkeligheten og bevisst behandling av denne (*Wirklichkeit und ihre bewusste Aufbereitung*). Koselleck, 2000b, s. 33.

<sup>95</sup> Koselleck, 2002d, s. 50.

<sup>96</sup> Dugué, 2018, s. 143.

<sup>97</sup> Jordheim, 2012a, s. 161.

<sup>98</sup> Koselleck, 2002d, s. 50.

<sup>99</sup> Koselleck, 2002d, s. 51; Koselleck, 1979/2004d, s. 95. Originalsitat: «Sie liegt in dem Erfahrungsgewinn enthalten, der, von einer Überraschung ausgelöst, in jener minimalen zeitlichen Differenz zwischen Vorher und

betyr ikke at denne erfaringen er å anse som koplet til én person, for overraskelsen påvirker gjerne mange mennesker. Koselleck slutter derfor også at historikerens metodologiske praksiser rimeligvis er et resultat av deres egne personlige erfaringer.

Den andre temporale erfaringen er repetisjonen. Erfaringer som ikke overrasker oss, blir i stedet akkumulert ved at de bekrefter eller korrigerer hverandre over tid. Er en erfaren, blir en heller ikke like overrasket, nettopp fordi en i større grad veit hva en kan forvente. At erfaringer spiller sammen over tid, gjør at vi her har å gjøre med en annen temporalitet. Denne temporaliteten strekker seg gjennom perioder som strukturerer, reorienterer eller stabiliserer en persons liv. Men fordi ingen erfaring kan overføres direkte fra én person til en annen, er temporaliteten likevel begrenset til en maksimumslengde som strekker seg fra fødsel til død.<sup>100</sup>

Koselleck understreker samtidig at repetisjonene har implikasjoner langt utover det individuelle nivået. Akkumulerte erfaringer utgjør et temporalt sjikt bestående av felles erfaringsrom som former forutsetningene for tilblivelsen av historie. Sjøl om mennesker tilegner seg unike erfaringer, kan vi altså snakke om et temporalt nivå på et mer generasjonelt plan. Et gjengs eksempel på dette er det vi ofte referer til som tidsånd (*Zeitgeist*). Av dette utleder Koselleck det som etter mitt syn er en form for periodiseringsargument: «Det er derfor legitimt å organisere historier, som noe mer enn krøniker, ut fra de herskendes styrer eller politiske hendelser som markerer generasjonsspesifikke terskler. Og det er derfor enhver moderne sosialhistorie vil vise til konkrete fellestrekk som rammer inn generasjonsspesifikke erfaringsenheter temporalt.»<sup>101</sup> En slik periodisering later imidlertid til å trekke skillelinjer som legger mer vekt på fenomenologisk-temporale kriterier enn på de alminnelige periodiseringskriteriene vi er vant til.

Kosellecks tredje og siste temporale erfaring er de langvarige systemendringene. Disse strekker seg utover de individuelle og generasjonelle, og kan eksemplifiseres med oppløsningen av det vestromerske imperiet, eller med kristendommens utryddelser og konverteringer av hedenske kulturer.<sup>102</sup> Etersom dette dreier seg om systemiske forandringer utover enkeltmenneskers levetid, kan disse erfaringene bare belyses retrospektivt gjennom historisk

---

Nachher gründet, oder in dem Zufrüh oder Zuspät, welche im Rückblick eine Erfahrungsgeschichte konstituieren.» Koselleck, 2000b, s. 34.

<sup>100</sup> Koselleck, 2002d, s. 51.

<sup>101</sup> Koselleck, 2002d, s. 53. I original språkdrakt: «Deshalb bleibt es legitim, Geschichten, die über die Annalistik hinausführen, auch nach Herrscherjahren oder nach politischen Ereignissen zu gliedern, die generationspezifische Schwellen markieren. Und deshalb wird jede moderne Sozialgeschichte auf konkrete Gemeinsamkeiten rekurrieren, die generationsbedingte Erfahrungseinheiten zeitlich umgrenzen.» Koselleck, 2000b, s. 38.

<sup>102</sup> Koselleck, 2002d, s. 53.

refleksjon. Mens både overraskelsen og repetisjonen kan anses som synkrone erfaringstilegninger, all den tid de er tilknyttet generasjoner som lever samtidig, er systemendringene diakrone strukturer formet som intergenerasjonelle sekvenser vi ikke kan få tak på gjennom umiddelbare erfaringer.<sup>103</sup> I tråd med Kosellecks teori om modernitetens framvekst etter *Sattelzeit*, kan det være fristende å tenke at systemendringen er et moderne metodologisk begrep, men Koselleck advarer mot denne tankegangen. Han trekker fram både Herodot, Tukydid, Tacitus og Joakim av Fiore som eksempler på førmoderne intellektuelle som både implisitt og eksplisitt forutsatte forestilte systemendringer utover sine egne samtidiges levetider.<sup>104</sup>

### 2.2.3 Tidslag, tidsrytmer og flertallige temporaliteter

Disse tre formene for kort-, mellom- og langsiktige temporale erfaringer muliggjør også historie innenfor tilsvarende målestokker. Erfaringsrommene vi lever i og handler ut fra kan med andre ord ses som et mangfold av temporaliteter delt i inn i flere lag av ulike lengder, rytmer og hastigheter. Det har implikasjoner for historiske metoder, som altså bør samsvare med de respektive temporale erfaringene. I den sammenhengen er det et poeng at metodene historikere bruker for å oversette historiske erfaringer til narrativer og vitenskap alltid vil være nåtidige og orientert mot nåtidige erfaringer.<sup>105</sup>

Temporale erfaringer er ett aspekt ved Kosellecks teori om flere tidslag (*Zeitschicht*).<sup>106</sup> Det er også et illustrerende bilde på hvordan de ulike temporale nivåene har særegne karakteristikk, samtidig som de spiller sammen. Koselleck sjøl beskriver tidslag som modellert etter geologiens sedimenter i form av «flere nivåer med tid av ulik varighet og av ulik opprinnelse, som likevel er til stede og virkende samtidig».<sup>107</sup> Innenfor dette flertemporale rammerket er historiske hendelser og prosesser komplekse strukturer satt sammen av temporaliteter av ulike opphav, lengder, varigheter og rytmer. De kan ta opp i seg tusenvis av år med historie, men de kan også være utløst av gårsdagen eller øyeblikket. Temporalitetene strekker seg imidlertid også *gjennom* øyeblikket med håp eller forventninger om hendelsen eller prosessens innvirkning på framtida – det være seg morgendagen eller de neste 100 åra.<sup>108</sup> I forlengelse av

---

<sup>103</sup> Koselleck, 2002d, s. 54.

<sup>104</sup> Koselleck, 2002d, s. 55-56.

<sup>105</sup> Koselleck, 2002d, s. 56.

<sup>106</sup> Koselleck, 2000a, s. 9.

<sup>107</sup> «'Zeitschichten' verweisen, wie ihr geologisches Vorbild, auf mehrere Zeitebenen verschiedener Dauer und unterschiedlicher Herkunft, die dennoch gleichzeitig vorhanden und wirksam sind.» Koselleck, 2000a, s. 9

<sup>108</sup> Ankersmit, 2021 beskriver tidslagene som Kosellecks historiske ontologi, men hevder teoriene om modernitetens framvekst etter *Sattelzeit* er av epistemologisk art. Mens det ontologiske historiesynet er interkulturelt og



historiens temporale mangfold, har Koselleck også understreket at begrepshistorien, som jeg kommer tilbake til under, ikke kan eksistere uten en teori om historiske tider.<sup>109</sup> Flertallsformen «tider» er vesentlig i så måte.

Kosellecks flertemporale rammeverk kan minne om, og var også delvis inspirert av, hvordan den franske historikeren Fernand Braudel (1902–1985) pluraliserte tida ved å dele historien inn i tre temporale nivåer eller rytmer.<sup>110</sup> Øverst finner vi *événement*-nivået, preget av konkrete begivenheter og de hurtige endringene disse bærer med seg. Denne formen for temporalitet befinner seg ifølge Braudel som krusninger på overflaten av hele temporalstrukturen, og er dermed den mest synlige. Derrest, teoretiserte Braudel, finner vi *conjoncture*-nivået som utgjør den temporale rytmen for sosiale, økonomiske og politiske strukturer. Eksempler på bevegelser i *la conjoncture* kan være demografisk utvikling eller sosiale bevegelser. Braudel trekker fram blant annet økonomiske konjunkturer. Mens de kortvarige fluktueringene vil høre til overflatetemporaliteten, vil den mer langsiktige europeiske prisveksten fra 1791 til 1817 og prisfallet fra 1817 til 1852 befinne seg i dette mellomnivået.<sup>111</sup> Dette nivåets temporale rytme er altså langsommere og endrer seg over lengre tidsspenn enn enkelthendelsene. Ved bunnen finner vi *la longue durée* – den langsomme, nesten umerkbare rytmen til de stabile strukturerne. Det kan gjelde geografiske begrensninger, kulturkretser, klimatiske forhold, eller verdenssyn som for eksempel den aristoteliske kosmologien.<sup>112</sup> Det nederste nivået er førende for utviklingen i mellomnivået, som igjen legger premissene for hendelsene på overflaten. Braudels temporale rytmer måles imidlertid etter samme temporale målestokk i form av en fastsatt naturlig kronologi – en verdenstid «som beveger seg i takt med jordas rotasjoner».<sup>113</sup>

---

altomfattende, er Kosellecks epistemologi eurosentrisk og knyttet til en éntallig historie om Vestens vitenskapelige og politiske utvikling på 1800- og 1900-tallet. Ankersmit hevder derfor at Kosellecks ontologi og epistemologi utelukker hverandre: «one cannot have both at the same time, at least as far as theory is concerned – practice may well be messier» (s. 58). Ankersmits argumenter ser foreløpig ikke ut til å ha utløst noen større debatt, men Margrit Pernau har argumentert for at både teorien om tidslag og teorien om modernitetens framvekst kan bidra med verdifulle spørsmål og teoriutvikling i andre deler av den historiske verden, trass i teoriens sterkt tysk-europeiske opphavssituasjon. Pernau, 2023.

<sup>109</sup> «Die Begriffsgeschichte, wie wir sie versuchen, kann ohne eine Theorie der historischen Zeiten nicht auskommen.» Koselleck, 2000e, s. 302. Først trykt i Koselleck, 1972b, s. 13. De metateoretiske implikasjonene dette har for Kosellecks forståelse av moderniteten har gått tapt i den engelske oversettelsen, der Kerstin Behnke har oversatt «historischen Zeiten» til «periodization». Koselleck, 2002c, s. 4. Jordheim, 2012a gir en utførlig kritisk diskusjon av dette, og argumenterer for at Kosellecks teori om historiske tider faktisk står i et motsetningsforhold til periodisering.

<sup>110</sup> Fareld, 2022, s. 562; Olsen, 2012, s. 143.

<sup>111</sup> Braudel, 1958a, s. 730.

<sup>112</sup> Braudel, 1958a, s. 727-732; Braudel, 1966/1976, s. 899; Hexter, 1999, s. 49-51.

<sup>113</sup> Braudel, 1958b, sitert etter Kinser, 1981, s. 99. Min oversettelse.

Interaksjonen mellom nivåene er imidlertid avgjørende, og historikerens jobb består dermed i å skjelve mellom dem og å beskrive de dialektiske samhandlingene.<sup>114</sup>

Braudels vekt på de langvarige historiske rytmene var ikke bare et historieteoretisk bidrag, men også et oppgjør med den tidligere begivenhetsdominerte historieforskningen. Sammen med historikere som blant andre Marc Bloch (1886–1944) og Jacques Le Goff (1924–2014) var han blant de sentrale figurene i utviklingen av den franske Annales-skolen. Mens Bloch fra 1920-tallet åpnet for mer tverrfaglige og diskursive tilnærminger til historiens strukturer og mentaliteter, var bidragene hans til diskusjoner om temporalitet mer fragmentariske.<sup>115</sup> Sammen med Lucien Febvre (1878–1956) grunnla Bloch tidsskriftet *Annales d'histoire économique et sociale* i 1929, der Braudel ble redaktør etter Febvres død i 1956.<sup>116</sup> Fra da av og fram til sin egen død i 1985 var Braudel, med Peter Burkes ord, «ikke bare den ledende franske historikeren, men også den mektigste».<sup>117</sup> Annales-historikerne i Braudels generasjon drøftet i større grad enn tidligere forholdet mellom historiens kortsiktige og langsiktige endringer, samtidig som Annales-skolen samlet sett utvidet historikernes disiplinære virkefelt gjennom tilkoplinger til andre fagområder.<sup>118</sup> Jeg kommer litt tilbake til dette i kapittel 5.4.3.

Det kan nevnes at Braudel erkjente at inndelingen i akkurat *tre* rytmer kan tilsløre nyanser mellom *courte*, *moyenne* og *longue durée*-er, og at en like gjerne kan snakke om hundre *durée*-er.<sup>119</sup> Samtidig kan Braudels analyser av historiens strukturelle drivkrefter i noen grad konnotere til en mer marxistisk historieforståelse, der det dialektiske forholdet mellom et samfunns materielle basis og dets overbygning betinger mulighetsrommet for historiske endringer. Braudel sjøl distanserte seg imidlertid fra marxismen, sjøl om han også erkjente sin gjeld til Karl Marx (1818–1883).<sup>120</sup> Ifølge André Burguière var Braudels tidsrytmer også et forsøk på å posisjonere strukturalismen til den franske sosialantropologen Claude Lévi-Strauss (1908–2009) som noe innenfor og betinget av historiens temporalitet, og ikke motsatt.<sup>121</sup> Konklusjonen er vel at Braudels tredeling tjener et heuristisk og analytisk formål, sjøl om en gjerne kan anse tidsrytmens ulike hastigheter som et spekter. I denne sammenhengen er uansett det

---

<sup>114</sup> Hexter, 1999, s. 51.

<sup>115</sup> Clark, 2019, s. 5; Melve, 2010, s. 194-196.

<sup>116</sup> Hexter, 1999, s. 51.

<sup>117</sup> Burke, 2015, s. 43. Min oversettelse.

<sup>118</sup> Burke, 2015, s. 141-142; Clark, 2019, s. 5.

<sup>119</sup> Hexter, 1999, s. 52.

<sup>120</sup> Burke, 2015, s. 57-58; Jordheim et al., 2011, s. 316.

<sup>121</sup> Burguière, 2009, s. 186.

teoretisk interessante hovedpoenget hvordan Braudel arbeidet med parallelle og samvirkende temporale rytmer, ikke helt ulikt Kosellecks tidslag.

#### 2.2.4 Diakroniens synkroni: usamtidighetens samtidighet

Vitenskapsfilosofisk sett kan tilnærmingen til historie som en kompleks struktur av lagvise temporaliteter av ulike lengder, rytmer, hastigheter, varigheter og opphav utfordre de hevdvunne bruddforestillingene en finner i for eksempel Kuhns paradigmer eller Foucaults epistemer.<sup>122</sup> Jordheim påpeker at når historikere og historieteoretikere reflekterer over temporale mangfold og sameksistenser, framstår tilsynelatende en lagdeling etter geologisk eller arkeologisk modell som den mest nærliggende metaforen.<sup>123</sup> Det betyr imidlertid ikke at det ikke fins forskjeller mellom Braudel og Kosellecks temporalstrukturer. Én viktig forskjell på Braudel og Koselleck sine temporalstrukturer er forholdene mellom de temporale nivåene. Braudels tidsnivåer følger hverandre parallelt til enhver tid og står i forhold til en naturgitt målestokk. Den avgjørende forskjellen mellom nivåene er altså ikke tida i seg sjøl, men rytmen som ligger til grunn for endringenes frekvens. Koselleck på si side er mer opptatt av hvordan forholdet mellom de synkrone og diakrone elementene helt konkret kommer til uttrykk. Braudels strukturelle metodologiske utgangspunkt skiller seg også fra Kosellecks antroposentriske historiesyn.<sup>124</sup> Sistnevnte anerkjenner tilsynelatende dette når han skriver at de naturlig og menneskelig regulerte repetisjonsstrukturene smelter sammen på et empirisk nivå, mens de tidsteoretisk sett må holdes atskilt fra hverandre.<sup>125</sup>

Sjøl om tidligere nevnte *Alexanderschlacht* har blitt det betegnende bildet på Kosellecks teori om historisk tid, er det først og fremst språket, eller historiske og politiske begreper, som er Kosellecks empiriske forskningsobjekt. Det knytter seg til det historieteoretiske fagfeltet *Begriffsgeschichte*, som har sitt opphav i den tyske hermeneutikken og historismen, men som også er påvirket av andre språklig innrettede fagtradisjoner, slik som retorikk- og diskursanalyse. Kosellecks rolle innenfor *Begriffsgeschichte* illustreres gjennom hans bidrag til det omfattende åttebindsverket *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (1972-1992; på norsk: *Historiske grunnbegreper: Historisk*

---

<sup>122</sup> Zammito, 2004, s. 133.

<sup>123</sup> Jordheim, 2014, s. 506.

<sup>124</sup> Jensen, 2003, s. 240. Jensen kopler Braudel til «strukturteori og metodologisk holisme» og Koselleck til «handlingsteori og holistisk individualisme».

<sup>125</sup> «Empirisch gehen die naturalen und die menschlich geregelten Wiederholungsstrukturen ineinander über, aber zeittheoretisch müssen sie strikt voneinander getrennt werden.» Koselleck, 2000a, s. 13.

*leksikon for det politisk-sosiale språk i Tyskland*), der han var en av hovedpersonene i kraft av sitt redaktørarbeid og sin omfattende produksjon av begrephistoriske artikler til leksikonet.<sup>126</sup> Verkets målsetning var ifølge Koselleck å «studere oppløsningen av den gamle og framveksten av den moderne verden gjennom historien og hvordan den har blitt begrepsliggjort» gjennom 122 grunnbegreper.<sup>127</sup> I Kosellecks temporale begrepsanalyser blir et av de viktigste elementene å studere forholdet mellom det diakrone og det synkrone – eller for å bruke Kosellecks betegnelse: usamtidighetens samtidighet (*Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit*).<sup>128</sup>

I tillegg til begrepsparet naturlig og historisk tid, skiller Jordheim ut to andre begrepspar, eller dikotomier, som til sammen bidrar til å dekonstruere tanken om tida som homogen og (uni)lineær i Kosellecks teori om tidsmangfold: ekstralingvistisk og intralingvistisk tid, og synkron og diakron tid.<sup>129</sup>

## 2.2.5 Historiske betingelser hinsides Gadammers ontologiske hermeneutikk

Begrepsparet ekstralingvistisk tid/intralingvistisk tid har sitt utgangspunkt i Kosellecks forsøk på å skille ekstralingvistiske historiske forhold fra det Hans-Georg Gadamer (1900–2002) omtaler som «hermeneutikkens universelle aspekt».<sup>130</sup> Som jeg har vært inne på i kapittel 2.1.3, hentyder det universelle aspektet til hermeneutikkens filosofiske, framfor metodiske, betydning. Gadamer hevder nemlig at «[v]erdenserfaringens språklighet går forut for alt som blir erkjent og tiltalt som værende».<sup>131</sup> Fordi det «menneskelige verdensforholdet er absolutt og fra grunnen språklig», er ikke hermeneutikken bare «det metodiske grunnlaget for de såkalte åndsvitenskapene», men en ontologisk posisjonering og et universelt aspekt ved filosofien.<sup>132</sup> Eller for å si det med Gadammers noe vidløftige formuleringer: «Det hermeneutiske fenomenet reflekterer her så å si sin egen universalitet tilbake på det forståttes værensforfatning, for så vidt som det bestemmer denne værensforfatningen i en universell forstand som *språk*, og sin egen relasjon til det værende som fortolkning. I tråd med dette snakker vi jo ikke bare om kunstens språk, men også om naturens språk, ja, i det hele tatt om et språk som tingene fører.»<sup>133</sup> Med dette trekker Gadamer videre på nyhermeneutikken til Martin Heidegger (1889–1976), som

---

<sup>126</sup> Jordheim og Neumann, 2008, s. 13-14.

<sup>127</sup> Koselleck, 1967, s. 81. Her gjengitt etter Jordheim og Neumann, 2008, s. 15.

<sup>128</sup> Koselleck, 1979/2004b, s. 90.

<sup>129</sup> Jordheim, 2012a, s. 163-170.

<sup>130</sup> Gadamer, 1960/2012, s. 517.

<sup>131</sup> Gadamer, 1960/2012, s. 492.

<sup>132</sup> Gadamer, 1960/2012, s. 519.

<sup>133</sup> Gadamer, 1960/2012, s. 518. Utheving i originalitat.

Gadamer studerte under i 1920-åra, og omformer hermeneutikken fra å være en metodisk eller metodologisk fortolkningslære til å bli en universalfilosofisk ontologi om menneskets eksistens.<sup>134</sup>

Koselleck er imidlertid ikke enig i Gadamers ontologiske hermeneutikk, og argumenterer for at det Koselleck omtaler som *Historik* (teorien om fortidas betingelser og mulighetsrom for ulike historier) illustrerer hvordan det fins historiske betingelser hinsides språk og tekst.<sup>135</sup> Han oppsummerer argumentet sitt ved å påpeke at «det fins historiske prosesser som unnviker enhver språklig kompensasjon eller lesing».<sup>136</sup> Derfor er heller ikke undersøkelsene ontologisk forankret i en altomfattende hermeneutikk. *Historik* forsøker nemlig å belyse langsiktige prosesser som ikke er å spore i teksten. Det gjør det metodologisk nødvendig å skille mellom om en retter sin forståelse mot tekstens uttrykte faktaopplysninger (*Sachaussage*) eller om en studerer forhold som utilsiktet uttrykkes gjennom teksten (*ungewollt durch die Texte hindurchspricht*), og som først seinere viser seg å være historisk sannhet (*was sich erst hinterher als geschichtliche Wahrheit herausstellt*).<sup>137</sup> Minervas ugle flyr ikke før skumringen faller, for å parafrasere Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831).<sup>138</sup> Koselleck formulerer et liknende poeng i en annen artikkel: «Mange ting er først erkjennbare ex post facto, etter at de har utøvd sin nødvendige innflytelse, som først i ettertida kan oppfattes i sin ‘sanne’ betydning.»<sup>139</sup> Han temporaliserer også sitt eget poeng ved å vise til Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), som i si samtid observerte at det «i våre dager» var åpenbart at historien måtte skrives om fra tid til annen.<sup>140</sup>

Vi beveger oss dermed fra Gadamers påstand om at «språklig form og overlevert innhold [ikke lar seg] adskille i den hermeneutiske erfaringen»<sup>141</sup> til et skille mellom begrepet i seg sjøl på den ene sida, og den bestemte tilstanden det betegner på den andre sida. Forholdet mellom begrepet og tilstanden kan innta fire former: for det første kan de være mer eller mindre statisk samstemte; for det andre kan begge være i samstemt bevegelse; for det tredje kan

---

<sup>134</sup> Se for eksempel Kinzel, 2022, s. 18-19; Jordheim et al., 2011, s. 228-235; Pahuus, 2014, s. 236-237; Snævarr, 2017, s. 188-203.

<sup>135</sup> Koselleck, 2000/2018a, s. 43-44, 55. Se også Hellerma, 2020; Hoffmann, 2010.

<sup>136</sup> Koselleck, 2000/2018a, s. 59. I original språkdrakt: «Es gibt geschichtliche Vorgänge, die sich jeder sprachlichen Kompensation oder Ausdeutung entziehen.» Koselleck, 2000c, s. 117.

<sup>137</sup> Koselleck, 2000c, s. 117; Koselleck, 2000/2018a, s. 59.

<sup>138</sup> Hegel, 1821/2006, s. 36.

<sup>139</sup> Koselleck, 2002b, s. 167. I original språkdrakt: «Viele Dinge Lassen sich erst ex post erkennen, nachdem sie die gehörige Wirkung ausgeübt haben, die erst von Späteren in ihrer "wahren" Bedeutung wahrgenommen werden kann.» Koselleck, 1987, s. 279.

<sup>140</sup> Goethe gjengitt etter Koselleck, 2002b, s. 167. Min oversettelse.

<sup>141</sup> Gadamer, 1960/2012, s. 483.

begrepet endre seg, men ikke i samme grad som tilstandsendringen fortøner seg i virkeligheten; og for det fjerde kan virkeligheten endre seg uten at begrepet holder tritt.<sup>142</sup> De to siste er eksempler på ikke-synkronitet mellom språket og virkeligheten, altså en form for ekstralingvistisk tid som vanskelig lar seg forene med Gadammers syn. Slike temporale forskyvninger, eller usamtidigheter (*Ungleichzeitigkeiten*), illustrerer historiens diakrone bevegelighet, og indikerer samtidig at det fins prelingvistiske og prefenomenologiske trekk ved historiens egne ontologi.<sup>143</sup>

## 2.2.6 Begrepenes indre temporalstrukturer

Det fins imidlertid også usamtidigheter innad i sjølve begrepene. Et begrep har en sammensatt temporal struktur bestående av flere lag som strekker seg diakront gjennom tida. Disse lagene bærer med seg semantiske betydninger som overlapper og erstatter hverandre. Jordheim formulerer det som at «alle politiske og sosiale begreper omfatter både et pragmatisk og et polemisk element som bryter inn i nåtida,<sup>144</sup> et prognostisk, eller til og med utopisk, element med forventninger til framtida, og til slutt et varighetselement med opphav i fortida.»<sup>145</sup> Eller sagt annerledes: «På ethvert tidspunkt i historien fins det elementer, ord, begreper, institusjonelle strukturer eller sosiale og politiske praksiser som ikke er ‘i synk’ med hverandre fordi de inneholder varigheter, narrative strukturer, visjoner om framtida eller drømmer om fortida, rytmer, kontinuiteter eller diskontinuiteter som strukturerer forholdet mellom fortid, nåtid og framtid på radikalt forskjellige måter».<sup>146</sup> Sjøl om vi velger å studere et begrep på et bestemt punkt i historien, vil begrepets intralingvistiske struktur nødvendigvis bestå av en diakron temporal organisering som strekker seg gjennom det synkrone øyeblikket hvorfra vi historiserer begrepet. Koselleck omtaler det som begrepets Janus-ansikt.<sup>147</sup> Nødvendigheten av å ta høyde for både synkroni og diakroni, og at disse ikke kan løsrives fra hverandre, leder til Jordheims siste begrepspar i sin syntetisering av Kosellecks tidsteori: diakron og synkron tid.<sup>148</sup>

Dikotomien diakroni/synkroni henviser til den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure (1857–1913) sitt oppgjør med den sterke diakrone tendensen i språkforskningen ved

---

<sup>142</sup> Koselleck, 2006, s. 88-89. Gjengitt etter Jordheim, 2012a, s. 164.

<sup>143</sup> Jordheim, 2022b, s. 406.

<sup>144</sup> Med «nåtida» kan en også forstå «samtida», som tydeliggjør mulighetene for å også å studere et begrep på et bestemt punkt i historien.

<sup>145</sup> Jordheim, 2012a, s. 165. Min oversettelse.

<sup>146</sup> Jordheim, 2017b, s. 66.

<sup>147</sup> Koselleck, 2011, s. 9.

<sup>148</sup> Jordheim, 2012a, s. 166.

begynnelsen av forrige århundre.<sup>149</sup> Saussures hensikt var ikke å erstatte diakron språkvitenskap med synkron språkvitenskap, men å tydeliggjøre teoretiske avgrensninger og tilnærminger. Sjøl om han ikke refererer til Saussure eller de franske strukturalistene for øvrig, argumenterer Koselleck for at det begrepshistoriske fagfeltet beveger seg bortenfor den «strenge motsetningen» mellom diakroni og synkroni (*die strikte Alternative der Diachronie oder Synchronie*).<sup>150</sup> Fra et temporalfilosofisk ståsted er det interessant å merke seg at en kan gjenfinne en liknende tidsforståelse i den klassiske greske retorikkens to begreper for tid – kairos (det avgjørende øyeblikket) og khronos (den sekvensielle tidsstrømmen).<sup>151</sup>

Begrepshistorie undersøker både kort-, mellom- og langsiktige forhold, og vurderer hendelser opp mot strukturer. Ved å kartlegge de ulike temporale betydningsstrataene i et begrep, kan en avdekke skeivheter i forholdet mellom begrepet og virkeligheten. Det er dette som tar oss forbi synkroni og diakroni som dikotomi, og videre til usamtidighetenes samtidighet i begrepene.<sup>152</sup> Begrepshistorikeren veksler altså mellom synkron analyse og diakron utvidelse av denne analysen. Slik kan en spore et begreps samtidige komponenter tilbake til ulike kronologiske opphav – eller for å gjenta Kosellecks begrep: *Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit*. En mer reindyrket diakron analyse av et begreps historie ville vel kunne ha framstilt begrepets meningsinnhold som ei rekke suksessive betydninger gjennom historien, men Koselleck framhever hvordan vi ved å veksle mellom de synkrone og diakrone betydningene kan avdekke sammenvevingen av en kompleks og lagvis temporalstruktur som utgjør begrepets historiske dybde.<sup>153</sup>

## 2.2.7 Kronoantroposentriske kjernetrekk ved Kosellecks tidsteori

Vi står tilbake med en omfattende og sammensatt tidsteori om et mangfold av temporale erfaringer som av ulike kronologiske opphav er organisert lag på lag, og som beveger seg i ulike hastigheter og over ulike tidsspenn, men som likevel er virkningsfulle på samme tid. De synkrone samtidighetene er altså diakront usamtidige. Teorien er også forankret i historien slik den grunnleggende sett utfolder seg i form av menneskelig erfaring, og har derfor blitt beskrevet from «kronoantroposentrisk».<sup>154</sup> Istider og masseutryddelser er en del av (natur)historien i

---

<sup>149</sup> Ankersmit, 2021, s. 48-49; Jordheim, 2012a, s. 167; Jordheim et al., 2011, s. 293; Snævarr, 2017, s. 230.

<sup>150</sup> Koselleck, 1979/2004b, s. 90; Koselleck, 1972/2015, s. 292.

<sup>151</sup> Se f.eks. Jansen, 2020, s. 173-174; Stråth, 2015, s. 354. Se også Jordheim, 2007; Jordheim, 2008.

<sup>152</sup> Koselleck, 1979/2004b, s. 90.

<sup>153</sup> Jordheim, 2012a, s. 170; Koselleck, 1979/2004b, s. 89-92; Koselleck, 1972/2015, s. 292-295

<sup>154</sup> Jordheim, 2022b, s. 401, 423.

geologisk skala, men som mennesker har vi tradisjonelt sett i liten grad orientert oss ut fra slike kategorier, sjøl om begreper som «antropogene klimaendringer», «den sjette masseutryddelsen» og den geologiske epoken «antropocen» kan indikere et behov for en tidsteori som også rommer naturens tidsskalaer (se kapittel 7).<sup>155</sup>

Vi orienterer oss hovedsakelig ut fra erfaringer i fortida med relevans og konsekvenser for vår livsførsel i nåtida, samtidig som vi orienterer oss framover med bestemte forventninger betinget av disse erfaringene. Dette leder til Kosellecks to ovennevnte historiske kategorier: erfaringsrom (*Erfahrungsraum*) og forventningshorisont (*Erwartungshorizont*).<sup>156</sup> Koselleck omtaler disse som epistemologiske kategorier som bidrar til å muliggjøre historie nettopp fordi ingen historie kan eksistere uavhengig av handlende mennesker betinget av sine erfaringer og forventninger.<sup>157</sup> Om vi nok en gang vender til Jordheims tolkninger av Koselleck, kan en trekke fram hans fyndige oppsummering: «In this way, Koselleck superimposes human life (in an ontological, phenomenological, and pragmatic sense) onto the entangled, heterogeneous web of time in order to turn it into history.»<sup>158</sup> Dette fenomenologiske trekket skiller altså tydelig historisk tid fra naturlig tid, og tar utgangspunkt i menneskets temporale opplevelse, eller menneskets historisiteter, om en skal benytte Simon og Tamms begrepspresisering.<sup>159</sup> Med denne logikken til grunn, er historiografi, og rimeligvis historiefaglige tidslinjer, nødt til å forholde seg til denne formen for tid, og Kosellecks epistemologiske kategorier søker å fange nettopp menneskers temporalitet.<sup>160</sup>

---

<sup>155</sup> Se for eksempel Chakrabarty, 2018; Hamilton et al., 2015; Jordheim, 2019b; Jordheim, 2022b; Simon, 2020; Tamm og Simon, 2020. Jordheim, 2022b argumenterer for at Koselleck i sine arbeider fra midten av 1980-åra åpnet sin egen teori om flertallige temporaliteter for tidsforståelser og -teorier fra andre kunnskapsordener, og slik forsøkte å gjenforene historiens og naturens tider etter at disse hadde skilt lag fra rundt midten av 1700-tallet. Zoltán Boldizsár Simon og Marek Tamm har nylig forsøkt å presisere diskusjonen ved å innføre et konseptuelt skille mellom flertallige temporaliteter og flertallige historisiteter. For dem betegner temporaliteter den eksistensrytmen som kjennetegner alle materielle værener som fins i tid, enten det er mennesker, dyr, planter eller bergarter. Historisiteter betoner imidlertid individer og gruppers opplevelser av endringer over tid. Alle historisiteter rommer dermed temporaliteter, mens ikke alle temporaliteter rommer historisiteter. Simon og Tamm, 2023, s. 23-24.

<sup>156</sup> Koselleck, 1976, s. 14; Koselleck, 1979/2004g, s. 256

<sup>157</sup> Koselleck, 1979/2004g, s. 256.

<sup>158</sup> Jordheim, 2022b, s. 400.

<sup>159</sup> Jf. fotnote 155.

<sup>160</sup> Koselleck, 1979/2004g, s. 258.



## 2.2.8 Synkronisering i multilineære tidslinjer ved opptakten til det moderne historisitetsregimet

Braudel og Koselleck var nyskapende med sine teoretiseringer om tid som noe mer fasettert, nyansert og mangfoldig enn den homogene naturlige kronologien. Konseptualiseringer knyttet til historisk tidsmangfold fantes imidlertid også i 1700-tallets historieorganisering, men ble etter hvert skjøvet til side av ideer om historiens målrettede gang mot forestående stadier eller framskritt.<sup>161</sup> Vi kan si at naturens tid blir den paradigmatisk temporale målestokken. Som nevnt, ble også historien åpnet opp rundt samme tid av den temporaliseringsprosessen *Sattelzeit* bar med seg, og det moderne historisitetsregimet skulle bli kjennetegnet av en lineær og enhetlig tidsforståelse orientert rundt ideen om framskritt og utvikling. I tida forut for dette kan en imidlertid finne eksempler på en historieorganisering der flere temporaliteter blir forsøkt synkronisert i form av tabeller og tidslinjer.<sup>162</sup>

Den tyske historikeren Johann Christoph Gatterer (1727–1799) diskuterte i *Vom historischen Plan* fra 1767 et poeng som er sentralt for denne avhandlingen, nemlig at verbalspråket er sekvensielt, og dermed bare kan formidle ett enkelt diakront narrativ om gangen. Gatterer argumenterte derfor for at historiske hendelser må organiseres romlig for å synkronisere historiens ulike temporaliteter. Han viser til flere universalhistoriske verk som presenterer hele nasjoners historie hver for seg, men fullstendig neglisjerer samtidighetens regler.<sup>163</sup> Det fantes på Gatterers tid en lang tradisjon for å synkronisere historien i tabeller. Som Anthony Grafton og Daniel Rosenberg formulerer det: «For many readers in the sixteenth and early seventeenth centuries, time looked like a table – preferably one subdivided into squares by horizontal axes.»<sup>164</sup> Gatterer beklagde seg imidlertid over hvordan historietabellene hadde blitt for narrative, med en særlig henvisning til Theodor Berger (1683–1773) sine utførlige narrative tabeller, som tross alt var de beste blant dem.<sup>165</sup> Narrativet kom også til å dominere historieskrivingen utover det påfølgende århundret.<sup>166</sup>

Gatterer mente tilsynelatende at det diakrone gikk på bekostning av det synkrone. Derfor produserte Gatterer sine egne tabeller og tidslinjer, som han publiserte i verket *Synopsis*

---

<sup>161</sup> Jordheim, 2022b, s. 410-411.

<sup>162</sup> Iggers et al., 2008, s. 29-30; Jordheim, 2014, s. 513-518; Jordheim, 2017b.

<sup>163</sup> Med Gatterers egne ord: «Sie tragen zwar die Geschichte einer jeden Nation unzerstückt vor, allein sie vernachlässigen zugleich gänzlich die Regeln des Gleichzeitigen.» Gatterer, 1767/1990, s. 629; Jordheim, 2014, s. 515.

<sup>164</sup> Rosenberg og Grafton, 2010, s. 76. Uttheving i originalstat.

<sup>165</sup> Gatterer, 1767/1990, s. 629-630; Jordheim, 2017b, s. 77.

<sup>166</sup> Jordheim, 2017b, s. 77.

*Historiæ Universalis: Sex Tabulis* (1769). Her presenterer han først fire tabeller som henger sammen, der den første begynner med skapelsen og den siste ender i 1759. Tabellene er delt inn i tre hovedkolonner fra venstre til høyre: politisk historie, kirkehistorie og litteraturhistorie. Den politiske historien er igjen delt inn i hendelser knyttet til begynnelser, grunnlegginger eller innledninger (*Populorum, Regnorum, Ciuitatum, initia*) og til avslutninger, opphør og endeligt (*Populorum, Regnorum, Ciuitatum, interitus*). Ytterst til venstre er en tidsakse med hvert århundre markert, og med ei tilhørende horisontal linje som krysser hele tabellen. Etter disse tabellene, presenterer Gatterer historien i to omfattende vertikale tidslinjer, der varighet og samhörighet er visualisert på en måte tabellene ikke tillater (bilde 1).<sup>167</sup>

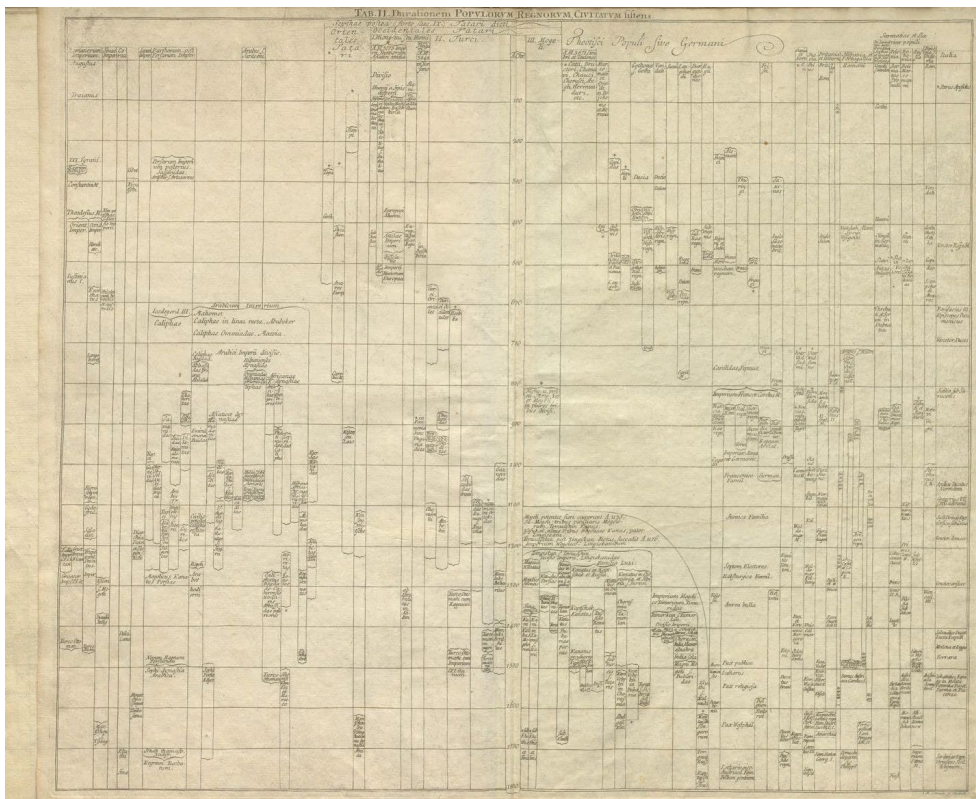
Med denne diagrammatiske presentasjonen av historien forsøker Gatterer altså å synkronisere historiene.<sup>168</sup> Det var imidlertid ikke tilfellet at Gatterer ikke gav plass til det diakrone narrative, men han dedikerte i stedet et eget verkt til dette. I *Einleitung in die synchronistische Universalgeschichte zur Erläuterung seiner synchronistischen Tabellen* (1771) publiserte han sine «kommentarer» til de seks tidligere utgitte plansjene. Kommentarverket var på rundt 1300 sider, men var likevel nærmest som et vedlegg å anse.<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> Gatterer, 1769.

<sup>168</sup> Gatterer, 1771, s. 2; Jordheim, 2017b, s. 79-82.

<sup>169</sup> Gatterer, 1771, s. 2-3.



Bilde 1: Gatterers universalhistoriske tidslinje for tida etter Kristi fødsel. Digitalisert av Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg. Eksemplar med signatur: Erlangen-Nürnberg Universitätsbibliothek - H00/2 HIST 20 H.

Det fantes imidlertid, som nevnt, andre synkroniseringsforsøk forut for Gatterers plansjer. Christoph Helwig (1581–1617) sitt verk *Theatrum historicum et chronologicum* fra 1609 var i så måte banebrytende med sine kronologiske tabeller (bilde 2).<sup>170</sup> Her ble krønike-tradisjonen fra biskopen og historikeren Eusebius (ca. 265–340) utvidet til temporalt inndelte tabeller hvor leseren kunne orientere seg i flere historier samtidig.<sup>171</sup>

<sup>170</sup> Rosenberg og Grafton, 2010, s. 76-79.

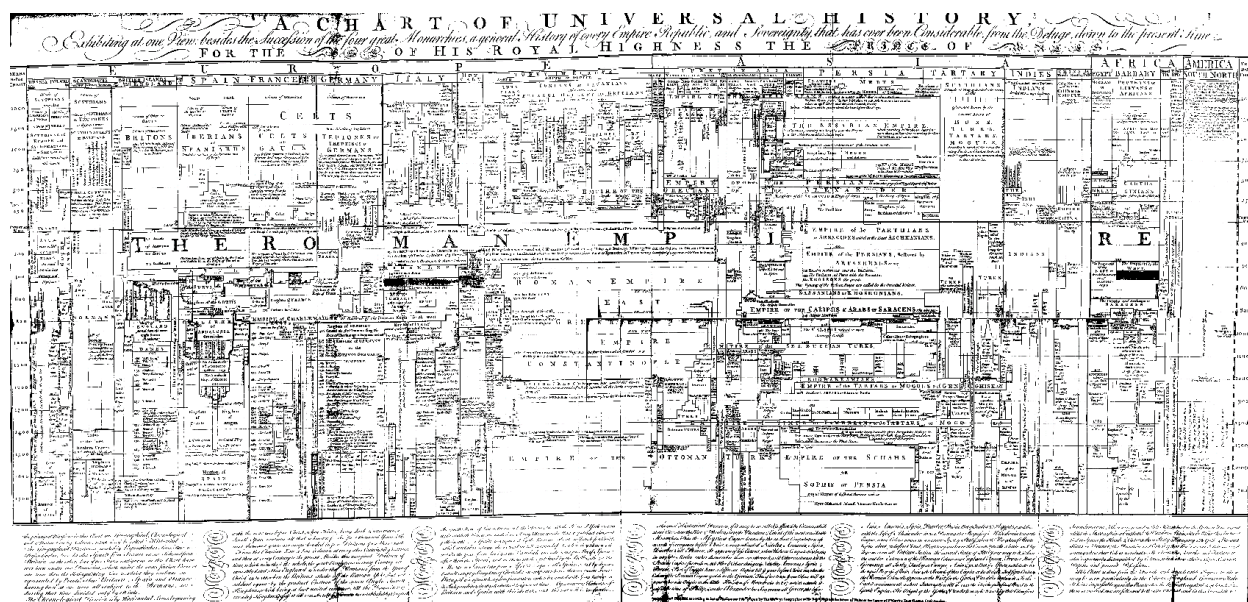
<sup>171</sup> Se Grafton og Williams, 2006, s. 135-143; Ingham, 2019 om Eusebius' utnyttelse av kodeksens format for å synkronisere historier.





inspirasjon til tolkninger og nytgivelser av Priestly, slik som i Anthony Finleys (1784–1836)

*Atlas Classica* (1818).<sup>173</sup>



Bilde 3: Thomas Jefferys' *A Chart of Universal History* (1753). Utgaven trykt i Rosenberg og Grafton, 2010, s. 114-115 inkluderer også fargekoder for å understreke sammenhengen mellom for eksempel kalifatene, som havner i flere ulike kolonner. Digitalisert av Gale Eighteenth Century Collections Online, originalkilde fra British Library.

Den tyske teologen og filosofen Johann Gottfried Herder (1744–1803) teoretiserte i sin kritikk av Kant, *Metakritik* fra 1799, om et uendelig antall tider for naturens forskjellige bestanddeler, og at disse ikke lar seg standardisere eller gruppere.<sup>174</sup> Fordi ingen tider er like, er samtlige tider også usynkroniserte.<sup>175</sup> Herder var opptatt av folk og nasjoners kultur, historie og utvikling, og hentet gjerne organiske beskrivelser fra naturen for å skildre menneskers samvirke.

<sup>173</sup> Rosenberg og Grafton, 2010, s. 112-133.

<sup>174</sup> Med Herders ord: «Es gibt also (man kann es eigentlich und kühn sagen) im Universum zu einer Zeit unzählbar viele Zeiten.» Herder, 1799, s. 120-121. Sonia Sikka hevder Herders fenomenologiske beskrivelser av tid og temporalitet ligger nært opp mot den fenomenologiske tidsforståelsen Martin Heidegger framlegger i *Zein und Zeit* (Væren og Tid). Sikka, 2007, s. 37-38. Se også Heidegger, 1927/2018, s. 408-428. Koselleck refererer til Herders beskrivelser av tidsmangfold flere ganger. Se f.eks. Koselleck, 1979/2004a, s. 2; Koselleck, 1979/2004f, s. 237; Koselleck, 2000/2018b, s. 163. Likevel mener Koselleck at Heideggers *Dasein* ikke er forenelig med Kosellecks egen teori om historiske tider og usamtidighetenes samtidighet. Koselleck, 2000/2018a, s. 44-45. Koselleck bruker da også den samme passasjen fra Herder både i forordet til essaysamlingen *Vergangene Zukunft* (Fortidige framtider) fra 1979, som utgangspunkt for sin teori om flertemporalitet, men også i sitt siste essay *Wiederholungsstrukturen in Sprache und Geschichte* fra 2006 til å omforme og utvide teorien om historiske tider til en altomfattende tidsteori om både menneskelige, biologiske og mineralske tider. Se Jordheim, 2022b for en inngående diskusjon av denne utviklingen i Kosellecks samlede arbeider.

<sup>175</sup> Jf. Koselleck, 1979/2004f, s. 237.

Han delte imidlertid ikke de klassiske opplysningstenkernes sans for lovmessighet og universalisme, men understrekte det partikulære ved forskjellige nasjoners kulturelle og historiske betingelser.<sup>176</sup> Det resulterte også i en form for temporal relativisme eller oppstykkethet, som med Herders logikk gjør det stadig mer utfordrende å konstruere meningsbærende narrativer eller årsakssammenhenger.<sup>177</sup> Utfordringen forsøker han å løse gjennom dannelsbegrepet, som datidas nyhumanisme opphøyde til det vi nærmest kan kalle menneskehetens rettesnor. Vi snakker da om *Bildung*, hvis konseptuelle utvikling er nært knyttet til den tyske romantikken representert blant andre ved Herder og den prøyssiske filosofen, lingvisten og universitetsreformatoren Wilhelm von Humboldt (1767–1835).<sup>178</sup>

Herder mente at alle bestanddeler av naturens økologi gikk gjennom en *Bildung*-prosess, både på individ-, gruppe- og artsnivå. Menneskeheten har utviklet seg fra sine barneår i områdene rundt Mesopotamia, gjennom ulike stadier som forenes i sin ungdom representert ved antikkens Hellas, og deretter sin manndom i antikkens Roma. Herder fortsetter med sine naturmetaforer når han omtaler Tysklands historie som et tre med dets greiner og kvister som representasjoner for de ulike folk og nasjoner:

Hvilket mangfold av kongedømmer! Så mange fellesskap av brødre boende ved sida av hverandre, der alle deler den samme tyske herkomsten, ett konstitusjonelt ideal, én religiøs tro; der hvert fellesskap strever med seg sjøl og sine deler, hvert flyttes og drives nærmest usynlig, skjønt gjennomgripende, av en hellig vind, den pavelige prestisje. Hvor treet ble rystet! Hvor ble ikke dets greiner, blomster og kvister støtt gjennom korstog og konverteringen av hele folkeslag?»<sup>179</sup>

*Bildung* blir for Herder den enhetlige temporale målestokken, en universaltidlig rettesnor for alle de unike elementenes progresjon og teleologiske temporalitet.<sup>180</sup>

Poenget her er ikke å støtte seg på et teleologisk historiesyn som i dag vil kunne oppfattes som antikvarisk og eurosentrisk, men å demonstrere hvordan tidsmangfold ikke er et moderne konsept. Å tenke historie som et mangfold av ulike temporaliteter i ulike hastigheter og av ulike lengder, som både virker samtidig og sekvensielt, er ikke en 1900-tallsteori, men en

---

<sup>176</sup> Sandmo, 2015, s. 119-120. Som beskrevet i kapittel 2.1.2, knyttes Herder gjerne til den tyske romantikken og opptakten til historismen, som på sett og vis var en reaksjon mot opplysningen.

<sup>177</sup> Jordheim, 2014, s. 512-513.

<sup>178</sup> Jordheim et al., 2011, s. 64-68.

<sup>179</sup> Herder, 1774/2004, s. 44-45. Min oversettelse fra den engelske oversettelsen.

<sup>180</sup> Se også Jordheim, 2012b, s. 62-63 for en kort diskusjon av Herders historiesyn slik det kommer til uttrykk i *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774) og *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784–1791).

tilsynelatende nærliggende måte å tenke tid på for mennesker – i hvert fall så snart mennesket har temporalisert sin egen eksistens.





### 3 Teori som verktøy: tradisjoner, konseptualiseringer og analyseredskaper

Mens kapittel 2 forklarer rammene for hvilken rolle tid og temporalitet spiller i avhandlingen, vil jeg i kapittel 3 gjøre rede for hva tidslinjene i en utdanningsvitenskapelig sammenheng kan og bør visualisere. Jeg vil først presentere ulike tilnærminger til konseptualiseringer av historiens formål og funksjon i skolen. De mange tilnærmingene kan gi inntrykk av et svært fragmentert historiedidaktisk fagfelt, men jeg vil i kapittel 3.2.1 forsøke å samle mange av perspektivene i begrepet «historisk literacy». Til slutt vil jeg presentere hva som utgjør en multimodal tekst, hvordan denne skapes av elever og hvordan en kan tilnærme seg sosiosemiotikk og multimodalitet analytisk.

#### 3.1 Historiedidaktikk som fagdisiplin

Historiedidaktikkens historie henger naturlig nok sammen med historien til skole-historiefaget. Skolens historiefag spilte en sentral nasjonsbyggende rolle fra siste halvdel av 1800-tallet, med allmueskolelovene av 1860 og folkeskolelovene av 1889 som viktige merkesteiner.<sup>181</sup> Med Normalplanen av 1939 ble imidlertid historiefagets nasjonale og konfliktorienterte karakteristikk nedtont.<sup>182</sup> Læreplanen la også didaktiske føringer for hvordan historiefaget *ikke* lenger skulle undervises: «En driver ikke med lekseføring og leksehøring etter leseboka».<sup>183</sup> Dette var ett av flere faglige eksempler på reformpedagogikkens nye innflytelse. Allerede i læreplanens innledning påpekes det at «[i]nnprentingen av lærestoffet er i stor utstrekning skjedd ved leksegjennomgåing, lekseføring og leksehøring. Omfattende undersøkinger har bl. a. vist at det etter noen tid sitter forholdsvis lite igjen av det lærestoff som elevene etter planene skulle ha lært.»<sup>184</sup> Formuleringen syns dermed å indikere et brudd i læreplanens underliggende didaktiske ideologi.

Lærebøkene fra trettiårsperioden etter Normalplanen av 1939 representerer med Svein Lorentzens ord «en slutføring av det opprinnelige nasjonsbyggingsprosjektet».<sup>185</sup> Historiefaget ble imidlertid fremdeles kritisert for å være lite aktuelt, og etter en periode med forsøk på

---

<sup>181</sup> Imsen, 2020b, s. 280-281; Lorentzen, 2005, s. 35-72; Lund, 2020, s. 56; Slagstad, 2015, s. 110-112.

<sup>182</sup> Lorentzen, 2005, s. 102-103.

<sup>183</sup> Sitert etter Lund, 2020, s. 56. Jf. også s. 57 samme sted.

<sup>184</sup> Her sitert etter Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, s. 16.

<sup>185</sup> Lorentzen, 2005, s. 161.

niårig grunnskole fra 1950-åra med tilhørende læreplan fra 1960, ble arbeidet med ny læreplan påbegynt i 1967.<sup>186</sup> Dette arbeidet resulterte i Mønsterplanen av 1974. Planen la større vekt på det lokale og det globale enn tidligere planer, og var et produkt av ei tid preget av politiske spenninger, EF-kamp, upopulær amerikansk krigføring i Vietnam, i tillegg til omveltninger innenfor både akademia og samfunnslivet for øvrig.<sup>187</sup> Per-Arne Karlsson oppsummerer det slik: «Under det sena 1960-talet och 70-talet inträffade emellertid studentrevolten i västvärlden vilket medförde något av ett *paradigmskifte inom kulturlivet och en ny legitimitetskris för historieämnet i skolan*».<sup>188</sup>

Fra denne tida begynte også den moderne akademiske historiedidaktikken å utvikle seg som et eget fagfelt i form av en velbegrunnet fagdidaktikk tuftet på både skole- og disiplin-fagets formål, hensikt og legitimitet, i stedet for den tradisjonelle og mer instrumentelle undervisningsmetodikken.<sup>189</sup> Denne vendingen bør ses og forstås i lys av de øvrige sosiale, politiske og kulturelle vendingene, som gav seg utslag i form av at for eksempel sosialhistorie og kvinnehistorie kom til å gjøre seg gjeldende som fagfelt. Samtidig ble det tatt et oppgjør med datidas ideer om at humaniora og samfunnsvitenskapene skulle kunne tilby verdinøytral kunnskap på linje med naturvitenskapene, representert for eksempel ved den språklige vendingen, poststrukturalismen og den såkalte positivismestriden.<sup>190</sup>

Historiedidaktikken vokste imidlertid ikke fram som et ensartet fagfelt, og det er vanlig å skille grovt mellom en angloamerikansk eller engelskspråklig tradisjon og en opphavlig tysk tradisjon.<sup>191</sup> Som betegnelsen tilsier, eksisterer den angloamerikanske tradisjonen på tvers av land, men innenfor et mer eller mindre felles språkområde, og Peter Seixas identifiserer nettopp språkdelingen som hovedårsaken til det utbredte todelte skillet.<sup>192</sup> Samtidig kan det påpekes at skillet i en viss utstrekning svarer til det vitenskapsteoretiske skillet mellom analytisk og kontinental vitenskapsfilosofi, eller mellom det Frank R. Ankersmit i sin programmatisk artikkel fra 1986 omtaler som narrativistisk og epistemologisk historiefilosofi.<sup>193</sup> En kan også utvide

---

<sup>186</sup> Imsen, 2020b, s. 282; Lorentzen, 2005, s. 107, 161, 164-166.

<sup>187</sup> Imsen, 2020b, s. 282-283; Lorentzen, 2005, s. 164-166.

<sup>188</sup> P.-A. Karlsson, 2014, s. 27. Min utheving.

<sup>189</sup> Kvande og Naastad, 2020, s. 32.

<sup>190</sup> Kaldal, 2016, s. 52-54; Melve, 2010, s. 244-245; Sandmo, 2015, s. 166-171; Stugu, 2000, s. 6-7.

<sup>191</sup> Eikeland, 2013, s. 14; Hatlen, 2020, s. 15, 26; Kvande og Naastad, 2020, s. 20-35; Lévesque og Clark, 2018, s. 120-123; Lund, 2020, s. 21-26; Seixas, 2017b; Simon, 2022a, s. 3-4; Thorp og Persson, 2020. David Rosenlund omtaler dem som «den empiriske tilnærmingen» (angloamerikansk) og «den orienterende tilnærmingen» (tysk). Rosenlund, 2016, s. 26-35.

<sup>192</sup> Seixas, 2016.

<sup>193</sup> Ankersmit, 1986. Se ellers for eksempel Donahue og Ochoa Espejo, 2016; Grayling, 2019, s. 335-337, 339-344, 471-473; Levy, 2003; Vrahimis, 2019, s. 253-256 om analytisk og kontinental filosofi.

den tyske tradisjonen til en tysk-nordisk tradisjon, både fordi den tyske historiedidaktikken historisk sett hadde størst innflytelse på de nordiske landene, men også fordi nordiske historiedidaktikere har levert betydelige bidrag til denne tradisjonen.<sup>194</sup>

Kapittel 3.1 vil forsøke å vise at de ulike tradisjonene ikke bør forstås som gjensidig utelukkende, men at de inntar ulike tilnærminger til hva vi ønsker å oppnå med historiefaget, hvordan en bør vektlegge disse ulike komponentene, hvorfor det i det hele tatt er nødvendig med et historiefag og hvordan en kan nå fagets mål på mest mulig hensiktsmessige måter.<sup>195</sup> Historisk literacy kan anses som et samlebegrep for svarene på historiedidaktikkens hovedspørsmål, men av begrepsmessige årsaker vil jeg komme tilbake til det i kapittel 3.2.1, slik at historisk literacy kan defineres mot et historiedidaktisk bakteppe, samtidig som jeg tilnærmer meg det gjennom den fagtradisjonen som omhandler såkalt fagspesifikk literacy. En kan også peke på andre samlebegreper, som historisk tenking og historiebevissthet, og spørre hva som skiller disse fra historisk literacy. Disse grensegangene vil jeg diskutere i kapittel 3.1.4 og 3.2.1.

### 3.1.1 Den angloamerikanske tradisjonen

#### 3.1.1.1 *Historiedidaktikken fra England*

Den angloamerikanske historiedidaktiske tradisjonen springer ut av situasjonen for grunnopplæringens historiefag i etterkrigstidas England, som hadde blitt til noe nært en kronologisk realhistorisk nasjonal fortelling om store britiske menns bedrifter, sjøl om nasjonalismen riktignok hadde blitt tonet noe ned etter andre verdenskrig.<sup>196</sup> I et forsøk på å gi ny legitimitet til historiefaget, ble det i 1970-åra satt i gang flere større forskningsprosjekter i England, både for å kartlegge situasjonen og for å utvikle ny teori. Det viktigste bidraget var *Schools Council History Project 13–16* (SCHP). Prosjektet resulterte i en vurderingsrapport publisert av Denis Shemilt i 1980, og Peter Lee har karakterisert denne som «the most important landmark in both research and curriculum development in history education in the UK in the second half of the twentieth century».<sup>197</sup>

---

<sup>194</sup> Hatlen, 2020, s. 15, 36; Kvande og Naastad, 2020, s. 33-34; Stugu, 2016, s. 19.

<sup>195</sup> Se for eksempel Monte-Sano og Reisman, 2016; Seixas, 2016; Seixas, 2017a; Simon, 2022a.

<sup>196</sup> Marsden, 1989, s. 521-523; Wilschut, 2010, s. 699. Se også Kvande og Naastad, 2020, s. 32-33. Her fins det tydelige linjer tilbake til historiefaget som nasjonalromantisk prosjekt i nasjonsbyggingsprosessene i hele Vest-Europa fra slutten av 1800-tallet.

<sup>197</sup> Lee, 2011, s. 138; Lévesque og Clark, 2018, s. 120; Shemilt, 1980.

Utover i 1980-åra kom dette arbeidet til syne gjennom nye læringsmål med vekt på mer overordnede begreper fra disiplinfaget, såkalte andreordensbegreper (*second-order concepts*) eller prosedurale begreper, og historiske tenkemåter inspirert blant annet av Benjamin Blooms taksonomi.<sup>198</sup> Forskerne i oppfølgingsprosjektet *Cambridge History Project* (CHP) utviklet undervisningsplaner for elever i aldersgruppa 16–19 som bygde på kildeopplysninger, forklaringer og historiske fortellinger. Samtidig jobbet ei anna gruppe, *Concepts of History and Teaching Approaches 7–14* (CHATA), gjennom 1990-åra med å kartlegge 7–14-åringers forhold til begreper som kildeopplysninger, fortellinger, årsak og (historisk) empati.<sup>199</sup> Historie som skolefag ble med dette lagt tettere opptil disiplinfaget, og konstruktivistiske arbeidsformer koplet til kildebruk og historisk metode ble vel så viktig som det substansielle faktainnholdet i historien. Denne modelleringen etter disiplinfagets arbeidsmåter utgjør den tidlige vitenskapeliggjøringen av historiedidaktikken som fagfelt. Poenget var imidlertid ikke å utdanne «små historikere», slik det har blitt hevdet,<sup>200</sup> men å demonstrere hvordan historisk kunnskap faktisk konstrueres og produseres. Sammenbindingen av forskning, læreplanutvikling og elevvurdering bidrog i England til å fornye historiefaget som skolefag på bakgrunn av relevant og målrettet empirisk fundert forskning.<sup>201</sup>

Utviklingen i engelsk historiedidaktikk i 1980-åra la det faglige grunnlaget for påfølgende læreplanreformer og videre forskning, som fra 1990-åra også vant terreng i Canada og USA. Ei liste med sentrale prosedurale begreper ble utarbeidet og publisert i 1990 av *The Historical Association* i England. Disse var årsak/virkning; tidsbegreper som brudd, kontinuitet,

---

<sup>198</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 120-121; Wilschut, 2010, s. 707. Andreordensbegreper står i kontrast til førsteordensbegreper, som er mer konkrete begreper knyttet til realhistorie, slik som «konge», «bonde», «krig» og «revolusjon». Begrepene har imidlertid ulik mening til ulike tider, og en trenger derfor prosedurale kunnskaper eller andreordensbegreper for å kontekstualisere førsteordensbegrepene. Erik Lund omtaler førsteordens- og andreordensbegreper som innholdsbegreper og nøkkelbegreper, men dette fanger etter mitt syn ikke poenget med de to begrepskategoriene godt nok. Jf. Lund, 2020, s. 21-23. Jeg har derfor valgt en mer direkte oversettelse i denne avhandlingen.

<sup>199</sup> Historisk empati har blitt et utbredt begrep de siste åra, og brukes i LK20 under «samfunnskritisk tenking og sammenhenger» som kjerneelement i samfunnsfag. Utdanningsdirektoratet, 2019. Den finske historiedidaktikeren Sirkka Ahonen framhever Denis Shemilt som særlig opptatt av å trekke fram og definere begrepet. Historisk empati skiller seg fra vanlig hverdagsempati ved at en må forankre fortidige menneskers handlinger kulturelt – og, etter mitt syn, temporalt. Ahonen oppsummerer det som at historisk empati hjelper elever å forstå fortida på sine premisser, framfor at de anvender seinere tiders normer på fortidige fenomener. Ahonen, 2020, s. 148. Se ellers Lee og Ashby, 2001 for en hyppig referert diskusjon om historisk empati. Endacott og Brooks, 2018 og Retz, 2018 gir oppdaterte diskusjoner av begrepet. Endacott og Brooks argumenterer delvis imot Lee og Ashby idet de trekker på sosialpsykologi og sosiokulturell teori når de argumenterer for en rekonseptualisering der historisk empati ikke står i motsetning til hverdagsempati, men tvert imot tar denne opp i seg. Se særlig Endacott og Brooks, 2018, s. 206-210. Slik sett kan det anknytte til dypere vitenskapsteoretiske diskusjoner om graden av kontinuitet mellom dagliglivets kunnskap og vitenskapelig kunnskap. Se for eksempel Gilje, 2019, s. 112.

<sup>200</sup> Kvande og Naastad, 2020, s. 34; Sætre, 2011, s. 68.

<sup>201</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 121.

utvikling, framgang og tilbakegang; kildeopplysninger (*evidence*); signifikans; og likhet/forskjell.<sup>202</sup> I løpet av de neste ti åra kom begreper av denne typen til å bli kjent som andreordensbegreper eller prosedurale begreper, og i 2000 ble også begrepet «fortellinger» (*accounts*) lagt til.<sup>203</sup> Peter Lee har oppsummert fem historiedidaktiske hovedfunn i den engelske forskningen.<sup>204</sup>

1. Historie er ikke intuitivt. Fortidas mennesker levde under andre forhold og normer, men elever har lett for å tenke at mennesker før hadde de samme forestillingene og verdiene som elevene sjøl har. De har også lett for å tro at historie skal være en nøyaktig gjenspeiling av fortida slik den var, og mangler forståelse for at historie er noe en har rekonstruert ut fra de kildene som måtte være tilgjengelige.
2. Elever utvikler forståelse for prosedurale begreper fra relativt ung alder. Elever i ungdomsskolealder er imidlertid i stand til å bruke historiefaglig terminologi på en tilsynelatende overbevisende og korrekt måte, samtidig som de ikke nødvendigvis har forstått begrepsapparatet og terminologiens betydning.
3. Det er mulig å utvikle progresjonsmodeller for prosedurale begreper. Progresjon forstås da som utviklingen av et proseduralt begrepsapparat hvor en går fra å ha et hverdagslig og presentistisk syn på fortida til å se på historien som noe som er i stadig utvikling.
4. CHATA-forskningen avdekket stor variasjon i deltakernes historiske tenking. Forskergruppa undersøkte elever fra 7 til 14 år, og fant at 7-åringer kunne jobbe med historiefaget på måter som kjennetegnet de fleste 14-åringer, men at også 14-åringer kunne befinne seg på det forventete nivået til 7-åringer. Det er med andre ord store spenn i den historiske tenkingen til elever i aldersgruppa CHATA studerte.
5. Utvikling av forståelse for ett proseduralt begrep trenger ikke å innebære at eleven har en tilsvarende utviklet forståelse for andre prosedurale begreper.

Peter Lee har også etterlyst mer forskning på hvordan elever konstruerer meningsfulle fortellinger om lengre tidsspenn på måter som lar dem relatere til fortid, nåtid og framtid, og som samtidig lar dem utforske antakelsene de legger til grunn for dette.<sup>205</sup> Dette er en interessant

---

<sup>202</sup> Lomas, 1990.

<sup>203</sup> Lee og Ashby, 2000; Seixas, 2017b, s. 594-595.

<sup>204</sup> Lee, 2014. Her gjengitt etter Lévesque og Clark, 2018, s. 122-123.

<sup>205</sup> Lee, 2014, s. 189. Her gjengitt etter Lévesque og Clark, 2018, s. 123.

bemerkning i lys av tidslinjer, som kan ha muligheter til å syntetisere store tidsrom, samt temporalisere og synkronisere flere forskjellige hendelser og fortellinger.

### 3.1.1.2 *Historiedidaktikken fra USA*

I USA fant den moderne historiedidaktikken en tydeligere form etter Sam Wineburg publiserte sine sentrale artikler i 1991 om hvordan faghistorikere leser tekster på grunnleggende andre måter enn elever i videregående opplæring.<sup>206</sup> Wineburg stod likevel i en allerede eksisterende USA-amerikansk fagtradisjon, med bakgrunn i det såkalte Amherst-prosjektet fra 1960 til 1971 og de konstruktivistiske teoriene til psykologen Jerome Bruner om at barn lærer faget best gjennom å bli introdusert for disiplin FAGETS nøkkelbegreper og undersøkelsesmetoder.<sup>207</sup> Stéphane Lévesque og Penney Clark skiller ut to hovedstrømninger i den USA-amerikanske historiedidaktikken: den ene orientert mot demokratiforskning og -didaktikk, den andre orientert mot historisk tenking og literacy.<sup>208</sup>

Førstnevnte vektlegger historiefagets betydning for å forme samfunnsborgere med en viss form for felles sosiokulturelt grunnlag. Linda S. Levstik og Keith C. Barton har vært to av de sentrale bidragsyterne innenfor denne retningen.<sup>209</sup> Her legger en mindre vekt på disiplin FAGETS metoder og ferdigheter. Skole-historiefaget har heller til hensikt å utstyre elevene med «kulturelle verktøy» som skal være til gagn når elevene blir deltakende i det demokratiske samfunnslivet.<sup>210</sup> Uten å gå for mye inn i disse, kan vi si at de konseptuelt sett minner om de disiplin FAGSinspirerte prosedurale begrepene, men de er likevel i hovedsak rettet mer inn mot å forstå andres perspektiver, føle empati for fremmede, gjøre seg kritiske refleksjoner og stille meningsfulle spørsmål. Denne retningen handler slik sett også i stor grad om sjølve begrunnelsen for at vi i det hele tatt skal ha et historiefag i grunnskoleopplæringen.<sup>211</sup> Legitimeringen av skole-historiefaget kommer jeg tilbake til i diskusjonen i kapittel 7.

Den andre retningen springer primært ut av Wineburgs forskning. Særlig sentralt er hans konseptualisering av tre heuristiske ferdigheter faghistorikere benytter seg av, og som kan tjene som didaktiske verktøy i å redusere avstanden mellom skolefag og vitenskapsfag. Disse

---

<sup>206</sup> Wineburg, 1991a; Wineburg, 1991b.

<sup>207</sup> Bruner, 1975; Imsen, 2020a, s. 177-184; Lévesque og Clark, 2018, s. 127, 131.

<sup>208</sup> Mine oversettelse av begrepene *democratic research education* og *historical thinking literacy*. Lévesque og Clark, 2018, s. 131.

<sup>209</sup> Se særlig Barton og Levstik, 2004.

<sup>210</sup> Barton og Levstik, 2004, s. 10-12.

<sup>211</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 133-134.

ferdighetene dreier seg alle i stor grad om lesing av historiske tekster, som Wineburgs 1991-artikkel handlet om. Den første av disse er *sourcing*, et begrep som siden har vunnet innpass i historiedidaktikken med rot i Wineburg. På norsk kan vi kalle det kildegransking. I denne sammenhengen dreier kildegransking seg om å undersøke det vi med et historiemetodisk begrep ville omtalt som kildens proveniens. Det vil si å undersøke hvor kilden kommer fra, hva slags miljø den har oppstått i, hvem som har skrevet den, hvilket formål de har hatt med å skrive den, hvor troverdig kildens innhold er og så videre. I dette ligger det også et tydelig innslag av hermeneutiske metoder i at en nærmest går i samtale med kilden og tar i betraktning de mange menneskelige sidene den nødvendigvis innehar ved å være et produkt av nettopp mennesker.

Den andre av Wineburgs heuristiske ferdigheter er kontekstualisering. Faghistorikere er trent å plassere kildene sine i en historisk kontekst. Fordi alle kilder er produsert av mennesker på et bestemt sted i ei bestemt tid, er det avgjørende at vi forstår hvilke implikasjoner dette har for kildens innhold og tilblivelse. Uten kontekstualisering vil vi vurdere kilder ut fra vår egen tids normer og forhold. Kontekstualisering handler derfor både om å forstå kildene våre bedre og å motarbeide presentisme og forutinntatthet. Som vi har sett, er dette en viktig utfordring også i den engelske historiedidaktikken.

Den siste heuristiske ferdigheten er underbygging (*corroboration*). Det innebærer å sammenlikne en kilde med andre kilder, for eksempel for å undersøke om det fins motsigelser eller for å gi et mer utfyllende bilde av forholdene kilden har blitt produsert under. Kilder kan være uenige om detaljer, men være samstemte om hovedtrekkene, og denne underbyggingsprosessen bidrar da til å sammenstille tekster for å belyse hvilke forhold som framstår mest meningsgivende sett opp mot både hverandre og konteksten for øvrig.<sup>212</sup>

Faghistorikere er eksperter innenfor alle disse tre ferdighetene, og Wineburgs funn var da nettopp at disse ferdighetene skiller faghistorikerens lesing fra skoleelevers lesing. Elever søker i stor grad rene fakta i sin lesing av historietekster. Alle tre heuristikkene inneholder også tydelige innslag av hermeneutiske metoder, både i form av den humanvitenskapelige fortolkningsprosessen og den hermeneutisk-sykliske prosessen av å til enhver tid se kildene i lys av andre kilder eller helhetsbildet, som i sin tur berikes av hovedkildenes enkeltopplysninger. Wineburg har fortsatt å produsere viktige bidrag til det historiedidaktiske feltet, og arbeidene hans har i stor grad blitt historiefagets svar på den amerikanske utdanningspolitikkenes ønsker om større vektlegging av et felles literacy- og numeracy-grunnlag for den samlede føderale

---

<sup>212</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 131.

grunnopplæringen i USA representert ved Common Core State Standards.<sup>213</sup> De har også fungert som grunnlag for mye av den øvrige forskningen på historieutdanningen i USA.<sup>214</sup> Kort oppsummert har Wineburg og hans etterfølgere bidratt til større forståelse av lærere og elevers epistemologiske forutsetninger i møte med historiske tekster. Samtidig har denne strømmingen innenfor den amerikanske retningen blitt kritisert for å være for akademisk og disiplinlagsorientert på bekostning av de mer demokratisk dannende elementene av skole-historiefaget.<sup>215</sup> Denne kritikken synliggjør mye av det som skiller de to amerikanske strømmingene fra hverandre.

### 3.1.1.3 *Historiedidaktikken fra Canada*

I likhet med USA, er også Canada en føderasjon, noe som innebærer en betydelig mer desentralisert utdanningspolitikk enn vi er vant med i Norge. Canada er imidlertid ikke delt inn i 50 delstater, men i 10 provinser og 3 territorier. I de fleste av disse er historie en del av samfunnsfaget sammen med geografi og samfunnskunnskap, slik som i Norge, med unntak av provinserne Ontario og Québec, som har egne historiefag i deler av grunnopplæringen.<sup>216</sup>

Den kanadiske historiedidaktikken var lenge under sterk påvirkning fra den amerikanske historiedidaktikken, men fra slutten av 90-tallet har det skjedd en betydelig økning i produksjonen av kanadisk historiedidaktisk forskning og formidling. Peter Seixas' antologikapittel *Conceptualizing the Growth of Historical Understanding* fra 1996 ses gjerne som det første steget i denne tradisjonen.<sup>217</sup> Her la han fram fem begreper/begrepspar som var ment å romme relevante problemer, utfordringer eller strategier som inngår i historisk tenking.<sup>218</sup> Disse har siden blitt videreutviklet og revidert til det som i dag er kjent som «seks begreper for

---

<sup>213</sup> Cuban, 2016, s. 95-100; Wineburg et al., 2013, s. ix-xii. Jf. også National Governors Association Center for Best Practices, 2010, som var et initiativ med formål om å utforme et felles grunnlag for elever i et føderalt utdanningssystem hvor opplæringspolitikken hovedsakelig har vært et delstatlig anliggende. De fleste av USAs delstater har sluttet seg til de felles retningslinjene. Se Igland, 2019, s. 99. Common Cores vektlegging av fagspesifikk literacy har også bidratt til å løfte fram betydningen av historisk literacy, som diskuteres i kapittel 3.2.1. Se Downey og Long, 2016, s. 9.

<sup>214</sup> Wineburgs artikler har blitt referert til i svært mange historiedidaktiske arbeider, og blir det fremdeles.

<sup>215</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 132-133.

<sup>216</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 127.

<sup>217</sup> Seixas, 1996.

<sup>218</sup> Seixas, 1996, s. 768.



historisk tenking» eller «The Big Six», og inngår i de fleste av de kanadiske provinsene og territorienes læreplaner.<sup>219</sup> Disse seks begrepene for historisk tenking er:<sup>220</sup>

1. Historisk signifikans – hvordan bestemmer vi hva det er viktig å lære om fortida?
2. Kildeopplysninger – hvordan veit vi det vi veit om fortida?
3. Brudd og kontinuitet – hvordan kan vi skape orden i fortidas kompleksitet?
4. Årsak og virkning – hva utløser historiske hendelser, og hvilke virkninger har de?
5. Historiske perspektiver – hvordan kan vi forstå fortidas mennesker på en bedre måte?<sup>221</sup>
6. En etisk dimensjon – hvordan kan historien hjelpe oss å leve i nåtida?

I en engelsk kontekst ville en kunne kalle dem andreordensbegreper eller prosedurale begreper, men de er ment som utdanningsrettete verktøy for å demonstrere fagets arbeids- og tenkemåter.<sup>222</sup> Det er også viktig å understreke at de utgjør et konseptuelt rammeverk i samspill med hverandre, og de er altså ikke isolerte problemstillinger.<sup>223</sup>

#### 3.1.1.4 Oppsummering av den angloamerikanske historiedidaktikken

Som denne oversikten viser, er den angloamerikanske historiedidaktiske tradisjonen en omfattende og mangesidig tradisjon med ulike retninger, strømninger og forskningsmiljøer. Det fins både motsetninger, overlappinger og komplementeringer. Som vi skal se, har mange av disse komponentene relevans for hva det vil si å være historisk literate. Den overveiende delen av den angloamerikanske tradisjonen er sentrert rundt disiplinifagsinspirerte arbeidsmåter knyttet til hvordan faghistorikere jobber med kilder, setter dem inn i en kontekst, konstruerer narrativer ut fra dem og ordner fagstoffet i grupper som perioder eller sammenhengende hendelsesforløp. Den angloamerikanske historiedidaktikken syns overveiende å modellere skolefaget etter disiplinifaget, eller i hvert fall å knytte skolefaget nærmere sammen med vitenskapsfaget. Denne tilnærmingen har imidlertid også fått motbør, blant annet fra den ene strømmingen innenfor den amerikanske historiedidaktikken, som i større grad er opptatt av fagets allmenndannende nytte

---

<sup>219</sup> Lund, 2020, s. 25; Seixas, 2015; Seixas, 2017b; Seixas og Morton, 2013.

<sup>220</sup> Seixas, 2017b; Seixas og Morton, 2013. I original språkdrakt er de: *historical significance, evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspectives* og *the ethical dimension*.

<sup>221</sup> Koselleck bruker for øvrig det samme begrepet for å betegne ett av de vesentlige trekkene ved den moderniteten som fulgte *Sattelzeit*, og dens dynamiske temporale forhold til historien. Koselleck, 2002b, s. 166-167.

<sup>222</sup> Seixas, 2017b, s. 597.

<sup>223</sup> Seixas og Morton, 2013, s. 4.

for samfunnsdeltakeres medborgerskap og forhold til hvordan historie brukes. Dette kan minne om den tradisjonen som har utviklet seg mer eller mindre parallelt i Tyskland siden vitenskapeligjøringen av historiedidaktikken startet i begynnelsen av 1970-åra.

### 3.1.2 Den tysk-nordiske tradisjonen

Utgangspunktet i 1970-åras (Vest-)Tyskland var ganske annerledes enn i England, og omkalfatringene som slo inn i tida rundt tiårsskiftet fra 1960- til 1970-åra manifesterte seg i form av et frigjøringsbehov. I dette lå det et behov for et oppgjør med den nasjonalsosialistiske arven (såkalt fortidsbearbeidelse, etter tysk: *Vergangenheitsbewältigung*) og med den sterke betoningen av Tysklands nasjonale historie. Det innebar, som nevnt i begynnelsen av kapitlet, et brudd med positivistiske idealer, og resultatet var blant annet en omforming av historiefaget der en knyttet det tydeligere sammen med de øvrige samfunnsfagene.<sup>224</sup> Historie fikk dermed en mer allmenndannende, samfunnskritisk og emansipatorisk rolle, ofte representert ved fem målområder, eller «emansipatoriske ferdigheter», formulert av Annette Kuhn: kommunikasjon, ideologikritisk tenking, samfunnsanalyse, personlig stillingstaking og identitetsutvidelse.<sup>225</sup> Danningsinnslaget i den nye tyske historieforståelsen kan vitenskapshistorisk sett konnotere til det tyske *Bildung*-begrepet vi har vært innom tidligere, og som ikke engang har noen fullgod engelsk oversettelse.<sup>226</sup> Ola Svein Stugu påpeker imidlertid at Kuhns målområder er mål som også andre fag kan bidra til å nå. Historiefaget bør heller ikke reduseres til samfunnskritikk med tilgrensende tematikker.<sup>227</sup>

#### 3.1.2.1 Historiebevissthet

Ikke alle tyske historikere fulgte dette nye sporet. Enkelte var, i tråd med Stugus poeng, bekymret for at historiefaget skulle bli for nært knyttet til det reint samfunnskritiske og emansipatoriske. Innenfor denne retningen la en større vekt på menneskets sjølførståelse, livsorientering og historiefagets tradisjonelle dannende verdier. Denne reaksjonen kan oppsummeres med ett begrep, som var ment å betegne historiefagets mer særegne funksjoner blant

---

<sup>224</sup> Se Stugu, 2000, s. 6-10 for en kort gjennomgang av utviklingen av den tyske historiedidaktikken fra 1960-åra.

<sup>225</sup> Kuhn, 1974, s. 70-73. Kuhns emansipatoriske ferdigheter gjengis på norsk av Eikeland, 1999, s. 98-102. Jf. også P.-A. Karlsson, 2014, s. 27-28.

<sup>226</sup> Jordheim, 2014, s. 516-517.

<sup>227</sup> Stugu, 2000, s. 6.

samfunnsfagene, nemlig historiebevissthet (*Geschichtsbewusstsein*).<sup>228</sup> Det fins ingen enhetlig og omforent definisjon av begrepet historiebevissthet, men den historiedidaktiske forskningen er jamt over samstemt om at det handler om hvordan mennesker orienterer seg i nåtida mot framtida ut fra fortida – altså å se seg sjøl som både historieskapt og historieskapende.<sup>229</sup> Begrepet forener dermed de tre dimensjonene fortid, nåtid og framtid ved at alle forstår og orienterer seg i nåtida ut fra erfaringer fra fortida og forventninger til framtida.

Flere historiedidaktikere har koplet dette til Kosellecks begrepspar erfaringsrom/forventningshorisont, og særlig den danske historikeren og historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen har gått aktivt inn for å forene disse begrepene.<sup>230</sup> Som beskrevet i kapittel 2.2.7, er begrepene ment å være epistemologiske kategorier som fanger menneskets temporalitet, og Klas-Göran Karlssons bemerkning er derfor treffende når han skriver: «historical consciousness is a basic faculty of temporal awareness without which there would be no humanity in either of the two meanings of the word; that is, no humaneness and no mankind».<sup>231</sup> Karlsson bruker temporal bevissthet som et tilsynelatende sjøforklarende begrep, men jeg vil diskutere dets forhold til tilgrensende begreper, slik jeg ser det, i kapittel 7.5.

Mange av premissene for historiebevisstheten fins i historiebruken og historiekulturen en omgis av, som jeg kommer tilbake til under. Samtidig har historiebevissthetsbegrepet blitt kritisert for å være lite konkret og vanskelig å operasjonalisere.<sup>232</sup> Maria Grever hevder det kan skyldes begrepets todelte forankring i filosofiske og historiografiske studier på den ene sida, og i historiedidaktisk forskning på den andre sida. Førstnevnte tradisjon kan koples til blant andre Gadamer, Koselleck og Paul Ricoeur, mens Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel og Andreas Körber er sentrale skikkelser innenfor den historiedidaktiske retningen.<sup>233</sup> Jeg har diskutert Gadamer og Kosellecks filosofiske tilnærminger i kapittel 2.2, mens jeg kommer tilbake til Rüsen og Körber nedenfor og i kapittel 7.

Stugu skriver at det har «bydd på utfordringar å finne ei fruktbar operasjonalisering av historiemedvit i empirisk forskning, og omgrepet har nok større kraft til å skape bilete og generere hypotesar, det vil seie heuristisk, enn det har som skarpt analytisk verktøy».<sup>234</sup> Karlsson

---

<sup>228</sup> P.-A. Karlsson, 2014, s. 28; Wilschut, 2010, s. 704.

<sup>229</sup> Körber, 2019, s. 29-31.

<sup>230</sup> Jensen, 1996; Jensen, 2003, s. 58-60; Jensen, 2017, s. 27-28. Se også Eikeland, 2013, s. 28-29; Kvande og Naastad, 2020, s. 48.

<sup>231</sup> K.-G. Karlsson, 2011, s. 130. Karlsson trekker sjøl på Kosellecks begrepspar seinere i samme artikkel. K.-G. Karlsson, 2011, s. 132-133.

<sup>232</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 125-126; Seixas, 2017b, s. 596.

<sup>233</sup> Grever, 2019, s. 225-226.

<sup>234</sup> Stugu, 2016, s. 19.

uttrykker et liknende syn når han skriver: «It would probably be safe to say that most of us content ourselves with using the concept in a heuristic way. It helps us to raise new questions about the historical dimension itself and its functions and uses in society. (...) Thus, it reminds us that history often functions and is used differently from scholarly history, when related to what the phenomenologically inspired Germans denote as *Lebenswelt*.»<sup>235</sup> Stugu og Karlssons nyanseringer er viktige, idet de gir rom for at historiebevissthetsbegrepet fremdeles kan ha verdi som teoretisk redskap for fortolkning, som også er en viktig del av historiske analyse generelt.

Historiebevissthet som begrep defineres ofte på grunnlag av Karl-Ernst Jeismanns korte programatiske artikkel fra 1979.<sup>236</sup> Her er historiebevissthet å forstå som «den indre sammenheng mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på framtid».<sup>237</sup> Fredrik Alvén oppsummerer Jeismanns artikkel slik: Historiebevissthetsens form, innhold og grad av refleksjon varierer mellom personer og mellom grupper – fra en legitimerende historiebevissthet tuftet på paroler og klisjeer til en vurderende og fasettert historiebevissthet som ofte leder til nye innsikter. Enten *er* historiebevissthetsens historie eller så *skaper* den historie. Historiebevissthetsens form kan trenes og utvikles mot begge disse formene, men det innebærer ulike distanser til en etablert og ferdigskrevet historie. Videre eksisterer mennesker i tid, og de oppfatter at deres eksistens har ei fortid, ei samtid og ei framtid. Tolkningen av det som har vært, forståelse av nået og perspektivene på framtida henger dermed sammen med hverandre i menneskenes forståelse av tid. Fortida er også nærværende gjennom rekonstruksjoner og tolkninger. Historiebevissthetsens form kan være ureflektert og løpe de gjeldende ideologienes ærend ved å bekrefte ferdigkonstruerte bilder av historien, men den kan også utfordre rådende tanker og verdier gjennom å utfordre disse konstruksjonene.<sup>238</sup> Noen av disse trekkene konnoterer til teorier jeg har diskutert tidligere, som tidsmangfold, erfaringsrom og forventningshorisont. Jeismann tilnærmer seg imidlertid temporalitet på en annen måte enn Koselleck, i hvert fall i dette tilfellet, ved å henvende seg mer til utdanning, kultur og samfunnsinstitusjonelle forhold enn til historiefagets epistemologi.

---

<sup>235</sup> Karlsson, 2011, s. 130-131.

<sup>236</sup> Jeismann, 1979/1997. Arie Wilschut går enda lenger tilbake, og støtter seg på Jürgen Kockas artikkel *Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft* fra 1977. Se Wilschut, 2010, s. 704. Se også Körber, 2015 for en oversikt over utviklingen av historiebevissthetsbegrepet i den tyske historiedidaktikken.

<sup>237</sup> Fullt sitat i original språkdrakt: «Mehr als bloßes Wissen oder reines Interesse an der Geschichte umgreift Geschichtsbewusstsein den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive.» Jeismann, 1979/1997, s. 42.

<sup>238</sup> Alvén, 2017, s. 28.

Som tidligere nevnt, har det vært en utfordring å operasjonalisere dette sammensatte begrepet i empiriske studier. Jörn Rüsen har derfor forsøkt å presisere Jeismanns historiebevissthetsbegrep ved å utvikle en typologi som illustrerer fire ulike grader av historiebevissthet som en dynamisk prosess.<sup>239</sup> Disse er tradisjonelle, eksemplariske, kritiske og genetiske historiebevisstheter. *Tradisjonell historiebevissthet* viser til hverdagsfortellinger uten begrunnelser eller dypere forankring i moral eller liknende. De er kjensgjerninger om fortida som i kraft av seg sjøl definerer historisk identitet og bekrefter forhåndsbestemte oppfatninger om ens egen sjølførståelse. *Eksemplarisk historiebevissthet* koples til historier som bekrefter forestillinger om rett og galt med henvisning til historien som eksempel. Fortida formidles altså som noe en skal ta lærdom av, og da gjerne i positiv forstand – såkalt *historia magistra vitae*.<sup>240</sup> *Kritisk historiebevissthet* setter fortida opp mot nåtida, og bruker historien for å vise til hva en ikke er. Fortida har slik sett ikke egenverdi bare i kraft av å være historie, i tydelig motsetning til eksemplariske historier. I disse tilfellene ser en fortida konsekvent på andre premisser enn nåtida for å understreke betydningen av at mennesker har levd under ulike forhold til ulike tider. Den siste typologien, *genetisk historiebevissthet*, forsøker å se nåtida som løsrevet fra fortida, men er samtidig klar over at en sjøl er et produkt av fortida. Dette åpner for en mer fasettert tilnærming der ulike historier kan være like gyldige.<sup>241</sup> Det blir også lagt vekt på at vi alltid befinner oss i et temporalt krysningspunkt som hele tida er i bevegelse. Identiteten er dermed uløselig koplet til endring og utvikling.

Rüsen påpeker at denne typologien er ment som et metodologisk og heuristisk verktøy som kan hjelpe oss å kategorisere og karakterisere forskjellige trekk ved moralske verdier og refleksjoner til ulike tider og steder.<sup>242</sup> Modellen kan derfor besvare noen av de problematiseringene Stugu har trukket fram.<sup>243</sup> Rüsens typologi har også blitt svært utbredt i det historiedidaktiske fagmiljøet som en måte å operasjonalisere og konkretisere et i utgangspunktet nokså abstrakt begrep.<sup>244</sup> I nyere tid har Andreas Körber også kommet med viktige bidrag til historiebevissthetsbegrepet. Ikke minst har han argumentert for å utvide Jeismanns tredelte historiebevissthet til ytterligere to dimensjoner. Körbers historiebevissthet omfatter oppfatninger om

---

<sup>239</sup> Rüsen, 2004.

<sup>240</sup> Jf. for eksempel Eriksen, 2020; Koselleck, 1979/2004c, s. 26-42; Sandmo, 2015, s. 41-46.

<sup>241</sup> Jf. også Koselleck, 2002b, s. 167.

<sup>242</sup> Rüsen, 2004.

<sup>243</sup> Jf. Stugu, 2016, s. 19.

<sup>244</sup> Se for eksempel Ahonen, 2020, s. 155; Alvé, 2017, s. 51-55; Blow et al., 2015, s. 302; Eikeland, 2013, s. 27-31; K.-G. Karlsson, 2014, s. 60-62; Mathis og Parkes, 2020, s. 202; Seixas, 2017b, s. 596; Van Straaten et al., 2016, s. 483.

fortida, anerkjennelse av fortidige forventninger til framtida, oppfatninger om nåtida, forventninger til framtida og anerkjennelse av framtidige tilbakeblikk på fortida.<sup>245</sup>

Historiebevissthetsbegrepets rolle som en historiespesifikk danningskomponent tar altså utgangspunkt i individets temporale orientering innenfor en større samfunnskontekst. Dette blir spesielt viktig i kapittel 7, der jeg tilnærmer meg en liknende tenkemåte fra et mer filosofisk og fagoverbyggende perspektiv.

### 3.1.2.2 *Historiekultur og historiebruk*

Som det framgår av Rüsens historiebevissthetstypologi, henger historiebevissthet sammen med hvordan historie faktisk kommer til uttrykk. Vi snakker da gjerne om historiebruk og historiekultur, som er to nært beslektete begreper. Historiekultur handler i sin kjerne om de kulturelle arenaene hvor et samfunn kommuniserer og vurderer hvilken historie en vier oppmerksomhet, og eventuelt lar være å vie oppmerksomhet. Klas-Göran Karlsson omtaler det som en dobbel prosess. På den ene sida handler det om hvordan historie formidles fra en avsender til en mottaker. I denne prosessen er det samfunnsinstitusjoners kommunikasjonsmåter som står i sentrum, og en kan problematisere hvordan mennesker med ulik bakgrunn har ulike forutsetninger for hvordan de vil konsumere historiekulturen. På den andre sida handler det også om måten vi vurderer og bedømmer hvorvidt historien er anvendbar og relevant. Her står maktbegrepet sentralt, og handler i praksis om hvem som har myndighet til å rå over de plattformene hvor historien anvendes og kommuniseres.<sup>246</sup> Stugu har påpekt utfordringer ved historiekulturbegrepet som minner om utfordringene med historiebevissthetsbegrepet:

[E]it omgrep for historiekultur som femner om så å seie heile potensialet for faktisk historiebruk [blir] så omfattande at det blir vanskeleg å handtere analytisk. Det er også vanskeleg både teoretisk og operasjonelt å isolere dei historiske aspekta ved ein allmenn kultur. Også omgrepet historiekultur har såleis sin fremst verdi heuristisk. Først og fremst er det med og synleggjer at historie er eit element i eller aspekt ved alle kulturar. I tillegg er det med på å rette merksemda mot felt og problem ein kan gå inn i med skarpare analysereiskapar.<sup>247</sup>

Maria Grever og Robbert-Jan Adriaansen har imidlertid forsøkt å åpne opp historiekulturbegrepet ved å benytte det som utgangspunkt for undersøkelser av mer heterogene og dynamiske forhold til fortida. På den ene sida tar de et oppgjør med hvordan begrepet, etter deres syn, har tatt opp i seg for mye innhold fra andre fagfelt og tilgrensende begreper, slik som

---

<sup>245</sup> Körber, 2019, s. 35.

<sup>246</sup> K.-G. Karlsson, 2014, s. 65-66.

<sup>247</sup> Stugu, 2016, s. 21.

historiebevissthet. På den andre sida søker de å reaktualisere historiekulturbegrepet ved å gjøre det analytisk anvendbart i klasserom som er langt mer multikulturelle enn da begrepet ble lansert innenfor den vesttyske historiedidaktikken i slutten av 1970-åra. Elever i dag omgås mennesker med ulike religiøse og sosiokulturelle bakgrunner, og forholder seg til et langt større mangfold av historiefortellinger i populærkulturen.<sup>248</sup>

Begrepet «historiebruk» har blitt utbredt i forskning og undervisning siden årtusenskiftet. Det kan synes å være delvis sjølforklarende, men er likevel ikke så enkelt og instrumentelt som det tidvis blir hevdet.<sup>249</sup> Først og fremst handler historiebruk om hvordan en benytter seg av historien for å nå et bestemt mål. Klas-Göran Karlsson skiller mellom intensjonell og funksjonell historiebruk. Førstnevnte er aktørorientert, og dreier seg om hva avsender har ønsket å oppnå med å bruke en bestemt historie. Funksjonell historiebruk er mer systemorientert, og handler om hvordan historie brukes for å svare til bestemte behov eller interesser – ofte politiske eller kommersielle.

Det fins flere tilnærminger for å operasjonalisere historiebruksbegrepet. Friedrich Nietzsche (1844–1900) presenterte tre historiebrukskategorier i 1874: monumental, antikvarisk og kritisk historiebruk. Den monumentale historiebruken bruker historien som forbilde og ideal for egen samtid. Antikvarisk historiebruk legger vekt på tradisjonenes verdi og ivaretagelse av kulturarven. Kritisk historiebruk viser til ønsket om å løsrive seg fra fortida, altså en slags motsetning til den monumentale historiebruken.<sup>250</sup> Disse kan minne om Rüsens historiebevissthetstypologier. Karlsson har imidlertid utviklet en egen typologi for historiebruk, som har blitt utbredt i forskningsmiljøet rundt historiebruk. Her skiller han mellom vitenskapelig, eksistensiell, moralsk, ideologisk, ikke-bruk og politisk-pedagogisk som former for historiebruk.<sup>251</sup> Håkon Rune Folkenborg har også presentert en modell for historiebruk som er ment å være et enklere og mer praktisk orientert alternativ til de mange andre forslagene. Han skiller mellom historiebrukens funksjon, form og områder, der hver av disse igjen har sine underkategorier.<sup>252</sup> Igjen kan vi se et mangfold i forsøkene på analytiske og konseptuelle tilnærminger til hvordan en kan operasjonalisere teoretiske begreper i praksis.

---

<sup>248</sup> Grever og Adriaansen, 2017.

<sup>249</sup> K.-G. Karlsson, 2014, s. 70.

<sup>250</sup> Nietzsche, 1874/1998, s. 40. Se også K.-G. Karlsson, 2014, s. 71; Seixas, 2004a, s. 6-7; Stugu, 2016, s. 12.

<sup>251</sup> K.-G. Karlsson, 2014, s. 71-80.

<sup>252</sup> Folkenborg, 2022, s. 35-36.

### 3.1.2.3 Oppsummering av den tysk-nordiske historiedidaktikken

Med henvisning til Peter Aronsson forståelsesmodell, skriver Stugu at begrepene henger sammen på den måten at «eit visst utval av historiekulturen blir iscenesett i historiebruk som i sin tur er med å forme eit historiemedvit».<sup>253</sup> Det kan med fordel presiseres at Aronsson i samme vending knytter dette videre til Kosellecks kategorier erfaringsrom og forventningshorisont: «menneskets bevisste eller ubevisste historiebruk (...) skjer i den dynamiske prosessen som forbinder erfaringsrom og forventningshorisont i en bestemt situasjon».<sup>254</sup> Lévesque og Clark oppsummerer det som at historisk tenking i det tyske utdanningssystemet ikke var formulert som et mål i seg sjøl, men som en måte å fremme historiebevissthet på. Historiefagets rolle er da å utstyre elever med noen kompetanser som kreves for å kunne delta i den videre historiekulturen.<sup>255</sup>

Carlos Kölbl og Lisa Konrad viser til at Tyskland, i likhet med Norge, opplevde et «PISA-sjokk» i 2001. Og sjøl om ikke historiefaget inngikk i PISA-undersøkelsene, ledet PISA-resultatene til et generelt skifte i skolefagenes innretning. Innholds- og kunnskapsfokus ble gradvis erstattet av faglig kompetanse.<sup>256</sup> For historiefagets vedkommende, ble det utviklet spesifikke kompetansemodeller. Den mest omtalte og muligens mens innflytelsesrike er modellen for historisk tenking som har blitt utviklet av blant andre Bodo von Borries, Andreas Körber og Waltraud Schreiber. De sentrale komponentene her er kompetanser til å stille historiske spørsmål, metodologiske kompetanser, orienteringskompetanser og faginnholdskompetanser.<sup>257</sup> Lévesque og Clark tilføyer også narrative kompetanser med en særlig henvisning til Jörn Rüsen.<sup>258</sup> Kölbl og Konrad viser imidlertid til at det også fins alternative tilnæringer. *Verband der Geschichtslehrer Deutschlands* har eksempelvis foreslått egne faglige standarder (*Bildungsstandards Geschichte*) som er mer orientert rundt konkret faglig innhold og historisk kunnskap, men har også fått kritikk for sin kanoniske tilnærming.<sup>259</sup>

---

<sup>253</sup> Stugu, 2016, s. 20.

<sup>254</sup> Aronsson, 2004, s. 18. Min oversettelse.

<sup>255</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 124.

<sup>256</sup> Kölbl og Konrad, 2015, s. 24.

<sup>257</sup> Kölbl og Konrad, 2015, s. 24-25.

<sup>258</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 125.

<sup>259</sup> Kölbl og Konrad, 2015, s. 25-26.



### 3.1.3 Historiedidaktikkens retninger i dag

Den angloamerikanske tradisjonen og den tyske tradisjonen er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende, men snarere delvis overlappende og delvis komplementære som følge av at de er utviklet parallelt og på noe forskjellige premisser. Litt forenklet framstilles gjerne den angloamerikanske retningen som preget av metodisk kompetanse, disiplinlig håndverk og praktiske ferdigheter, mens den tyske retningen er en mer teoretisk tilnærming med vekt på begreper som identitet, danning, ideologi og samfunnsforståelse. Sistnevnte vektlegger altså hvordan aktører forstår, orienterer og ter seg i tid og rom. Det behøver imidlertid ikke å være noen motsetning mellom å ha grundig innsikt i hvordan historie produseres gjennom kildearbeid og et begrepsapparat for å diskutere, reflektere og analysere historisk innhold på den ene sida, og å utvikle identitet og kritisk sans i lys av kulturelle og historiske forhold på den andre sida.

Denne forenklete framstillingen er heller ikke ment å være en uttømmende presentasjon av de to retningenes mange fasetter, men det er et sentralt poeng at historiefagets komponenter i grunnopplæringen kan være tydelig preget av begge strømmingene, noe de norske læreplanene kan illustrere. I den siste norske læreplanen, LK20, finner vi både typisk angloamerikanske begreper som brudd, kontinuitet, historisk empati og kildekritikk, men også mer tysk-kontinentale begreper som historieskapt/historieskapende, medborgerskap, identitetsutvikling, kritisk tenking, demokrati, handlingskompetanse og historiebevissthet.<sup>260</sup> Riktignok er det norske samfunnsfaget satt sammen av ulike fagdisipliner, men det viser likevel hvordan de historiedidaktiske tradisjonene preger tenkningen rundt historiens rolle i norske skole.

Siden årtusensskiftet har også stadig mer av forskningslitteraturen operert med begreper og perspektiver fra begge tradisjonene. Allerede i 1986 presenterte Jörn Rüsen en modell for forholdet mellom det han omtalte som vitenskapsdisiplinen (*Fachwissenschaft*) og livspraksisen (*Lebenspraxis*).<sup>261</sup> Videre har «historical consciousness» utover 2000-tallet fått innpass i det angloamerikanske begrepsapparatet, mye takket være Peter Seixas.<sup>262</sup> Han har også påpekt at nyere tyske forskningsbidrag fra Andreas Körber og hans kolleger inkluderer både elementer fra den tyske og den angloamerikanske tradisjonen.<sup>263</sup> Seixas har dessuten tatt eksplisitt til orde for en sterkere sammenkopling av de to tradisjonene.<sup>264</sup> Chauncey Monte-Sano og Abby

---

<sup>260</sup> Utdanningsdirektoratet, 2019.

<sup>261</sup> Rüsen, 1986, s. 389.

<sup>262</sup> Seixas, 2004b var av stor betydning i denne sammenhengen. Jf. også Seixas, 2016, s. 428-430.

<sup>263</sup> Seixas, 2017b, s. 596.

<sup>264</sup> Seixas, 2016. Se også Van Norden, 2022 for et tysk perspektiv på det vitenskapsteoretiske bakteppet for ulike forståelser av hva historisk forståelse bør innebære.

Reisman har identifisert den samme kløften i sin review-studie, og konkluderer: «the field stands to benefit from greater interaction between these two strands of research».<sup>265</sup>

Det tydeligste skillet mellom tradisjonene kan sies å handle om hva en legger i sjølve begrepet «historiedidaktikk».<sup>266</sup> Bernard Eric Jensen har jobbet særlig mye med den tyske historiedidaktikken, og har blitt pekt på som den kanskje viktigste etterfølgeren til Jörn Rüsen.<sup>267</sup> Jensen skisserte i en konferanseartikkel i 1990 to mulige svar på hva historiedidaktikk er, som også i dag illustrerer hovedforskjellene mellom og innad i de ulike tradisjonene.<sup>268</sup> Det ene er å anse historiedidaktikk som *fagdidaktikk*, som innebærer en «ovenfra og ned»-inngang til faget. Her er det faghistorikere og eksperter som stiller spørsmålene og avgjør hva som inngår i faget. Vitenskapsfaget blir da premissgiveren for hvordan skolefaget tar form i læreplanen, som igjen er utgangspunktet for elevenes forståelse av historien. Et annet ord for denne modellen er nedsilingsteorien.<sup>269</sup> Jensen oppsummerer dette perspektivet: «i denne model hersker der ingen tvivl om hvem der skal skille skidt fra kanel, eller hvem der er mester og hvem lærling».<sup>270</sup>

I forbindelse med denne tilnærmingen, kan en trekke fram Jensens diskusjon med den danske historikeren Carsten Due-Nielsen i 2004, der Jensen anklagde det danske historikerlauget for å være for fortidsfiksert, og tok til orde for å omdefinere sjølve historiebegrepet.<sup>271</sup> Jensen argumenterte for at historiske undersøkelser av fortida bør interessere seg for «hvordande pågåeldende mennesker har levet i og med tid – dvs. for hvordan det fortidige, det nutidige og det fremtidige gjorde sig gåeldende og blev brugt i deres levede historier». En slik forståelse lå ifølge Jensen «ganske langt fra det historiebegreb, der er det fremherskende blandt danskefaghistorikere».<sup>272</sup> Noe av bakgrunnen for Jensens syn handlet nettopp om at et «fortidsfiksert» skole-historiefag kunne ha uheldige virkninger og lede til en «erodering af børn og unges interesse for historie».<sup>273</sup> Jensens argumenter ligger tett opptil synet Rüsen formulerte mange år tidligere: «If historians come to realize the essential connection of the three time dimensions in the structure of historical consciousness, they could avoid the widely accepted

---

<sup>265</sup> Monte-Sano og Reisman, 2016, s. 291.

<sup>266</sup> Et ytterligere kompliserende forhold her er den svake stillingen til begrepet «didaktikk» i den engelskspråklige faglitteraturen. Se Imsen, 2020b, s. 171-172 for en kort begrephistorisk avklaring.

<sup>267</sup> Karlsson, 2014, s. 28; Kvande og Naastad, 2020, s. 50.

<sup>268</sup> Jensen, 1990, s. 152-153.

<sup>269</sup> Kvande og Naastad problematiserer nedsilingsteorien som en enklere variant av vitenskapsfaget, og påpeker at tilpassing av vitenskapsfaget til en skolekontekst er en krevende utfordring. Kvande og Naastad, 2020, s. 21-22.

<sup>270</sup> Jensen, 1990, s. 152.

<sup>271</sup> Due-Nielsen, 2004a; Due-Nielsen, 2004b; Jensen, 2004c; Jensen, 2004b.

<sup>272</sup> Jensen, 2004c, s. 205. Se også Jensen, 2017, s. 42-48.

<sup>273</sup> Jensen, 2004c, s. 206.

academic prejudice that assumes history deals only with the past: that it has nothing to do with the problems of the present and even less to do with the future.»<sup>274</sup>

Det leder oss til den andre modellen for historiedidaktikk Jensen skisserer i 1990-artikelen sin. Den tar i stedet utgangspunkt i historiebevissthetens innhold, hvordan den dannes og hvilke funksjoner den har. Historiedidaktikk handler da om å vektlegge historiebevissthetens rolle i et større dannelsesperspektiv, samtidig som den avviser at disiplin-faget må være normen og referansepunktet.<sup>275</sup> En kan kjenne igjen de to ulike tolkningene i mye av det som skiller den angloamerikanske tradisjonen fra den tyske tradisjonen. Det minner også om de to ulike strømningene innad i den USA-amerikanske historiedidaktikken, sjøl om den tyske tradisjonen er utviklet innenfor andre filosofiske rammer. Spørsmålet er om skole-historiefaget skal ha som oppgave å gi en innføring i hva det innebærer å produsere historie som vitenskap, eller om fagets primære oppgave skal være sentrert rundt danning, medborgerskap, demokrati og samfunnets kjerneverdier. I den grad et svar kan gis på dette her, bør det vel være en mellomvei med innslag av begge tilnærmingene.

De nederlandske historiedidaktikerne Dick Van Straaten, Arie Wilschut og Ron Oostdam kan illustrere en nyere tilnærming som trekker på flere av retningene. I stedet for å ta utgangspunkt i hva faghistorikere, historiedidaktikere, politikere og læreplanforfattere mener er viktig, snur de problemstillingen på hodet ved å spørre hva som skal til for at elevene opplever historie som et relevant fag. Samtidig legger de til grunn at historie *har* relevans for hvordan mennesker lever livene sine, men etterlyser didaktiske verktøy som kan understøtte og tydeliggjøre denne relevansen.<sup>276</sup> Særlig utforsker de historiens muligheter for meningsskaping og livsorientering når det gjelder historiske analogier, longitudinelle linjer og vedvarende menneskelige problemstillinger.<sup>277</sup> Undersøkelsene deres er av både teoretisk og empirisk karakter, og befinner seg epistemologisk sett relativt nært den tyske/kontinentale fagtradisjonen, sjøl om de også trekker på mange studier fra den angloamerikanske tradisjonen. Van Straaten et al. hevder blant annet at et relevant historiefag også må posisjonere seg i forhold til utdanningsfilosofiske og læringsteoretiske aspekter, samtidig som historiefilosofien bidrar med særegne historisk forankrete perspektiver på hva det vil si å være et menneske som lever i og med tid,

---

<sup>274</sup> Rüsen, 1987, s. 284.

<sup>275</sup> Jensen, 1990, s. 153-155. Se også Eikeland, 2013, s. 34. Jensen har seinere skilt mellom historie som fag og historie som livsverden. Se Jensen, 2003.

<sup>276</sup> Van Straaten et al., 2018b.

<sup>277</sup> Van Straaten et al., 2016; Van Straaten et al., 2018c; Van Straaten et al., 2018b; Van Straaten et al., 2018a. Se for eksempel Van Straaten et al., 2018b, s. 48 for korte begrepsdefinisjoner.

for å låne Bernard Eric Jensens ovennevnte formulering.<sup>278</sup> Jeg vil utdype Van Straaten et al. sin tilnærming i kapittel 7.1–7.3, der den blir sentral for det filosofiske perspektivet på den menneskelige værenens temporalitet.

### 3.1.3.1 *Tilnærminger til historie i skolen*

Som nevnt, ble historiedidaktikken i Norge først utviklet på grunnlag av den tyske tradisjonen, delvis også gjennom Danmark og Sverige. Merethe Roos krediterer Erik Lund for å ha brakt inn det angloamerikanske perspektivet med si historiedidaktiske håndbok i 2003 (6. utgave i 2020).<sup>279</sup> På den andre sida plasserer hun Lise Kvande og Nils Naastads *Hva skal vi med historie?* fra 2013 (2. utgave i 2020) i en sterkere tysk-nordisk tradisjon.<sup>280</sup> Vi finner som sagt spor etter flere tradisjoner i LK20, men kjerneelementenes sterke betoning av begreper som samfunnskritisk tenkning, demokratiforståelse og identitetsutvikling kan indikere at vitenskapsfagets plass i det norske samfunnsfaget etter siste læreplanskifte har måttet vike for de mer dannelses- og samfunnsorienterte elementene. Marte Blikstad-Balas argumenterer samtidig for at literacy-forskningens innflytelse på norsk utdanningspolitikk har blitt videreført og styrket med innføringen av LK20.<sup>281</sup> I kapittel 7.2.1 kommer jeg tilbake til noen implikasjoner dette har for målsetningene med historie i norsk skole.

For å sette den ovennevnte diskusjonen i perspektiv, kan det være verdifullt å heve blikket og stadfeste at det også fins andre tilnærminger til historie i skolen. Ola Svein Stugu trekker fram de baltiske statene etter 1991 og Sør-Afrika etter 1994 som eksempler på land der historien i skolen har blitt politiske redskaper for å nedtone uønskete sider ved fortellingen om fortida.<sup>282</sup> Krzysztof Jaskułowski, Piotr Majewski og Adrianna Surmiak har problematisert hvordan den polske historielærerstanden anser historiefaget som et nasjonalistisk verktøy som er ment å utvikle polske elevers nasjonale stolthet.<sup>283</sup> I Sveits' tyskspråklige kantoner ble det i 2021 vedtatt en ny læreplan – Lerhplan21 – som delte grunnskolen inn i tre sykluser: førskole til 2. trinn (syklus 1), 3. til 6. trinn (syklus 2) og 7. til 9. trinn (syklus 3). Syklus 1 og 2 følger

---

<sup>278</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 484-490.

<sup>279</sup> Roos, 2022, s. 21-22.

<sup>280</sup> Roos, 2022, s. 22.

<sup>281</sup> Blikstad-Balas, 2023, s. 12.

<sup>282</sup> Stugu, 2016, s. 129-132.

<sup>283</sup> Jaskułowski et al., 2018.

den såkalte FUER-modellen<sup>284</sup> til blant andre den ovennevnte Andreas Körber, ispedd enkelte justeringer fra GDSU-modellen<sup>285</sup> til Markus Kübler. Syklus 3 følger på si side en annen modell utviklet av Peter Gautschi.<sup>286</sup> Det er dermed ingen overbyggende progresjon gjennom skoleløpet, men læreplanen illustrerer også en pragmatisk og eklektisk tilnærming til en rikholdig tyskspråklig historiedidaktikk.

Et siste eksempel en kan trekke fram er det Sirkka Ahonen omtaler som et alternativ til «dikotomien mellom den [britiske] positivistiske og den [tyske] humanistiske tilnærmingen»,<sup>287</sup> formulert av blant andre den australske historiedidaktikeren Robert Parkes. Han trekker på både tyske og angloamerikanske tilnærminger, og argumenterer for å bruke historiografi som en inngang til historieundervisningen. Ifølge Parkes kan en historiografisk tilnærming både belyse den fortolkende og kildegranskende prosessen de historiske dataene går gjennom når en faghistoriker produserer historie, men også hvordan ulike historikere og historiskoler har fortolket situasjoner, hendelser og prosesser ut fra sine samtidige sosiale, kulturelle og politiske forutsetninger.<sup>288</sup> I tråd med Parkes syn, har Kaya Yilmaz argumentert for å integrere historiografi i lærerutdanningen for å bygge ned samfunnsfagslæreres opplevde avstand mellom historie som vitenskapsfag og som skolefag.<sup>289</sup> Dette kan med fordel ses i sammenheng med at det tar lang tid før vitenskapsfaglige utviklinger når skolefaget, og muligens enda lenger for læreplanendringene slår igjennom i undervisningspraksisene.<sup>290</sup>

### 3.1.3.2 Pluralisering, polarisering og politisering

Fra midten av 2010-åra har historiens plass i skolen blitt både reaktualisert og mer politisert.<sup>291</sup> På den ene sida har det i nyere tid kommet til nye stemmer, der minoriteter og marginaliserte grupper i økende grad tar del i det historiografiske ordskiftet og utfordrer de tradisjonelle kanoniske historiefortellingene.<sup>292</sup> Et illustrerende eksempel på trenden kan være 1619-

---

<sup>284</sup> FUER står for «fremming og utvikling av reflekterende og sjølreflekterende historiebevissthet» (*Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein*). Se for eksempel Körber, 2011.

<sup>285</sup> «Samfunnsfagsdidaktikk i allmennutdanningen» (*Gesellschaft Didaktik des Sachunterrichts*).

<sup>286</sup> Mathis og Parkes, 2020, s. 195-196.

<sup>287</sup> Ahonen, 2020, s. 146.

<sup>288</sup> Parkes, 2009; Parkes og Donnelly, 2014. Se også Allender et al., 2019, s. xxiv-xxvi.

<sup>289</sup> Yilmaz, 2020, s. 47.

<sup>290</sup> Levstik, 2008, s. 232; Rantala og Ouakrim-Soivio, 2020.

<sup>291</sup> Samfunnsfagene i skolen har riktignok til en viss grad alltid vært politisert. Se for eksempel Evans, 2015.

<sup>292</sup> Sjøl om fenomenet har tiltatt i nyere tid, kan politisk motiverte etterlysninger av mer heterogene og inkluderende historiefortellinger med fordel spores tilbake til de kulturelle og politiske omveltningene i 1960- og 1970-åra. Jf. kapittel 3.1. Se også for eksempel Grever, 2007.

prosjektet, der en artikkelserie i *The New York Times Magazine* anført av journalisten Nikole Hannah-Jones søkte å etablere ankomsten av de første afrikanerne i Virginia, med kaperskipet *White Lion* i 1619, som utgangspunktet for USAs nasjonale historiefortelling – altså ett år før *Mayflower* ankom Massachusetts.<sup>293</sup> Prosjektet avfødte også læringsressurser til bruk i amerikanske klasserom.<sup>294</sup> Prosjektets faglige og politiske implikasjoner i den amerikanske offentligheten kan illustreres ved at *American Historical Association* engasjerte hele 19 forskere til å anmelde det i *The American Historical Review* – den mest omfattende anmeldelsen i det velrennomerte tidsskriftets historie.<sup>295</sup>

På den andre sida fins det ei rekke forsøk på å fjerne såkalt «woke» læreplaninnhold i de mer konservative amerikanske delstatene. Det innebærer å ikke undervise om antirasisme eller å diskutere såkalte sensitive temaer, slik som Black Lives Matter eller LHB+-rettigheter.<sup>296</sup> Et mye omtalt eksempel i skrivende stund (juli 2023) er Florida-grunnopplæringens såkalte *Stop WOKE-Act (Stop the Wrongs to Our Kids and Employees Act)* fra 2022, som ledet til en påfølgende kontroversiell delstatslæreplan (*state academic standards*) i 2023. Den inneholder læringsmål som at en skal kjenne til hvordan amerikanske slaver kunne utvikle nyttige ferdigheter, og at hendelser som Tulsa-massakren og annen rasebetinget vold skal undervises i forbindelse med vold begått «mot og av afroamerikanere».<sup>297</sup>

I tillegg til samfunnsdebattens polarisering, fins det høytstående politikere med meninger om hva historiens rolle skal være. Vladimir Putin uttalte i 2012 at russiske lærebøker i historie må gjenspeile den «nasjonale ideologien» og felles verdier som «konsoliderer den russiske nasjonen».<sup>298</sup> 1. september 2023 ble et nytt emne, «Den russiske stats grunnlag», innført som obligatorisk førsteårsemne ved samtlige russiske universiteter. Det sterkt normative emnet fremmer særtrekk ved Russlands utvikling.<sup>299</sup> Den daværende amerikanske presidenten Donald Trump annonserte på si side i september 2020 at historie i amerikanske klasserom må lære barna å «elske Amerika av hele sitt hjerte og med hele sin sjel».<sup>300</sup> Historiefaget kan synes å være både viktigere og mer sårbart enn på lenge. Temaer som identitetspolitikk, ideologi, akademisk avkolonisering, minoritetshistorie, nasjonal identitet og kulturell identitet har ikke blitt

---

<sup>293</sup> Hannah-Jones et al., 2021.

<sup>294</sup> Riley, 2020.

<sup>295</sup> Gordon-Reed et al., 2023.

<sup>296</sup> Zajda, 2022, s. 16-17.

<sup>297</sup> Atterbury, 2023; Bliss-Carrascosa et al., 2023; Craig, 2022; Florida Department of Education, 2023; Russell-Brown, 2022.

<sup>298</sup> Zajda, 2022, s. 17.

<sup>299</sup> Konstantinova, 2023; Krasheninnikov, 2023.

<sup>300</sup> Wineburg, 2021, s. 11.

noe mindre relevante som følge av globaliseringen i det 21. århundret.<sup>301</sup> Tvert imot kan globaliseringen hevdes å ha gjort dem mer aktuelle. For eksempel stod forestillinger om hva som utgjør et land, et folk, en identitet og en historie sentralt i russiske styresmaktens retoriske berettigelser til annekteringen av Krimhalvøya i 2014 og invasjonen av Ukraina i februar 2022.<sup>302</sup> Historikeren og historieteoretikeren Zoltán Boldizsár Simon oppsummerer den paradoksale situasjonen historiefaget befinner seg i: «So here we are, in the midst of contradictory tendencies: on the one hand, we experience a severe crisis of historical understanding on countless fronts; on the other, we face an abundance of history, an overwhelming sense of historicity, and a large variety of historical projects, the character of which oftentimes we cannot even fathom.»<sup>303</sup>

I tillegg til den polariserte politiseringen av historien, kan en også peke på hvordan den teknologiske utviklingen etter årtusenskiftet har bidratt til å utvikle et syn på kunnskap som noe en kan søke seg fram til på få sekunder, samtidig som digitale plattformer har gitt mer plass til alternative, konspiratoriske og feilaktige tolkninger av fortida.<sup>304</sup> Dette bærer med seg mange utfordrende og interessante spørsmål til historiedidaktikkens sjøllegitimering og balansegang mellom de polariserte ytterkantene. Den amerikanske historikeren Christopher W. Berg oppsummerer det slik: «History's purpose and substance is no longer a purely academic question relating to classroom studies; rather, a firm understanding of history is deemed essential in deciphering political discourse on the misappropriation of history by private interests, redefining what history is for political purposes, and the threat they pose to public education».<sup>305</sup>

### 3.1.4 Oppsummering av historiedidaktikk som teori

Kapittel 3.1 har søkt å belyse den vesentlige utfordringen det er å reint begrepsmessig formulere hva en ønsker å oppnå med historie i skolen. Det mange britiske historiedidaktikere kaller andreordensbegreper, vil andre kalle prosedurale kunnskaper. Seixas og Morton omtaler sine «seks store» som «begreper for historisk tenking». Dette er stort sett overlappende begrepskategorier, men med forskjellige betegnelser. Felles for de ulike konseptualiseringene er begrepenes temporale dimensjon med forankring i histories epistemologi. De får mening i kraft av å beskrive avstand, utvikling eller sammenhenger i tid. Enten en legger vekt på en metodisk

---

<sup>301</sup> Innes, 2020, s. 603.

<sup>302</sup> Harris, 2020; Knott, 2023.

<sup>303</sup> Simon, 2022a, s. 2.

<sup>304</sup> Wineburg, 2018.

<sup>305</sup> Berg, 2019, s. 56.

og disiplinfagsinspirert tilnærming eller en mer dannelsorientert historiedidaktikk med vekt på demokrati og medborgerskap, er det fremdeles ikke alltid like tydelig hva innholdet skal gi. Historiebevissthet er ett mulig mål, som trekkes fram flere steder i litteraturen. Andre hevder at målet med faget er at elevene skal lære seg historisk tenking.<sup>306</sup> Robert Thorp og Anders Persson argumenterer på si side for at begrepet «historisk tenking» er for metodologisk orientert, men hevder samtidig at det bør være rom for å dreie begrepsforståelsen mer i retning av det eksistensielle ved den menneskelige tilværelsen.<sup>307</sup> Til og med begrepet «historiedidaktikk» er et begrep som hovedsakelig hører til fransk, tysk og nordisk forskning, mens det tilsvarende engelske begrepet som brukes er «history education».<sup>308</sup>

I tillegg til historiebevissthet og historisk tenking, har vi også begrepet historisk literacy, som står sentralt i denne avhandlingen. Dette er også et begrep som forstås på ulike måter. Lévesque og Clark omtaler som nevnt den ene historiedidaktiske strømmingen i USA som historisk tenking-literacy.<sup>309</sup> Monte-Sano og Reisman kopler imidlertid historisk literacy til lesing og skriving i på historiefagets premisser – altså en form for fagspesifikk literacy, men med svært stor vekt på et, etter mitt syn, tradisjonelt og noe foreldet literacy-begrep.<sup>310</sup> Peter Lee har imidlertid en langt mer utfyllende definisjon på historisk literacy, noe jeg kommer tilbake til under.<sup>311</sup> Matthew T. Downey og Kelly A. Long anser på si side historisk tenking som en forutsetning for å kunne være historisk literate.<sup>312</sup> Det tyder altså på at sistnevnte befinner seg på et høyere taksonomisk nivå. Kort sagt er det en del begrepsmessige uklarheter i det pluralistiske fagfeltet, både som følge av språklige forhold og at ulike tradisjoner har vokst fram parallelt. Den norske historikeren Jan Frode Hatlen konkluderer med at en bør «tenke på disse retningene som ulike miljøer som forsøker å håndtere mange av de samme spørsmålene, men i ulike land der omgivelsene er ulike».<sup>313</sup> Dette poenget kan vel med fordel omfatte både didaktikken og disiplinfaget. Før jeg går videre til å definere hva som ligger i begrepet historisk literacy i denne avhandlingen, vil jeg kort avklare hva literacy er i bred forstand.

---

<sup>306</sup> Se for eksempel VanSledright, 2014, s. 24-43.

<sup>307</sup> Thorp og Persson, 2020.

<sup>308</sup> Retz, 2022, s. 414-416; Seixas, 2004a, s. 4.

<sup>309</sup> Lévesque og Clark, 2018, s. 131.

<sup>310</sup> Monte-Sano og Reisman, 2016, s. 281-282.

<sup>311</sup> Lee, 2017.

<sup>312</sup> Downey og Long, 2016, s. 17.

<sup>313</sup> Hatlen, 2020, s. 39.



## 3.2 Literacy og teksttilgang

Literacy som begrep har blitt utvidet og fylt med mening fra mange forskjellige fagretninger de siste tiåra. I sin tradisjonelle og alminneligste form viser det til lese- og skrivekyndighet, altså det motsatte av analfabetisme (*illiteracy*). Dette innebærer enkelt sagt en forståelse for hvordan tegn og bokstaver settes sammen for å uttrykke språk. Det er imidlertid ikke bare ord og verbalspråk som utgjør hvordan mennesker kommuniserer. Vi bruker farger, bilder, animasjoner, stiliseringer, forkortelser, lyd, emojier og andre virkemidler som en del av tekstlige uttrykk. I tillegg fins det ei rekke koder til grunn for hvordan dette språket brukes i ulike tekstkulturer. Ett eksempel er sjanger. Vi tar det for gitt at språket i en vitenskapelig artikkel skiller seg fra språket i Aftenpostens «Si ;D»-innlegg, som på si side skiller seg fra en digital meldingstråd mellom to venner, som igjen skiller seg fra en tilsvarende meldingstråd mellom en tenåring og dennes besteforeldre.

Det fins et utall slike normer og regler for hvordan mennesker kommuniserer til og med hverandre. Dette regulerer og begrenser hvem som har tilgang til de forskjellige tekstkulturene. Lesergruppa til *Le Monde diplomatiques* norske utgivelse overlapper rimeligvis i liten grad med dem som søker til de mest prangende overskriftene på Dagbladets nettaviser. Slik kan literacy også koples til makt og sosial stratifisering, sjøl i et samfunn som Norge der praktisk talt alle kan lese og skrive og i teorien har tilgang til mer eller mindre de samme tekstene.<sup>314</sup> Kalantzis et al. skiller mellom «old basics» og «new basics» når de definerer hva som ligger i det mer moderne literacy-begrepet. Ifølge dem handler ikke literacy bare om korrekt bruk, men om kommunikasjon og meningsskapning i en bredere, rikere og mer altomfattende forstand.<sup>315</sup> Videre illustrerer de vår tids nye literacykonvensjoner ved å sette dem opp mot gamle konvensjoner i følgende tabell:<sup>316</sup>

---

<sup>314</sup> Se for eksempel Blikstad-Balas, 2023, s. 17-28 for en kort innføring i literacy-begrepet.

<sup>315</sup> Kalantzis et al., 2016, s. 4. Kalantzis et al. utvider også entallsformen literacy til flertallsformen literacies, på grunnlag av literacy-begrepet mangfoldige innhold. Kalantzis et al., 2016, s. 5.

<sup>316</sup> Kalantzis et al., 2016, s. 5.

Tabell 1: 'Old basics' og 'new basics' ifølge Kalantzis et al.

Old basics	New basics
Reading and writing are two of the three 'R's' <sup>317</sup>	Literacy and numeracy as fundamental life skills
Phonics rules	Multiple 'literacies' for a world of multimodal communications
Correct spelling and grammar	Many social languages and variation in communication appropriate to settings
Standard, educated English	'Kinds of people' who can innovate, take risks, negotiate diversity and navigate uncertainty
Appreciating texts of prestige 'literary' value	A wide and diverse range of texts valued, with growing access to different media and text types
Well-disciplined 'kinds of people'	People who can negotiate different human contexts and styles of communications

Kort sagt handler literacy om å være i stand til å tilpasse måten en kommuniserer noe på i ulike kulturer og sosiale sammenhenger, men også om sjøl å være i stand til å ta del i disse sammenhengene ved å kunne dekode og forstå andres tekster og utsagn. Begrepets kompleksitet har også bidratt til at det ikke har blitt utviklet noen fullgod og allment akseptert norsk oversettelse. I tråd med den norske forskningen for øvrig, vil jeg derfor bruke det engelske begrepet «literacy».

Innenfor den utdanningsvitenskapelige literacy-forskningen skiller en gjerne mellom fagovergripende literacy (*content area literacy*) og fagspesifikk literacy (*disciplinary literacy*) på bakgrunn av Timothy Shanahan og Cynthia Shanahans arbeider.<sup>318</sup> Mens fagovergripende literacy handler om allmenne studietekniske innganger til læring, dreier fagspesifikk literacy seg mer om tekstkultur og -innganger innenfor et spesifikt fagfelt på det fagets egne premisser. Literacy i matematikkfaget arter seg annerledes enn i norsk eller i fremmedspråk. Shanahan og Shanahan bruker nettopp historiefaget som et eksempel på hvordan tekstkulturen i ett fag kan være helt forskjellig fra et annet. Historiefagets terminologi inneholder for eksempel verdiladde samlebegreper, som «den klassiske antikken», «vikingtida» eller «opplysningstida», mens naturvitenskapenes begrepsapparat generelt er mer presist og entydig.<sup>319</sup> Historikere er også lært opp til å kontinuerlig tenke over hvem tekstens avsender er, enten kildekritisk eller historio-grafisk, mens kjemikere i langt mindre grad bryr seg fagtekstens forfatter.<sup>320</sup> Jan Frode Hatlen oppsummerer fagspesifikk literacy i historie slik: «Fagspesifikk literacy handler om å beherske kognitive ferdigheter, interagere med andre gjennom kommunikasjon og tekst innen de faglige fellesskapene og fagenes tekstkulturer. Det er som å lese flytende, eller beherske språk

<sup>317</sup> The såkalte tre R-ene viser til lesing, skriving og aritmetikk. Kalantzis et al., 2016, s. 3.

<sup>318</sup> Shanahan og Shanahan, 2012.

<sup>319</sup> Shanahan og Shanahan, 2012, s. 9-10.

<sup>320</sup> Shanahan og Shanahan, 2012, s. 11.

flytende, bare innen historie.»<sup>321</sup> Denne avhandlingen bygger på fagspesifikk literacy, nærmere bestemt historisk literacy, altså hva det innebærer å være literate innenfor historiefaget. Så hva betyr det å være historisk literate?

### 3.2.1 Historisk literacy

Hatlen følger opp sin ovennevnte oppsummering ved å presisere hva han legger i spesifikt *historisk literacy*, som ifølge ham «karakteriseres av å kunne gjøre det en historiker gjør – å lese, tenke, resonnerer, forklare som en historiker og fungere godt innen historiefagets tekstkultur». <sup>322</sup> Jeffery D. Nokes har en liknende forståelse av begrepet. Ifølge ham er historisk literacy «evnen til å konstruere mening med ulike sjangrer av trykte, ikke-trykte, visuelle, digitale, video-, auditive og multimodale historiske tekster; vurdere tekster kritisk i lys av tidligere historikers arbeider; bruke tekster som kildegrunnlag for å utvikle originale fortolkninger av fortidige begivenheter og forhold; og lage forskjellige typer tekster som møter fagets standarder». <sup>323</sup> Både Hatlen og Nokes har etter mitt syn svært disiplinfnagsnære tolkninger av begrepet. Nokes gir tilsynelatende en mer utfyllende definisjon enn Hatlen, uten at den ved nærmere ettersyn egentlig inkluderer noe Hatlens begrep ikke også kan dekke. Det skal likevel sies at Nokes også skriver at historisk literacy er avgjørende for å kunne delta i en demokratisk og stadig mer globalisert verden. <sup>324</sup> Han syns dermed også å vektlegge en dimensjon ved historisk literacy som berører dannelsingsmandatet og demokratiopplæringen. Eventuelt kan det indikere at Nokes tar for gitt at disiplinfnaglig historisk tenking nødvendigvis gjør en bedre egnet til demokratisk deltakelse.

Både Arja Virta og Melanie Innes poengterer at bruken av begrepet historisk literacy ofte kan være tvetydig og utydelig. <sup>325</sup> Virta hevder at begrepet brukes ofte uten at dets omfang eller innhold blir definert. <sup>326</sup> Som et eksempel kan en trekke fram Stéphane Lévesque sin korte artikkel *On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians*, hvis tittel skulle tilsi at historisk literacy står i sentrum. Begrepsdefinisjonen er imidlertid begrenset til «ei rekke evner og forståelser som trengs for å fatte historiefagets egenart». <sup>327</sup> Utover det virker begrepet å

---

<sup>321</sup> Hatlen, 2020, s. 31. Hatlen bygger igjen på Blikstad-Balas, 2016.

<sup>322</sup> Hatlen, 2020, s. 32.

<sup>323</sup> Nokes, 2022, s. 43. Min oversettelse.

<sup>324</sup> Nokes, 2022, s. 26.

<sup>325</sup> Innes, 2020, s. 598-599; Virta, 2007, s. 13-15.

<sup>326</sup> Virta, 2007, s. 11.

<sup>327</sup> Lévesque, 2010, s. 43. Min oversettelse.

fungere som et synonym for «å tenke som historikere».<sup>328</sup> Dermed havner vi tilbake ved Hatlens ovennevnte definisjon.

Marshall Maposa og Johan Wassermann publiserte i 2009 en review-artikkel der de forsøkte å konseptualisere historisk literacy gjennom en oppsummering av relevant faglitteratur.<sup>329</sup> Artikkelen er et grundig arbeid som det vil være både overflødig og vidløftig å skulle gjengi her. Og sjøl om fagfeltet har utviklet seg betydelig siden 2009, vil jeg likevel trekke fram hvordan de i sin oppsummerende figur inkluderer «tid» som et sentralt historisk literacy-begrep innenfor «konseptuell forståelse», som igjen er én av fem overordnede dimensjoner ved historisk literacy.<sup>330</sup> Tidsforståelse vil løftes fram seinere i avhandlingen (se kapittel 7.3). Disiplinfagets arbeidsmåter er åpenbart sentralt i utviklingen av historisk literacy. Jeg vil imidlertid anlegge et perspektiv på historisk literacy som i større grad enn i den ovennevnte litteraturen også løfter fram betydningen av forhold som temporal orientering, identitetsutvikling og historiebevissthet. I et forsøk på å definere historisk literacy innenfor avhandlingens rammer vil jeg hovedsakelig støtte meg til den britiske historiedidaktikeren Peter Lee og de amerikanske historiedidaktikerne Matthew T. Downey og Kelly A. Long.

Lee har problematisert to trekk ved skole-historiefaget slik det framstår i dag. Det ene er oppfatningen av at en vellykket time innebærer fullførte oppgaver eller klasseromsaktiviteter der ingen elever sitter igjen med tvil, spørsmål eller forvirring når timen er over. Tvert imot, det en gjør i klasserommet må alltid være et steg mot en forståelse av noe større, i tråd med hensikten med å i det hele tatt ha et historiefag i skolen. Det andre trekket Lee problematiserer er at skole-historiefaget reduseres til ferdighets- eller kompetansetilegnelse. Historie innebærer vurdering og refleksjon, og er ikke noe som kan oppnås bare en løser en tilstrekkelig mengde kildeoppgaver.<sup>331</sup> Dette kan vi med fordel se i sammenheng med en mer generell kritikk av den i økende grad mål- og resultatstyrte skolen, ikke minst i Norge.<sup>332</sup>

Ett av aspektene ved historie, både som disiplin-fag og som skolefag, er å kunne si noe holdbart om fortida. For å kunne praktisere dette, er det nødvendig med kunnskaper, som igjen innebærer forståelse for fortida og for grunnlaget vi utarbeider kunnskap om fortida på. Forståelse forutsetter også at en er i stand til å benytte seg av et begrepsapparat. Lee argumenterer

---

<sup>328</sup> Lévesque, 2010, s. 44.

<sup>329</sup> Maposa og Wassermann, 2009.

<sup>330</sup> Maposa og Wassermann, 2009, s. 61. De fire andre er kunnskap, kildearbeid, historiebevissthet og historisk språk. Se også s. 54-55 for deres redegjørelse om tidas betydning i litteraturen om historisk literacy.

<sup>331</sup> Lee, 2017, s. 55-56.

<sup>332</sup> Se for eksempel Haugen, 2014; Imsen, 2020b, s. 124-125; Malkenes, 2014, s. 122-164; Stien-Leenderts, 2023. Se også Djupepedal og Korshavn, 2015 og Imsen, 2020b, s. 197-198 for den internasjonale konteksten.

derfor for å legge vekt på begreper i stedet for ferdigheter: «while ‘skills’ talk tempts teachers into grandiose claims about turning children into mini-historians, ‘concepts’ talk encourages less pretentious but more serious ambitions, concerned with children acquiring understanding».<sup>333</sup> Dette leder fram til Lees hovedpoeng: Hva ønsker vi å få ut av å ha et historiefag i skolen? For å kunne besvare dette, trengs det en forståelse av hva det vil si å være historisk literate. I dette ligger det ifølge Lee tre komponenter til grunn:

For det første er det et kriterium at en forstår historie som noe vi (re-)konstruerer og analyserer på noen bestemte premisser. Det handler med andre ord delvis om å forstå hvordan historisk kunnskap blir til. Spesielt i en verden der fortida blir brukt av så vel politiske og religiøse skikkelser som underholdere og kunstnere, er det nødvendig å vite at historie som disiplin innebærer å kunne etterprøve fortellinger og forklaringer med et vitenskapsmetodisk forankret begrepsapparat. Bunnlinja i den prosessen det er å rekonstruere en historie, er hvordan en forholder seg til årsaksforklaringer, kritisk kildefortolkning og holdbare påstander om fortida. Dette er historiefagets ryggrad, og ligger som et mer eller mindre felles grunnlag for mange ulike fortellinger om den samme fortida.<sup>334</sup>

Som Lee påpeker, og som også var ett av den engelske historiedidaktikkens hovedfunn (se kapittel 3.1.1.1), er nemlig historiefaget kontraintuitivt. Elever har lett for å tenke at det fins én sannhet om fortida, eller til og med at vi ikke egentlig kan kjenne til fortida fordi vi ikke var der for å oppleve den. Dette gjelder spesielt i tilfeller hvor en har motstridende kilder og ingen av kildeforfatterne fremdeles er i live.<sup>335</sup> Dette er en måte å overføre egne hverdagserfaringer til et domene hvor disse ikke lenger gjelder, og illustrerer slik én måte historie er kontraintuitiv på. En annen er det vi gjerne kaller for presentisme. Et vanlig feilgrep blant elever er å tro at fortidas mennesker opptrådte rart – sett fra vårt ståsted – fordi de var dummere enn oss. Eventuelt kan de tro at fortidas mennesker faktisk tenkte som oss, men likevel gikk rart kledd og gjorde dumme ting. Slik blir disse menneskene tolket inn i ei nåtidsramme som setter urimelige og ukorrekte standarder til fortida.<sup>336</sup> Fortida *var* annerledes, og menneskene som levde i den hadde andre forutsetninger enn vi har i dag. Skal vi ha ambisjoner om at elever skal forstå korstogene, koloniseringen av Amerika og trolldomsprosessene, er det nødvendig at de lærer

---

<sup>333</sup> Lee, 2017, s. 55-56.

<sup>334</sup> Jf. Kvande og Naastad, 2020, s. 22.

<sup>335</sup> Lee og Ashby, 2000, s. 200.

<sup>336</sup> Det kan være rimelig å kople dette til historisk empati. Dersom vi setter urimelige standarder for våre fortolkninger av fortidas mennesker, vil vi kunne stå i fare for å latterliggjøre eller fordømme mennesker fordi de forstås ut fra helt gale forutsetninger. Lee kommer inn på dette litt seinere i forbindelse med kravet om respekt for fortidas mennesker.

hvordan historikere forholder seg til fortidas mennesker, samfunn, verdier, normer og intellektuelle forutsetninger – kort sagt det vi kan kalle fortidens kultur.<sup>337</sup> Det tar oss videre til Lees andre komponent.

Historisk literate elever må for det andre ha tilegnet seg noen bestemte evner eller intellektuelle egenskaper. Det er ikke tilstrekkelig at de veit at fortida var annerledes; de er også nødt til å kjenne til og vurdere historiens kunnskapsgrunnlag, og de må kunne utvise respekt for menneskene i fortida. På den ene sida var riktignok fortida radikalt annerledes på flere områder, men på den andre sida var mange forhold også svært gjenkjennelige. Sjø om for eksempel dødeligheten var langt høyere, betyr ikke det at fortidas mennesker ikke følte på tragedien når noen nære falt fra. Lee spør: I hvilken grad og på hvilke måter påvirker undervisning elevenes holdninger til sannhet og holdbarhet, eller til hvor villige de er til å respektere fortidas mennesker? Svaret er ikke tydeligere enn at det fins rom for relevant forskning på feltet. Manglende forskning kan imidlertid ikke bli noen hvilepute, og det er ikke noe mindre viktig å ta hensyn til denne komponenten av den grunn.

Det er ikke uvanlig at både lærere og elever hevder at det verken fins rette eller gale svar i historie. Dette er selvfølgelig ikke holdbare påstander, sjøl om en til en viss grad kan argumentere for det første i spesifikke situasjoner. Likevel, dersom ingen svar er rette, fins det få grunner til å i det hele tatt forsøke. Derfor må elever lære at noen svar holder bedre enn andre ut fra de historiske spørsmålene vi stiller. Vi har visse kriterier for å vurdere slike svar, som for eksempel fortellingens validitet basert på kildene, om forklaringsevnen til fortellingen er tilstrekkelig og troverdig, og å kunne skille validitet fra sannhet.<sup>338</sup> Denne komponenten i historisk literacy ligger nært konseptuell forståelse, eller forståelse for prosedurale begreper. Kort oppsummert handler det om i hvilken grad en er i stand til å konvertere det historiske råmaterialet (kilder) til en sammenhengende og holdbar framstilling (fortellinger, forklaringer) med respekt og nøytralitet. En skal altså ikke fortelle historier en ikke har belegg for, uansett hvor beleilige disse måtte være.<sup>339</sup>

For det tredje hevder Lee at det er nødvendig med en viss fylde i ens historiske kunnskaper. Det innebærer ikke bare rein realhistorie, men også ens historiske begrepsapparat. Dette tilsvarer i denne sammenhengen førsteordensbegreper eller deklorative begreper.<sup>340</sup> De kan

---

<sup>337</sup> Lee, 2017, s. 57-59. «Fortidens kultur» er min egen samlebetegnelse på forhold en må ta hensyn til i ens forsøk på å unngå presentisme.

<sup>338</sup> Jf. her også Andresen et al., 2015, s. 137-153; Hatlen, 2020, s. 68-73.

<sup>339</sup> Lee, 2017, s. 59-60,

<sup>340</sup> Norsk terminologi etter Hatlen, 2020, s. 26.

ikke sammenfattes på samme måte som en kan prøve å sammenfatte andreordensbegreper, for førsteordensbegrepene er svært mange og avhenger av hvilken historisk periode eller hvilket tema en beveger seg innenfor. Videre fins det ulike kategorier av slike førsteordensbegreper. Noen kan anvendes over store tidsrom, men kan også skifte mening eller utvikle nye betydninger over tid. Det er stor forskjell på for eksempel *bonde*, *konge* og *stat* avhengig av om vi befinner oss i Sparta 500 f.Kr., Inkariket 1500 e.Kr. eller i Norge 2000 e.Kr. Som et annet eksempel kan en trekke inn Kosellecks tidligere diskuterte begrephistoriske analyser. I *Geschichtliche Grundbegriffe*, hvor Koselleck altså var en av redaktørene, er da også *bonde*, *monarki* og *stat* blant verkets 122 grunnbegreper. Her fins det med andre ord tilsynelatende koplinger mellom historiefaglige deklorative begreper og den tyske begrephistoriske temporalfilosofien. Ett av Kosellecks sentrale poenger er jo nettopp hvordan begreper som de ovennevnte utvikler egne temporalstrukturer med hentydninger fra fortida som intervensjoner i nåtida med forventninger til framtida.

Andre førsteordensbegreper grupperer flere hendelser eller fenomener sammen til et større begrep. Eksempler på dette kan være *seinmiddelalderen*, *reformasjonen* og *andre verdenskrig*. Slike kalles i dag gjerne for «colligatory concepts» med henvisning til den britiske filosofen William Henry Walsh.<sup>341</sup> Denne typen begreper organiserer historien på en måte som også forteller om både brudd, kontinuitet og årsaksforklaringer. Eksemplene over forutsetter videre at en også forstår de underordnede begrepene som middelalder og krig, og er ikke nødvendigvis sjølforklarende. Peter Lee hevder imidlertid at evnen til å bruke slike *colligatory concepts* kan være en viktig del av det å gi elever tilgang til anvendelige historiske fortider.<sup>342</sup>

Dette er altså hovedkomponentene i historisk literacy slik Peter Lee har lagt det fram. Det kan imidlertid være behov for å rydde i noen uklarheter. Hva er for eksempel forholdet mellom *lesekompetanse* og *skrivekompetanse* når vi nettopp snakker om historisk *literacy*? De ovennevnte komponentene legger stor vekt på lesing. Kildehåndtering, historiografisk vurdering, realhistorisk kunnskapstilegnelse og et generelt kritisk syn på utsagn om fortida er egenskaper med en nærere anknytning til lesing enn til skriving. Å produsere fortellinger, forklaringer, argumenter og å påvise sammenhenger kan imidlertid anses mer som skrivekompetanse.

Det fins også en mer praktisk form for kompetanse i hva det innebærer å være historisk literate. Peter Lee understreker at dette, som tidligere nevnt, ikke handler om å gjøre elever til

---

<sup>341</sup> Walsh, 1967, s. 25. Walsh låner igjen sin bruk av begrepet «colligation» fra William Whewell.

<sup>342</sup> Lee, 2017, s. 60.

«små historikere», slik det har blitt hevdet,<sup>343</sup> men heller å forstå at vi bærer historien med oss til enhver tid og å ikke se nåtida som noe separat og løsrevet fra fortida. Vi befinner oss for eksempel i et «gjeldende politisk landskap», en «tidsånd» eller i «disse koronatider». Nåtida er derfor ikke et stadig flyktig øyeblikk som, med Augustin av Hippo (354-430) sine ord, «flyg så snøgt frå framtid til fortid at det ikkje kan strekkja seg ut til eit lite opphald.»<sup>344</sup> Tvert imot er det et tidsspenn i sammenheng med både fortid og framtid, avhengig av hva vi snakker om. Vi utfører handlinger med bestemte hensikter som betinges av tradisjoner og erfaringer, og med disse håper og ønsker vi å påvirke framtidens utfall og videre retning. Det dreier seg med andre ord om å forlate det Lee kaller en «temporal apartheid», og heller etterstrebe evnen til å aktivt kunne orientere seg i tid. Den praktiske delen av historisk literacy ligger altså tett oppimot det vi kan kalle høy grad av historiebevissthet, et begrep Lee sjøl bruker i denne sammenhengen.<sup>345</sup> I tillegg kan det tjene som et operasjonaliserende historiedidaktisk eksempel på de sammensatte temporalstrukturene jeg har diskutert i kapittel 2.2 og hvordan disse er relevante for hvordan en tenker på tid og historie i en klasseromskontekst.

Historisk literacy forutsetter at elever kan navigere langs ei temporal linje – eller kanskje snarere et mangfold av temporale linjer. De må kunne plassere nye detaljer de tilegner seg kunnskap om inn i en større helhet, og dette større bildet må kunne gi kontekstuell mening til detaljene. Vi snakker altså om å kunne bevege seg mellom del og helhet. Etter hvert som en blir fortrolig med fortida, oppdager en nye innsikter, problemer, spørsmål og perspektiver som gir større mening til helheten. Når helhetsbildet fylles ut, gir dette i sin tur mening til detaljer som løsrevet kanskje virket irrelevante eller ubetydelige. Lee hevder at prosedurale begreper er en nøkkel for å kunne få til denne typen hermeneutisk navigering. De bidrar til å ordne og gi mening til det realhistoriske innholdet, og gjør en i stand til å forstå det i en større sammenheng. Lee skriver at «[d]et er tydelig at andreordens-, prosedurale eller disiplinære begreper utgjør et helt nødvendig begrepsapparat elever er nødt til å tilegne seg dersom de skal forstå historie. De er verken tilføyelser til eller erstatninger for historisk kunnskap. De gjør historisk kunnskap mulig.»<sup>346</sup> En bør altså ikke forstå forholdet mellom deklarativ og prosedural kunnskap som en taksonomisk progresjon der andreordensbegreper er noe en oppnår kunnskap om

---

<sup>343</sup> Kvanne og Naastad, 2020, s. 34; Sætre, 2011, s. 68

<sup>344</sup> Augustin, 2009, s. 268-269. David Couzens Hoy oppsummerer det på følgende vis: «Augustine raised this issue by asking whether the present is so instantaneous as to be practically nonexistent.» Hoy, 2009, s. 41.

<sup>345</sup> Lee, 2017, s. 60-61.

<sup>346</sup> Lee, 2017, s. 62



etter å ha forstått førsteordensbegreper, men heller som et symbiotisk begrepskategoripar der førstnevnte muliggjør kunnskap om og forståelse for sistnevnte.<sup>347</sup>

Som det går fram av tittelen *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*, legger Downey og Long historisk literacy til grunn for hele si bok om formålet med og metoder i historieundervisning. De påpeker at historisk literacy har blitt tillagt ulike meninger av ulike historikere, men framhever Peter Lee som en sentral person i utviklingen av begrepsdefinisjonen.<sup>348</sup> Deres definisjon er derfor også kompatibel med Lees definisjon. Downey og Long trekker tidlig fram at en historisk literate person må ha gode kunnskaper om historien, og i likhet med Lee, poengterer de at det ikke tilstrekkelig å bare kjenne fortidas reine fakta. En må også ha en sammenhengende, konseptuell og meningsfull forståelse for fortida, og den må være forankret i historisk kildemateriale eller en historiografisk diskurs.

Dette er åpenbart ambisiøse mål for et skolefag, men Downey og Long hevder at det er et rimelig krav så lenge målene justeres i henhold til målgruppas alder.<sup>349</sup> Målet med å utvikle historisk literacy er altså både å opparbeide seg kunnskaper om fortidas innhold og å bli fortrolig med historie som fagdisiplin. Historisk kildearbeid innebærer for eksempel å gå i dialog med kildene for å bygge forståelse for kildens samtid, men også for å knytte det opp mot nåtida. En historisk literate person er også bevisst på at historiebøker og -dokumentarer presenterer noen andres utvalg og tolkning av kildene.<sup>350</sup> Både lesing av historiske tekster og skriftlig produksjon av narrativer med valide tolkninger og argumenter inngår i Downey og Longs historisk literacy-begrep, men de framhever også betydningen av muntlig diskusjon i klasserommet for å bevisstgjøre elever på hva de veit og ikke veit – både som talere og som lyttere.<sup>351</sup>

Historisk literacy er et begrep som fremdeles er i utvikling. En må ikke ha som mål at elevene skal bli faghistorikere, og slik miste hensiktene med skolefaget av syne.<sup>352</sup> Likevel er disiplinifagets metoder for kontekstualisering og kritisk lesing kompetanser som også har overføringsverdi til skolens dannelsingsmandat og utviklingen av demokratisk medborgerskap.<sup>353</sup> Downey og Long formulerer det slik: «The successful teaching of historical literacy gives students the tools they need to think conceptually about society, analyze present-day events and

---

<sup>347</sup> Lee, 2017, s. 61-63; Lund, 2020, s. 23.

<sup>348</sup> Downey og Long, 2016, s. 6-7.

<sup>349</sup> Downey og Long, 2016, s. 7.

<sup>350</sup> Downey og Long, 2016, s. 7.

<sup>351</sup> Downey og Long, 2016, s. 8-9.

<sup>352</sup> Downey og Long, 2016, s. 9.

<sup>353</sup> Se for eksempel Castro og Knowles, 2017; Ouakrim-Soivio og Löfström, 2022; Van Straaten et al., 2016, s. 487.

their connection to those in the past, critically interpret primary sources, and much more».<sup>354</sup> Mange av de komponentene som utgjør historisk literacy er komponenter som også kunne vært brukt for å definere historiebevissthet, historisk tenking, historiekompetanse eller andre mulige formuleringer om hva vi ønsker at historiens rolle og formål i skolen skal være. Peter Lee sjøl illustrerer dette når han konkluderer med at «[history education] must develop *a particular kind of historical consciousness – a form of historical literacy – which allows students to see different ways of approaching the past (including history) as themselves subject to historical investigation.*»<sup>355</sup>

Å bruke literacy-begrepet kan sies å gi god mening når det gjelder å definere historie som *skolefag*, i og med at literacy-forskning står særlig sterkt i en bred utdanningsforskningssammenheng. Literacy-begrepet kan også synes å indikere at det først og fremst dreier seg om skriving og lesing. Det gjør det for så vidt delvis, sjøl om dette ikke dekkende. Trass i at historiefaget er et teksttungt fag med stor vekt på lesing og skriving, ligger det også mer allmenndannende elementer knyttet til identitet og kritisk tenking i begrepet historisk literacy.<sup>356</sup> Begrepet er også definert av historiedidaktikere, og ikke av literacy-forskere som sådan. Det inkorporerer med andre ord elementer fra både den tyske tradisjonen og den angloamerikanske tradisjonen, i tillegg til å ta høyde for sentrale funn i den helt sentrale engelske forskningen fra 1970-åra. Historisk literacy er dermed ikke et begrep som ekskluderer verken danningselementene eller disiplinfagstilnærmingene, men som forener begge disse tilnærmingene til historiefagets formål og funksjon i skolen. Det er også slik det vil brukes i denne avhandlingen.

### 3.2.2 Sosialesemiotikk og multimodalitet

I dette prosjektet studerer jeg hvordan tidslinjer som grafiske representasjoner av sentrale historiske og temporale konsepter kan uttrykke eller fremme historisk literacy. Dermed er det ikke bare komponentene i historisk literacy som er avgjørende, men også hvordan tidslinjer som visuelle representasjoner av disse komponentene leses og konstrueres. Denne grafiske og visuelle inngangen er en ganske annen tilnærming til literacy, men handler også om teksttilgang og -kompetanse.<sup>357</sup> Når det gjelder grafiske framstillinger som bruker flere semiotiske ressurser enn reint verbalspråk, snakker en gjerne om multimodalitet. I en utdanningsvitenskapelig

---

<sup>354</sup> Downey og Long, 2016, s. 12.

<sup>355</sup> Lee, 2011, s. 154. Min utheving.

<sup>356</sup> Se for eksempel Innes, 2020.

<sup>357</sup> Jf. for eksempel Van Leeuwen, 2017.

kontekst kan en også gjerne bruke begreper som multimodal literacy eller multiliteracies, avhengig av tilnærmingen.<sup>358</sup>

Semiotikk, eller semiologi, er studiet av tegnsystemer slik det ble grunnlagt av den tidligere nevnte språkforskeren Ferdinand de Saussure (1857–1913) på begynnelsen av 1900-tallet.<sup>359</sup> Den engelske lingvisten Michael Halliday (1925–2018) argumenterte seinere for at språklig meningskaping ikke kan isoleres fra sosiale situasjoner der mennesker kommuniserer med hverandre. Han la derfor til «sosial-» foran semiotikk, slik at sosialsemiotikk understreker meningsproduksjon som en sosial aktivitet i et fellesskap. Analyser av meningsproduksjon må derfor også ta hensyn til for eksempel sosiale, historiske, kulturelle og politiske forhold.<sup>360</sup> Sosialsemiotisk forskning er altså ikke bare opptatt av mening som er produsert verbalspråklig, men også av for eksempel annen visuell meningskaping, auditiv meningskaping, kroppslig meningskaping og alle andre ressurser mennesker bruker når de kommuniserer seg imellom. Disse ressursene kan også kombineres for å skape nye uttrykk i tekster, og vi snakker da gjerne om multimodalitet.

Halliday formulerte tre kriterier for at noe skal kunne karakteriseres som en tekst: for det første at den representerer virkeligheten, for det andre at den spiller en interaktiv eller relasjonell rolle, og for det tredje at den er gjenkjennelig som tekst.<sup>361</sup> Disse tre trekkene utgjør Hallidays språklige metafunksjoner: den ideasjonelle metafunksjonen, den mellompersonlige metafunksjonen og den tekstuelle metafunksjonen. På samme måte som begrepet *literacy* favner langt videre enn bare *lesing og skrivning*, favner også *tekst* langt bredere enn *skrift*. Tekst kan inneholde bilder, grafer, farger og andre visuelle elementer som ikke nødvendigvis er skrift, men som likevel er en del av teksten. Disse elementene kaller vi semiotiske ressurser. Begrepet «modalitet» er overordnet og spiller i større grad på hva slags mening en forsøker å skape, mens «semiotisk ressurs» viser mer konkret til det enkelte virkemiddelet en bruker. Flere semiotiske ressurser kan også utgjøre større elementer og ulike modaliteter, som igjen kan spille sammen med andre modaliteter, slik at vi snakker om *multimodale tekster*.<sup>362</sup> En kan argumentere for at alle tekster med en funksjon utover det reinte grammatiske er multimodale.<sup>363</sup>

---

<sup>358</sup> Cope og Kalantzis, 2009; Van Leeuwen, 2017.

<sup>359</sup> Saussure, 1916/2013, s. 18. Semiologi og semiotikk anses ofte som to tradisjoner, og koples til henholdsvis Saussure og Charles Sanders Peirce. Se Berkaak og Frønes, 2005, s. 27. Dette er imidlertid ikke en vesentlig diskusjon for denne avhandlingen.

<sup>360</sup> Halliday, 1978. Formuleringen her er inspirert av Lemke, 1995, s. 9.

<sup>361</sup> Halliday, 1978, s. 112-113.

<sup>362</sup> Løvland, 2011, s. 16-17.

<sup>363</sup> Van Leeuwen, 2017, s. 18.

Gunther Kress oppsummerer dette ved å si at «multimodal sosialsemiotikk befatter seg med enheter der mening og form framstår som en sammenflettet helhet».<sup>364</sup>

Ulike semiotiske ressurser har ulikt potensial for å skape mening. For eksempel kan ei horisontal linje være godt egnet til å framstille tid og temporalitet, men dårligere egnet til å faktisk skape et sammenhengende narrativ eller til å argumentere.<sup>365</sup> Vi snakker da om modal affordans.<sup>366</sup> I den forbindelsen kan det høve seg å vende tilbake til Gatterers drøyt 250 år gamle poeng (se kapittel 2.2.8), nemlig at språket er lineært og sekvensielt, som innebærer at det egner seg godt til å produsere argumenter og fortellinger, men at det tar tid å bearbeide det – det vil si å lese gjennom og forstå sammenhengene. En grafikk er derimot umiddelbar. Den trenger ikke å leses fra venstre til høyre, ovenfra og ned. Kombinasjoner av skrift, bilder, geometriske former, fargekoder og andre grafiske virkemidler kan dermed produsere svært meningsfulle tekster, for eksempel i form av ei tidslinje. Den sosialsemiotiske multimodalitets-teorien tilbyr altså en terminologi som er godt egnet til å analysere tidslinjer. Med dette begrepsapparatet til grunn kan en si at prosjektet i sin kjerne er en studie av tidslinjas modale affordans som visuelt uttrykk for sentrale komponenter i historisk literacy. Jeg vil i det følgende presentere et konkret multimodalt analysemetodisk begrepsapparat.

### 3.2.3 Visuell grammatikk

En utbredt multimodal terminologi er den Gunther Kress og Theo Van Leeuwen utviklet i 1996, og som i 2021 ble utgitt i sin tredje utgave.<sup>367</sup> Den er heuristisk utledet av Michael Hallidays tre nevnte metafunksjoner.<sup>368</sup> Der Halliday snakker om ideasjonell, mellompersonlig og tekstuell funksjon, snakker Kress og Van Leeuwen om representasjon, interaksjon og komposisjon i visuelle framstillinger. Koplingen til Halliday er en grunnstein i Kress og Van Leeuwens tilnærming til multimodalitet:

For a semiotic resource to function as a mode, it needs to be able to account for the 'goings on' in the social world of its users (the *ideal function*); it has to be capable of

---

<sup>364</sup> Kress, 2010, s. 61, min oversettelse.

<sup>365</sup> Med «narrativ» mener jeg her historie i fortellende form, noe som ifølge enkelte historikere er den mest grunnleggende formen for historiske forklaringer. Andresen et al., 2015, s. 139-142. Den norske historieteoretikeren Ottar Dahl hevder at tidsdimensjonen er et grunnleggende trekk i narrative framstillingsformer og at «den narrative grunnstruktur er det særegne og konstitutive ved historiske forklaringer, teorier og framstillinger». Dahl, 1993, s. 78.

<sup>366</sup> Ledin og Machin, 2020, s. 16-18; Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 24-26.

<sup>367</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021. Se kapittel 3.2.4 for en visualisering av begrepsapparatet jeg beskriver i det følgende.

<sup>368</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 16.

dealing with and documenting the social actions, interactions and relations of members of the community in question (the *interpersonal function*); and it needs to have the capacity to form complex semiotic entities, which are coherent internally and which cohere with the social world in which they were made and are used (the *textual function*).<sup>369</sup>

Med dette som utgangspunkt, får vi også et tydeligere bilde av det interne systemet i multimodaliteten, der ulike sammensetninger av semiotiske ressurser fungerer på forskjellige måter i samspill med andre semiotiske ressurser. Disse kombinasjonene kan sammen utgjøre meningsuttrykk, som igjen spiller sammen med hverandre på nye måter. En kan gruppere semiotiske ressurser for å vurdere hvordan de skaper mening, og disse meningsuttrykkene kaller vi gjerne modaliteter. Disse er på si side betinget av sosiale og kulturelle forhold, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.2.3.2.<sup>370</sup> Multimodalitetsfeltet blir fort svært kompleks. Avkodingen av multimodale representasjoner krever på den ene sida bevisst arbeid med teksten, samtidig som mye av avkodingen også foregår ubevisst. Dette gjør det desto mer interessant å analysere hva som faktisk foregår i disse samspillene, og tilsvarende viktig å være bevisst på ulike modaliteters rolle og estetiske uttrykk i utformingen av et multimodalt design. I den følgende forklaringen av Kress og Van Leeuwens visuelle grammatikk vil jeg fremdeles operere med et bredt tekstbegrep, men med størst forankring i visuelle tekster, ettersom det er dette den visuelle grammatikken er ment å dekke.

### 3.2.3.1 Representasjon

Det første overordnede analysebegrepet i Kress og Van Leeuwens visuelle grammatikk er representasjon. Det handler om hvordan en oversetter virkelighet og erfaringer til visuelle koder. Kress og van Leeuwen skiller mellom narrative representasjoner og konseptuelle representasjoner.<sup>371</sup> Førstnevnte innebærer framstillinger av forholdet mellom partisipanter (som en person eller et sted), prosesser (partisipantenes representerte handlinger) og eventuelt omgivelsene (der disse handlingene finner sted).<sup>372</sup> Skrift er som nevnt nødvendigvis sekvensielt, men et narrativ kan også visualiseres skriftløst ved hjelp av en såkalt vektor.<sup>373</sup> Et eksempel på en vektor kan være en illutstrasjon av (sam-)handling i et bilde, men en vektor kan også være en

---

<sup>369</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. xiv.

<sup>370</sup> Løvland, 2006, s. 26-29.

<sup>371</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 44-112.

<sup>372</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 45.

<sup>373</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 45.

pil for å vise en prosess eller endring over tid.<sup>374</sup> I sin enkleste form kan ei tidslinje slik sett sies å være orientert rundt en gjennomgående vektor, altså ei linje som viser tid som har forløpt (eller skal forløpe) diakront fra ett temporalt punkt til et annet.

Kress og Van Leeuwen anser imidlertid ikke tidslinjer som vektoriale, men som et bilde av tid i seg sjøl, der tidsdimensjonen mellom hvert innholdselement ikke er en vektor som viser en prosess, men en partisipant. Innholdselementene på tidslinja blir da såkalte possessive attributter, som vil si at de er deler av en større helhet (partisipanten).<sup>375</sup> Trass i Kress og Van Leeuwens kategorisering av tidslinja som en partisipant, vil jeg i denne avhandlingen likevel åpne for å anse sjølve tidslinja som en vektor og innholdselementene som klassifiserende strukturer (se under). Dette er også i tråd med hvordan for eksempel Morten Boeriis har videreutviklet den andre utgaven av Kress og Van Leeuwens visuelle grammatikk.<sup>376</sup> Tidsaksen bør etter mitt syn kunne anses som vektorial dersom en søker å vektlegge for eksempel årsaksforhold mellom innholdselementene. Dersom temporaliteten i seg sjøl også er av vesentlig betydning, kan det imidlertid gi mer mening å tenke på den som en partisipant.

Den andre representasjonsformen, konseptuelle representasjoner, viser til visualiseringer av grupperinger, klassifiseringer eller forbindelser mellom objekter for å framheve forskjeller, likheter, hierarki eller prioritet. Slike konseptuelle representasjoner kan igjen deles inn i *klassifiserende*, *analytiske* eller *symbolske* strukturer. Klassifiserende strukturer kopler sammen objekter i overordnede (*superordinate*) og underordnede (*subordinate*) kategorier. Det er altså en måte å synliggjøre et hierarkisk forhold mellom strukturene på, for eksempel ved å vise ulike arter innenfor samme dyreslekt.<sup>377</sup> Analytiske strukturer viser forholdet mellom del og helhet, som for eksempel fylkesgrenser på et norgeskart (eller mellom tidslinjas innhold og temporale dimensjon, ifølge Kress og Van Leeuwen).<sup>378</sup> Symbolske strukturer handler om hva noe symboliserer eller signaliserer, for eksempel hvordan diskettsymbolet i et dataprogram symboliserer muligheten for å lagre, eller hvordan kryssende sverd på ei tidslinje kan illustrere at et slag har funnet sted.<sup>379</sup>

---

<sup>374</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 58-62, 66-70.

<sup>375</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 49, 94.

<sup>376</sup> Boeriis, 2009, s. 172. Kress og van Leeuwen referer til Boeriis' avhandling, men har beholdt sitt syn på tidslinja som en analytisk struktur – altså en konseptuell representasjon, og ikke en narrativ representasjon. Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 94.

<sup>377</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 76-83.

<sup>378</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 83-102.

<sup>379</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 102-105.

### 3.2.3.2 Interaksjon

Videre snakker Kress og Van Leeuwen om to typer partisipanter. Hvis partisipanter i et bilde er en del av en narrativ representasjon, fins det også en partisipant utenfor bildet som er en del av en interaksjon med bildet. De kan omtales som henholdsvis representerte partisipanter og interaktive partisipanter. Det fins relasjoner mellom alle disse. Relasjonene mellom representerte partisipanter er allerede gjort rede for i forbindelse med representasjonelle virkemidler, men representerte partisipanter kan også ha direkte relasjoner til interaktive partisipanter, og interaktive partisipanter kan igjen ha relasjoner seg imellom. Sistnevnte er ikke bare knyttet til sosialemiotiske virkemidler, men også til større sosiale kontekster og kulturelle koder.<sup>380</sup> I det hele tatt handler interaksjon om samhandlingen mellom multimodalt produkt på den ene sida og leser på den andre sida. Kress og Van Leeuwen oppsummerer det slik: «The interactive dimension of images is therefore a semiotic resource whose regularities of meaning are shared, within a given community, by all interactive participants».<sup>381</sup>

Denne interaksjonen mellom leser og det leste kan foregå på flere måter: retningen til de representerte partisipantenes blikk, størrelsen til representerte partisipanter ut fra bilde-ramma, valg av bildevinkel og avstanden mellom representert representant og leser.<sup>382</sup> Mange av disse gjelder hovedsakelig for mindre tekniske bilder enn tidslinjer, slik som reklameplakater og fotografier. På den andre sida åpner tidslinja for å inkludere bilder som benytter seg av denne måten å interagere med en leser på, og de kan derfor likevel være nyttige begreper i en tidslinjeanalyse. Én interaksjonsform som imidlertid gjør seg særlig gjeldende i tidslinjer, grafer og andre tekniske framstillinger er det Kress og Van Leeuwen kaller objektivitet. Det viser til en synsvinkel der leseren ser bildet ovenfra og ned, eller eventuelt fra en frontal vinkel. «Ovenfra og ned»-perspektivet gir et distansert og objektivt inntrykk, slik som på et kart. En frontal vinkel søker derimot leserens fulle fokus, og har et autoritativt og forklarende preg.<sup>383</sup> Tidslinja er ett eksempel på et slikt teknisk bilde med en objektiv interaksjon med leseren.

En annen måte multimodale tekster interagerer med leseren på er måten virkeligheten medieres på gjennom ulike former for validitetsmarkører og orienteringskoder (*coding orientation*).<sup>384</sup> Disse er ikke like tydelig en del av interaksjon slik denne er ment å speile Hallidays

---

<sup>380</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 113-115.

<sup>381</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 115.

<sup>382</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 115-143.

<sup>383</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 140.

<sup>384</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 156-165. Begrepet har de lånt fra Bernstein, 1981.

mellompersonlige metafunksjon, men Kress og Van Leeuwen presenterer dem som en form for realisering av interaksjonen med leseren.<sup>385</sup> De bruker også begrepet *modality* slik Halliday sjøl brukte det for å betegne sannhetsgehalten eller troverdigheten i en ytring. Ord som «veit», «tror», «syns» og «mener» gir ulike sannhetsgrader til ytringen. *Modality* handler dermed om kollektive forestillinger – enten etablerte eller konstruerte – om hvor sant eller virkelig noe er. Derfor knytter de det også til den mellompersonlige metafunksjonen framfor den ideasjonelle, og følgelig også til interaksjon framfor representasjon.<sup>386</sup> Validitetsmarkørene består av skalaer som gir ulik verdi til ulike orienteringskoder (se figur 2). For eksempel gir en virkelighetsnær fargebruk høy naturalistisk modalitet. Monokromatisk fargebruk gir derimot lav naturalistisk modalitet i de fleste tilfeller, men kan til gjengjeld gi høy abstrakt modalitet avhengig av objektet som visualiseres.<sup>387</sup>

Kress og Van Leeuwen presenterer åtte validitetsmarkører: fargemetning, fargedifferensiering, fargemodulering, kontekstualisering, detaljrepresentasjon, dybde, belysning, og lysstyrke.<sup>388</sup> Ulike grader av disse markørene gir ulik *modality*, eller sannhetsgrad, til de fire orienteringskodene:<sup>389</sup>

1. Teknologisk orienteringskode – har til hensikt å synliggjøre informasjon på en effektiv måte, for eksempel ved bruk av kontraster og skjematiske grafikker. Hensikten er at noe skal være praktisk anvendelig. Typiske eksempler er kart, strikkeoppskrifter og monteringsanvisninger.
2. Sansebasert orienteringskode – appellerer til sansene våre. Det kan være bruk av symmetri for å skape et estetisk uttrykk eller bruk av farger for å fremme visse stemninger. I praksis innebærer det ofte overdreven bruk av den naturalistiske orienteringskodens validitetsmarkører, slik at overdrevne virkemidler gjør at noe føles «mer enn ekte». En finner høy sansebasert orienteringskode i for eksempel reklamer for mat og parfyme.<sup>390</sup>
3. Abstrakt orienteringskode – handler om abstrahering, altså å gå fra den konkrete og individuelle til det essensielle og generelle. Kress og Van Leeuwen kopler denne modaliteten til populære uttrykksformer blant finkulturelle og akademiske kretser. I

---

<sup>385</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 17.

<sup>386</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 150-151.

<sup>387</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 155.

<sup>388</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 156-159.

<sup>389</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 164-165; Van Leeuwen, 2005, s. 167-171.

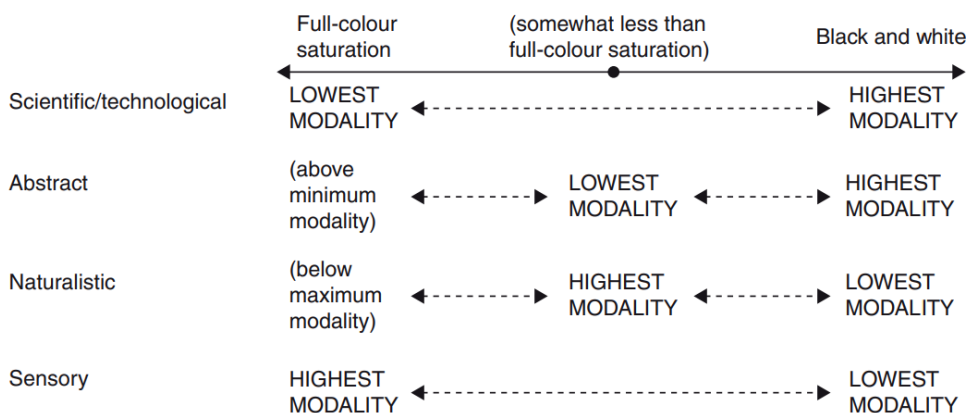
<sup>390</sup> Begrepet er oversatt til norsk etter Løvland, 2011, s. 63-65.



praksis innebærer høy abstrakt modalitet at en framhever enkelte trekk for å fange kjer-  
nen eller essensen ved det en framstiller.

4. Naturalistisk orienteringskode – er den mest utbredte modaliteten. Det handler om ut-  
trykksformer som alle innad i en bestemt kulturkrets kan kjenne igjen, for eksempel et  
fotografi. En trenger altså ikke noen bestemt utdanning, opplæring eller kulturell kapital  
for å kunne uthente informasjon fra naturalistiske modaliteter, for disse vil i høy grad  
gjenspeile en virkelighet leseren uansett kjenner igjen.

Validitetsmarkørene og orienteringskodene kan illustrere den visuelle grammatikkens allsidig-  
het. Samtidig syns det at ikke alle disse er like relevante i en analyse av for eksempel diagram-  
mer, tidslinjer eller andre skjematisk framstillinger. Imidlertid kan tidslinjas muligheter til å  
inkludere kart, fotografier og andre bilder gjøre begrepene nyttige på et mer detaljert analyse-  
nivå. Kress og Van Leeuwen oppsummerer forholdet mellom validitetsmarkøren fargemetning  
og de fire orienteringskodene i følgende figur.<sup>391</sup>



Figur 2: Kress og Van Leeuwens oppsummering av orienteringskodene og fargemetning som validitetsmarkør.

### 3.2.3.3 Komposisjon

Det siste overordnede begrepet er komposisjon, og anknytter til Hallidays tekstuelle metafunksjon. Kort sagt viser komposisjon til hvordan representasjon og interaksjon er koplet sammen gjennom tre sammenhengende systemer: informasjonsverdi, innramming og saliens. Førstnevnte viser til hvordan elementene i en visualisering kan tillegges ulik betydning ut fra hvor

<sup>391</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 165.

og hvordan de plasseres. For eksempel er det intuitivt for en vestlig leser å tolke noe som plasseres til venstre som gammel eller etablert informasjon, mens det som plasseres til høyre er nytt. De fleste tidslinjer vil da også være diakront orientert ut fra en gammelt–nytt-akse som beveger seg fra venstre mot høyre. Andre ganger er elementene plassert i et sentrum–periferi-forhold der midten av bildet er det ideelle, viktigste eller utgangspunktet. Andre elementer lenger unna sentrum tolkes da i lys av sentrumselementet.<sup>392</sup> Innramming viser til hvordan elementene kan skilles fra hverandre eller koples sammen ved bruk av linjer, piler, rammer, fargekoding eller andre grupperingsmekanismer. Dette kan skape informasjonseenheter i bildet som enten hører sammen eller som er ment å formidle noe annet enn andre informasjonseenheter.<sup>393</sup> Saliens viser til hvordan elementene synliggjøres i ulik grad og tillegges ulike «visuell vekt».<sup>394</sup> Det kan gjøres for eksempel gjennom plassering i forgrunnen eller bakgrunnen, størrelse i forhold til hverandre, kontraster i farge og lysstyrke, fokusering av bestemt innhold eller overlapping. De mer saliente elementene vil oppfattes av leseren som viktigere enn mindre saliente elementer, og de mest framtrepende elementene vil ofte være det leserens øyer først lander på.<sup>395</sup>

#### 3.2.3.4 *En multimodal analysegrammatikk*

Som det framgår av denne redegjørelsen, er den visuelle grammatikken utviklet for å kunne brukes på alt fra illuminerte middelaldermanuskripter til en skulpturpark. Av den grunn er ikke alle begreper like relevant for en analyse av tidslinjer, som er grunnen til at noen sider av den er dekt mer grundig enn andre sider. Begrepsapparatet er likevel komplekst, og jeg har derfor forsøkt å visualisere det i figur 3. I tråd med redegjørelsen over har jeg valgt å inkludere orienteringskodene innunder interaksjonsbegrepet, trass i at deres anknytning til Hallidays mellompersonlige metafunksjon er mindre tydelig. Dette har jeg også markert i form av ei stiplet linje i figuren. Det bør også påpekes at sjøl om multimodalitetsteori kan anses som en egen teori

---

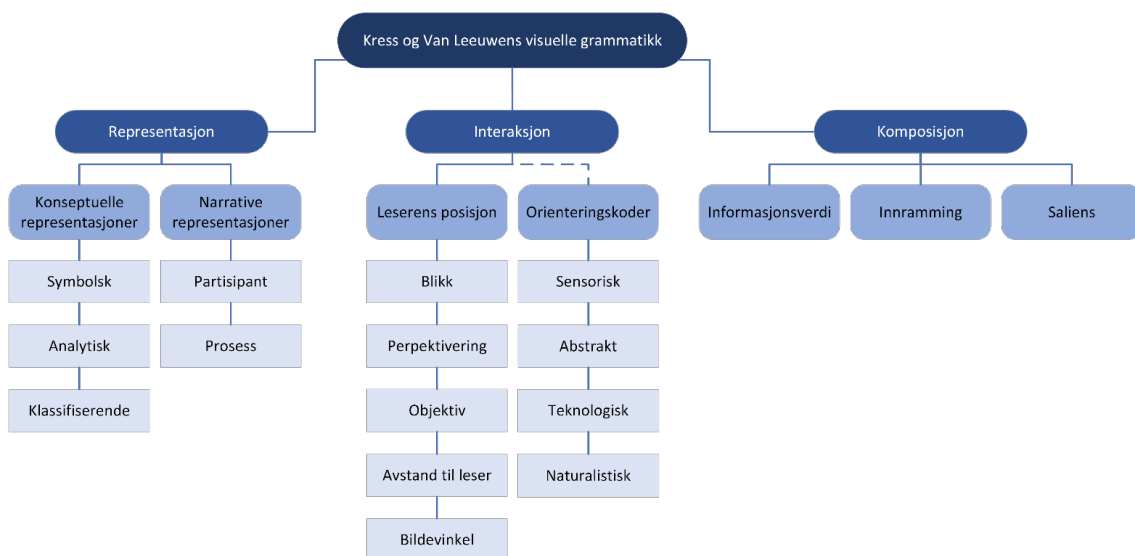
<sup>392</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 185-204.

<sup>393</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 204-210; Ledin og Machin, 2020, s. 178-185.

<sup>394</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 198.

<sup>395</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 210-216; Ledin og Machin, 2020, s. 170-178.

innenfor sosialsemiotikken, bruker jeg den i denne avhandlingen mer som et analysemetodisk begrepsapparat for å identifisere historiedidaktiske markører.<sup>396</sup>



Figur 3: En visualisering av visuelle grammatikken i denne avhandlingen. Farger og bokser illustrerer ulike hierarkiske nivåer innenfor de tre hovedkategoriene representasjon, interaksjon og komposisjon, slik disse har blitt presentert i kapittel 3.2.3.1–3.2.3.3.

### 3.2.4 Multimodal kohesjon

Van Leeuwen har presentert en modell for hvordan semiotiske ressurser spiller sammen for å binde modaliteter sammen i multimodale tekster. Dette er en annen og mindre generell tilnærming enn den visuelle grammatikken han har utviklet sammen med Kress, men Van Leeuws såkalte multimodale kohesjon inneholder også nyttige begreper, særlig i forbindelse med digitale tekster, som kan bestå av mer enn bare rene visuelle uttrykk. Komposisjonsbegrepet fra den visuelle grammatikken benyttes også i Van Leeuws modell, men da som én av fire måter det semiotiske samspillet foregår på.<sup>397</sup> De tre andre er rytme, informasjonskopling og dialog.<sup>398</sup> Rytme er særlig gjeldende i for eksempel animasjoner, musikk og film. Digitale

<sup>396</sup> Dette er i tråd med Kress, 2014, s. 60, som eksplisitt hevder at multimodalitet faktisk ikke er en teori, men et undersøkelsesområde. Van Leeuwen har også fremmet det samme argumentet, og poengterer at sosialsemiotikken gir teoretisk mening først når den kombineres med andre fagområder gjennom å operasjonaliseres i spesifikke problemstillinger.

<sup>397</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 198-217

<sup>398</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 179.

tidslinjer kan imidlertid også ha rytmiske trekk dersom de inneholder hypertext, animasjonsvideoer eller interaktive bevegelser. Rytmene kan kort sagt anses som den temporale ekvivalenten til det mer romorienterte komposisjonsbegrepet.<sup>399</sup> Informasjonskopling handler om sammenkoplinger av elementer for å vise forbindelser på tvers av semiotiske ressurser, for eksempel mellom et bilde, et symbol og en tekst. Et sentralt poeng med informasjonskopling er at en vil tolke det en leser ut fra konteksten av andre relaterte deler av den multimodale framstillingen.<sup>400</sup> Dialog viser til samhandling mellom flere aktører. Det kan være en vanlig muntlig samtale eller en lærer som får skriftlige svar på en muntlig gitt oppgave, men det kan også gjelde i tilfeller der teksten forutsetter at leseren samhandler med den, for eksempel ved å fylle inn svar eller ved å klikke seg gjennom en digital tekst.<sup>401</sup>

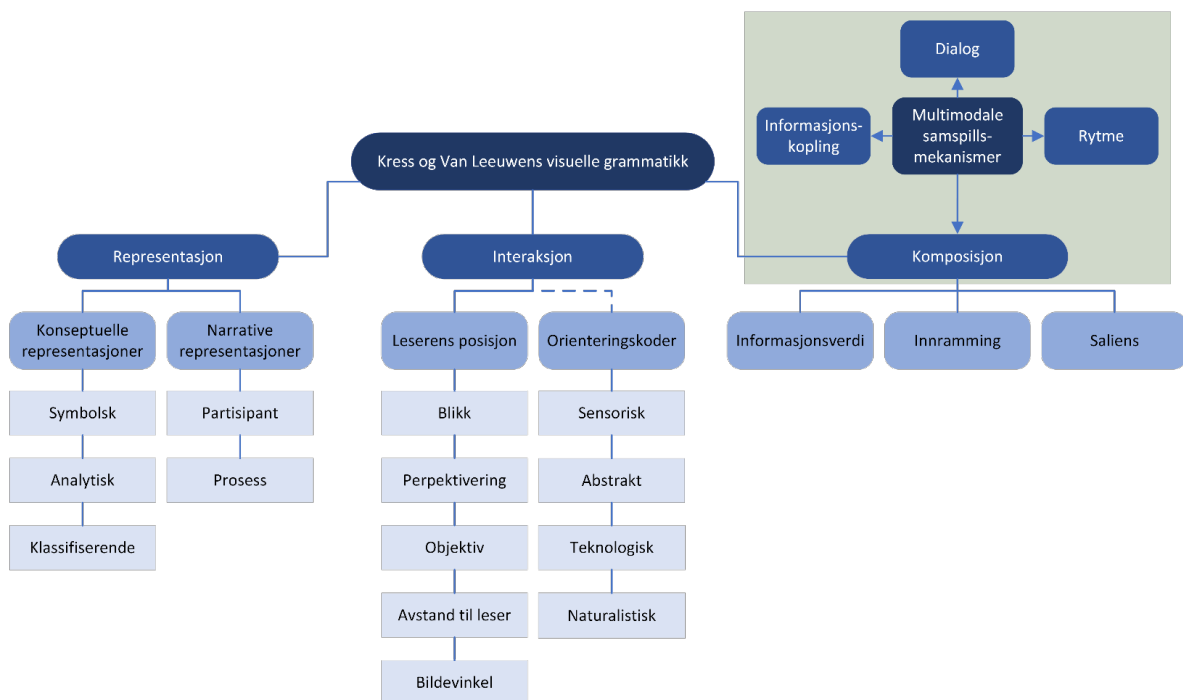
Van Leeuwen diskuterer de multimodale kohesjonsmekanismene langt mer inngående, og knytter dem til blant annet samtaler, musikk og film for å illustrere hvor altomfattende sosiosemiotikken er. Det er imidlertid ikke nødvendig å her gjengi Van Leeuwens sosiosemiotikk i sin helhet. Det holder å stadfeste at denne avhandlingen nyttiggjør seg særlig av dialog- og rytmebegrepene, da disse tilfører stor verdi til det analysemetodiske begrepsapparatet, ettersom datainnsamlingen legger opp til at elevenes tidslinjer vil kunne bestå av digitale og interaktive tekster. En reint visuell analysegrammatikk vil derfor være utilstrekkelig for tidslinjer som ikke bare framstiller tid, men også i seg sjøl benytter temporalitet som et virkemiddel i måten de presenteres. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.1.2. Figur 4 utvider den visuelle grammatikken ved å kople på Van Leeuwens multimodale samspillmekanismer gjennom komposisjonsbegrepet.

---

<sup>399</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 181-196.

<sup>400</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 219-247.

<sup>401</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 248-267. Jf. også Løvland, 2007, s. 29-40.



Figur 4: Den visuelle grammatikken (jf. figur 3) utvidet med Van Leeuwens multimodale samspillsmekanismer.

### 3.2.5 Multiliteracies og designanalyse

Kress og Van Leeuwens visuelle grammatikk er ikke utviklet spesifikt for en utdanningsrettet sammenheng. Som de skriver sjøl: «we would say that it is a quite general grammar, because we are looking for principles that can apply to an oil painting as well as a magazine layout, to a comic strip as much as to a scientific diagram».<sup>402</sup> Samme år som Kress og Van Leeuwen lanserte sin første utgave av den visuelle grammatikken, publiserte også New London Group – som Kress også var en del av – en artikkel der de skisserte et førsteutkast til det de kalte en «pedagogikk for multiliteracies».<sup>403</sup> De fulgte deretter opp med ei bok om samme tema.<sup>404</sup> New London Group omtaler meningskaping som en designprosess der verden rundt oss tar form gjennom flere meningsmodaliteter (*modes of meaning* eller *modalities of meaning*): skriftlige, muntlige, visuelle, spatiale, taktile, gesturale og auditive. I tillegg kan virkeligheten

<sup>402</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 4.

<sup>403</sup> Cazden et al., 1996.

<sup>404</sup> Cope og Kalantzis, 2000.

representeres i form av indre forestillinger eller følelser.<sup>405</sup> Samspillet mellom disse betydningsformene utgjør så en siste betydningsform, nemlig den multimodale.

Dette utgjør utgangspunktet for New London Groups multiliteracies-pedagogikk, eller -didaktikk,<sup>406</sup> som er ment som et supplement til den mer skriftorienterte literacy-tradisjonen. Multiliteracies-didaktikken har da til hensikt å utvikle en didaktikk for hvordan en leser og skriver multimodale tekster i et sosialt mangfoldig samfunn med et stor språklig og kulturell spennvidde.<sup>407</sup> Dette mangfoldet er også årsaken til at New London Group benytter flertallsformen literacies.<sup>408</sup> Innenfor dette rammeverket er multimodalitet en del av et videreutviklet literacy-begrep med eksplisitt didaktisk forankring. Selander og Kress hevder at skiftet fra den trykte teksten til dataskjermen er karakteristisk for den overgangen som har skjedd fra skriftbasert informasjonsformidling til en uttalt multimodal informasjonsbehandling.<sup>409</sup>

New London Group søkte å utvikle en multiliteracy-didaktikk som var fleksibel og dynamisk. De ønsket derfor å unngå begreper som «grammatikk», som de mente var for rigide.<sup>410</sup> Vi snakker derfor ikke om visuell grammatikk i multiliteracy-didaktikken, men om design. Design i multiliteracies er et tredelt begrep som innbefatter tilgjengelig design, designaktiviteten og re-design.<sup>411</sup> Tilgjengelig design viser til de ressursene som fins og brukes for å skape mening innenfor en gitt kultur. Designaktiviteten er når en skaper mening med eller ut fra de tilgjengelige designene. Re-design innebærer å skape mening sjøl i egne tekster. Designaktivitetens produkt blir altså re-design, som i neste omgang fungerer som tilgjengelig design for andre deltakere i kulturen. Et sentralt poeng i teorien om multiliteracies er at en designers egen subjektivitet nødvendigvis vil ha påvirkning på representasjonene og kommunikasjonsprosessen når en skaper mening. Fordi denne prosessen skaper *ny* mening, gjensker også designeren noe av sin egen subjektivitet i designarbeidet. I dette ligger det at meningssskaping handler om å re-designe eksisterende ressurser, som igjen gir grunnlag for ny meningssskaping fra de

---

<sup>405</sup> Cope og Kalantzis, 2009, s. 178-179; Kalantzis et al., 2016, s. 2, 230. Cope og Kalantzis, 2009 bruker både *modes of meaning* og *modalities of meaning*, mens Kalantzis et al., 2016 presenterer dem som *modes of meaning*.

<sup>406</sup> Jeg vil i dette delkapittelet oversette «pedagogy» til didaktikk, ettersom jeg forstår multiliteracy som faglig forankret. Didaktikk-begrepet er godt etablert i den nordiske terminologien, med opphav i den tyske tradisjonen. På engelsk er det derimot ikke like utbredt, noe som kan være årsaken til at New London Group benytter pedagogikk-begrepet.

<sup>407</sup> Cope og Kalantzis, 2009, s. 166; Kalantzis et al., 2016, s. 1-2.

<sup>408</sup> Kalantzis et al., 2016, s. 5.

<sup>409</sup> Selander og Kress, 2010, s. 30-31. Se også Cope og Kalantzis, 2009.

<sup>410</sup> Cope og Kalantzis, 2009, s. 175.

<sup>411</sup> Den norske gjengivelsen av begrepene følger oversettelsen til Michelsen, 2015, s. 33.

tilgjengelige designene. Kalantzis et al. oppsummerer det slik: «a theory of meaning as transformation or re-design is also the basis for a theory of learning».<sup>412</sup>

I teorien sin om multiliteracies har New London Group, som nevnt, identifisert sju meningsmodaliteter. Multimodalitetsteorien handler da om hvordan disse henger sammen for å skape mening i hvordan vi kommuniserer og representerer virkeligheten. Mens Kress og Van Leeuwens visuelle grammatikk er omfattende og i stand til å kunne identifisere detaljer og trekk ved multimodale representasjoner på konkrete og detaljerte analysenivåer, er New London Groups inngang egnet til å vurdere hvordan den faktiske læringsprosessen foregår gjennom designprosessen. Kalantzis et al. påpeker også hvor aktuell tematikken er:

Today, there is a greater urgency than ever to expand the idea of literacy to multimodal literacies. One reason relates to disciplinary contents beyond the literacies classroom itself, or the uses of literacies across the curriculum. A local history project may include not only writing but photographs, a timeline and a video oral interview.<sup>413</sup>

Videre legger de fram et forslag til hvordan en kan analysere design i lys av multiliteracies-teorien. Hensikten med dette er å konstruere et metaspråk for hvordan modaliteter uttrykker mening, uavhengig av hva slags modalitet det gjelder. «Designanalyse» er dermed New London Groups ekvivalent til Kress og Van Leeuwens visuelle grammatikk.<sup>414</sup> De presenterer fem spørsmål som søker å kartlegge meningsskapning representert ved hvilken som helst modalitet av deres sju meningsmodaliteter.<sup>415</sup> Sjøl om jeg primært benytter begreper fra den visuelle grammatikken i mine sosiosemiotiske analyser i kapittel 6.1.2 og 6.3.1, velger jeg å også presentere New London Groups fem spørsmål, da de spiller en heuristisk rolle i hvordan jeg identifiserer multimodale trekk ved tidslinjene:

1. Referanse – Hva beskriver betydningen? Beskrivelser kan være språklige ved å vise til konkrete ting ved bruk av substantiver, eller ved bruk av verb for å beskrive prosesser. I bilder kan beskrivelser gjøres i form av for eksempel form, farge eller streker. Dette spørsmålet handler kort sagt om å identifisere konkret hva modaliteten søker å representere.
2. Dialog – Hvordan knytter betydningen de interagerende partene sammen? Dette spørsmålet søker å konstatere roller: taler/lytter, skriver/leser, designer/bruker, skaper/forbruker, gestikulerende/observerende, lydskaper/tilhører.

---

<sup>412</sup> Kalantzis et al., 2016, s. 224.

<sup>413</sup> Kalantzis et al., 2016, s. 236-237.

<sup>414</sup> Kalantzis et al., 2016, s. 238-239.

<sup>415</sup> Kalantzis et al., 2016, s. 239-243.

3. Struktur – Hvordan er betydningen organisert og knyttet sammen? Her søker en de mest grunnleggende strukturene. Alle modaliteter består av atomistiske betydningsenheter. Det vil si at dersom en bryter ned modaliteten i små nok strukturer, vil de til slutt nå sitt minste nivå. Det kan for eksempel være et morfem (lingvistisk) eller en fysisk komponent (taktilt). Disse betydningsenhetene er bygd opp i en bestemt rekkefølge, som både er konvensjonell (tilgjengelig design) og nyskapende (designaktiviteten). Det mangfoldet av ulike design som dette resulterer i, innebærer at ingen design vil være helt identiske.
4. Situasjoner – Hvordan er betydningen formet av sin kontekst? Betydninger kan skapes for eksempel ved å sammenlikne eller å kontrastere. Det foregår også i en viss situasjon eller innenfor bestemte rammer, som igjen er med på å forme hvordan modalitetens oppfattes. Betydning dreier seg derfor ikke bare om *hva* noe er, men også *hvor* det er.
5. Intensjon – Hvis formål og interesser er disse betydningene ment å tjene? Her vil en vurdere representasjonens opphav. Er den ment å være subjektiv eller objektiv? Brukes det noen retoriske virkemidler? Hvem har produsert representasjonen og hva er målgruppa deres?

Selander og Kress bruker begrepet «didaktisk design» for å betegne ulike aspekter ved en læringsprosess. For det første viser det til «alla de arrangemang för lärande som tänks ut och produceras i olika sammanhang: lagar och förordningar, skolbyggnader, undervisningsressurser som läromedel av olika slag samt särskild utrustning och särskilda hjälpmedel som ska underlätta lärande». <sup>416</sup> Dette omtaler de som *design for læring*. Her spiller læreren en vesentlig rolle i hvordan hen planlegger undervisningen, bruker klasserommet, vektlegger ulike læremidler og vurderer arbeidet. Læreren er altså en designer av undervisningen og det Kress og Selander omtaler som *erkjennelseskulturen*. De påpeker at dette kan forstås ut fra et maktperspektiv der de som rår over ressursene bruker dem til å designe noe for andre, ikke sjelden for sjøl å kunne beholde kontrollen. Makthaverne utsettes imidlertid også for kritikk, delvis eksplisitt og uttalt, men hovedsakelig i form av at mottakerne utvikler kritiske holdninger.

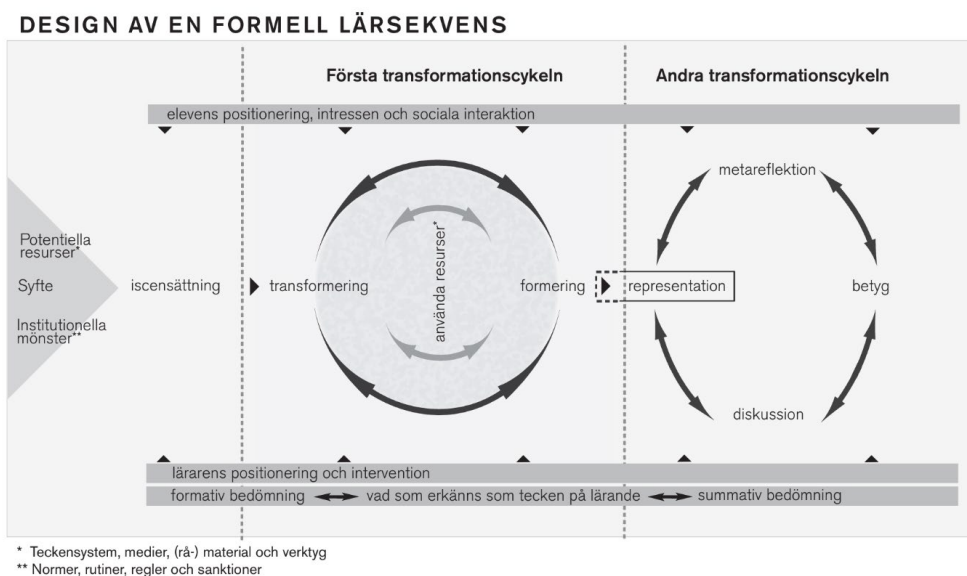
Å være oppmerksom på didaktisk design innebærer å trene blikket for meningsskapende prosesser også hos dem som ikke har uttrykt disse kritiske holdningene. Da snakker vi i stedet om *design i læring*, som innebærer at den enkeltes læring får full oppmerksomhet, og

---

<sup>416</sup> Selander og Kress, 2010, s. 24.



ikke bare ut fra forhåndsbestemte mål. Mye av læringen som skjer i skolen erkjennes ikke som læring fordi det ikke slår ut på vurderingskriteriene som er formulert på forhånd. Design i læring handler dermed om hvordan eleven designer sin læring, og må læringsteoretisk sett kunne sies å være forankret i en elevsentrert og konstruktivistisk posisjon.<sup>417</sup> Figur 5 er ment å illustrere hele den didaktiske designprosessen innenfor en formelt innrammet læringssekvens, som for eksempel et klasserom. Modellen er bygd opp på følgende måte: «1) kontekstuell innramming som forutsetninger for aktiviteterna og iscensettingen av en aktivitet; 2) den første transformationscykeln där eleverna med hjälp av olika resurser arbetar med information och gestaltar sin egen förståelse; samt 3) den andra transformationscykeln där arbet och resultatet av arbetet bedöms, diskuteras och betygsätts, vilket synliggör den erkännandekultur som är rådande i ett specifikt sammanhang».<sup>418</sup>



Figur 5: Selander og Kress' modell for design av en formell læringssekvens, eller Learning Design Sequence (LDS). Modellen blir også omtalt som LDS-modellen. Her etter Åkerfeldt, 2014, s. 43.

Anna Åkerfeldt påpeker at både designteori- og multimodalitetsperspektivet konsentrerer seg om de nye kommunikative vilkårene som har vokst fram de siste tiåra. Begge disse teoretiske

<sup>417</sup> Selander og Kress, 2010, s. 24-25.

<sup>418</sup> Selander og Kress, 2010, s. 113.

utgangspunktene «sätter fokus på hur resurser används (eller inte) inom sociala praktiker som är inramade av traditioner, normer och erkännandekulturer».<sup>419</sup>

---

<sup>419</sup> Åkerfeldt, 2014, s. 41-42.

## 4 Metodologi og forskningsoppsett<sup>420</sup>

### 4.1 Designbasert forskning (DBR) som metodologi

Designbasert forskning (DBR etter engelsk *design-based research*) er en forskningstilnærming som konsentrerer seg om å utvikle teoretiske innsikter samtidig som en utvikler praktiske løsninger i reelle (ikke-laboratoriske) situasjoner. Sasha Barab formulerer et sentralt epistemologisk utgangspunkt for DBR-forskere: «the messiness of real-world practice must be recognized, understood, and integrated as part of theoretical claims if the claims are to have real-world explanatory value». <sup>421</sup> DBR omtales av og til simpelthen som «designforskning» i stedet for «designbasert forskning», men disse begrepene må kunne anses som synonymmer. <sup>422</sup> DBR har blitt stadig mer utbredt innenfor det utdanningsvitenskapelige feltet i løpet av de siste 20–30 åra, og kalles i tråd med dette ofte for *educational design research* i utdanningsvitenskapelige sammenhenger. <sup>423</sup> Begrepsmessig vil jeg bruke forkortelsen DBR når jeg viser til denne avhandlingens metodologi og forskningsoppsett, og lar det være underforstått at det foregår innenfor ei utdanningsvitenskapelig hovedramme.

Bakker og Van Eerde argumenterer for at DBR egner seg særlig godt for lærere og utdanningsforskere nettopp på grunn av forskningstilnærmingens muligheter til å forene teoriutvikling i spesifikke læringssituasjoner med de verktøyene som brukes for å støtte oppunder læringen i disse situasjonene. <sup>424</sup> Det er imidlertid utfordrende å gjengi kort eller konkret hva som ligger i denne forskningstilnærmingen nettopp fordi den er så situasjonsbestemt og fleksibel. McKenney og Reeves omtaler DBR som «adaptive, collaborative, contextual, flexible, goal-oriented, grounded, integrative, interactive, interventionist, iterative, methodologically inclusive, multilevel, pragmatic, process-focused, theoretical, transformative, and utility-oriented». <sup>425</sup> Det kan derfor være nyttig å forklare og forstå DBR i lys av noen eksempler som kan ta en gjennom hele prosessen.

---

<sup>420</sup> Herfra vil jeg bruke begrepet «forskningsoppsett» for å betegne det som vanligvis kalles «forskningsdesign» for å unngå unødige sammenblandinger av «design»-begrepet, som dukker opp i flere teoretiske og metodiske sammenhenger i avhandlingen.

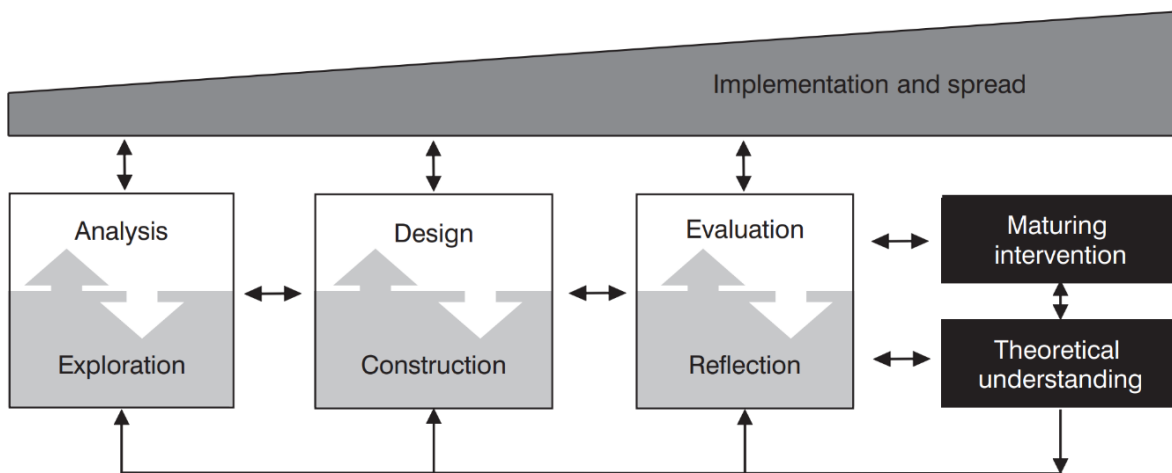
<sup>421</sup> Barab, 2014, s. 153.

<sup>422</sup> Se Plomp og Nieveen, 2009, s. 109, fotnote 1.

<sup>423</sup> Akker et al., 2006, s. 3-7; McKenney og Reeves, 2019, s. 6-7.

<sup>424</sup> Bakker og Van Eerde, 2015, s. 429-430.

<sup>425</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 12.



Figur 6: McKenney og Reeves' generiske DBR-modell.

En generell designbasert forskningsprosess kan ta utgangspunkt i en problemstilling som spør: Hvordan kan en ønsket og i første omgang vagt formulert målsetning nås ved hjelp av et design som ennå ikke er utformet?<sup>426</sup> I dette konkrete prosjektets tilfelle kan det oversettes til: Hvordan kan tidslinjer, som multimodale representasjoner for tid og historie, hjelpe elever å uttrykke og utvikle historisk literacy dersom de presenteres for verktøy, ressurser og forslag til hvordan dette kan gjøres?

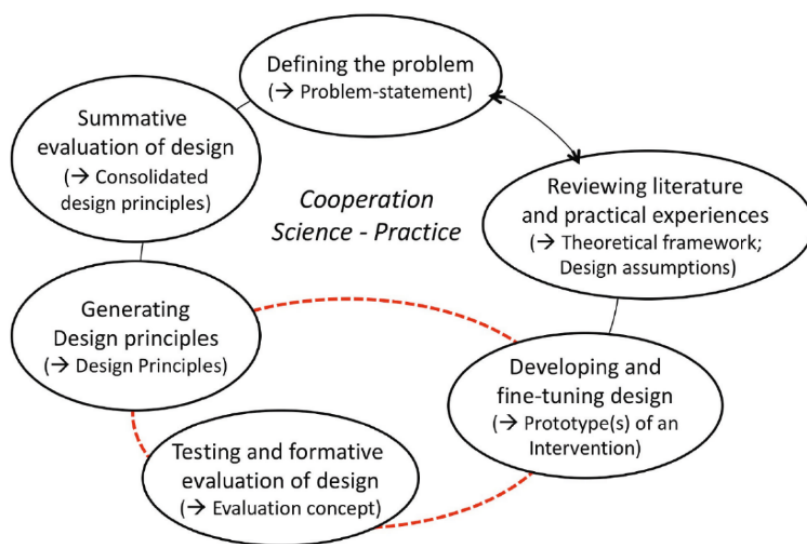
McKenney og Reeves har foreslått en generisk modell som kan omformes og presiseres til ulike designbaserte forskningsprosjekter (figur 6).<sup>427</sup> Den er altså ment å være fleksibel nok til å kunne tilpasses ulike forskningsoppsett, samtidig som den er ment å inneholde noen mer generelle sentrale trekk ved DBR. De tre store boksene representerer de tre hovedfasene; pilene viser at forskningsoppsettet er syklisk og fleksibelt; det er syklisk på den måten at elementer fra noen faser mates inn i andre faser, og at dette gjentas; det er fleksibelt fordi det foreslår en retning, samtidig som det åpner for flere ulike veier fra problemstilling til konklusjon; det utvikler både ny teori og forbedrer praksisfeltet, som hver av enkeltboksene er ment å illustrere; og trapeset øverst viser at det er bruksorientert og -inspirert ved at det interagerer med praksisfeltet fra start til slutt.<sup>428</sup>

<sup>426</sup> Euler, 2017, s. 4.

<sup>427</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 82-83.

<sup>428</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 83.

Cobb et al. peker på fem gjennomgående trekk ved DBR: (1) forskningen har til hensikt å utvikle teori om læringsprosessen og læringsmidlene som designes i forskningsprosessen; (2) den er tydelig intervensjonsbasert, og trekker i intervensjonen både på tidligere forskning og egen empiri; (3) den er både reflekterende og prognostiserende i at den er drevet av hypoteser på den ene sida og eksperimenter på den andre; (4) den er gjentakende og syklisk i sin datainn-samling og designutprøving; og (5) teorier som utvikles står i gjeld til det utformete designet, og disse teoriene må være forskningens hovedbidrag.<sup>429</sup> Andre forskere har foreslått andre modeller som utgangspunkt for et tilsvarende forskningsoppsett.<sup>430</sup> For eksempel har modellen til Euler (figur 7) også inspirert dette prosjektets forskningsoppsett.<sup>431</sup>



Figur 7: Eulers generelle DBR-modell.

De mange generelle løsningsforslagene til forskningsoppsettmodeller illustrerer på den ene sida at oppsettet er fleksibelt og formbart ut fra prosjektets innretning, men også at det fins noen stabile hovedmomenter i et DBR-prosjekt. De ulike forslagene til oppsett er nemlig mer eller mindre samstemte i hva de vektlegger som sentralt i et DBR-prosjekt, og det er momenter som dem jeg har nevnt over: teori- og praksisnærhet, gjentakende sykluser,

<sup>429</sup> Cobb et al., 2003, s. 9-11.

<sup>430</sup> Se for eksempel Bakker og Van Eerde, 2015, s. 441-443; Euler, 2017, s. 9-12; Gravemeijer og Cobb, 2006; Reeves, 2006.

<sup>431</sup> Hentet fra Euler, 2017, s. 9.

intervensjonsinspirert designutvikling og en pragmatisk tilnærming. Figur 8 illustrerer denne avhandlingens forskningsoppsett, og er inspirert delvis av McKenney og Reeves og delvis av Euler.<sup>432</sup> Praktisk talt alle de metodiske framgangsmåtene i forskningsoppsettet er kvalitative metoder (se kapittel 4.2). Det eneste unntaket er et kvantitativt innslag i lærebokgjennomgangen, der jeg også kartlegger frekvensen av tidslinjer.

DBR kan minne om aksjonsforskning, som også er en pragmatisk og praksisorientert forskningstilnærming. De deler også mange ontologiske, epistemologiske og metodologiske forutsetninger. Cobb et al. sine ovennevnte fem hovedtrekk er én måte å skille DBR fra aksjonsforskning på. Anderson og Shattuck skiller DBR fra aksjonsforskning ved å peke på hvordan DBR legger vekt på å utforme designprinsipper og videre teorier. De trekker også fram forskerens mer aktive rolle i DBR enn i aksjonsforskningen.<sup>433</sup> Cole, Puroo, Rossi og Sein vektlegger likheter og mulige måter å forene tilnærmingene på, men peker samtidig på DBR som mer praktisk utviklingsorientert enn aksjonsforskningen.<sup>434</sup> Bakker og Van Eerde viser til det samme som Anderson og Shattuck, men peker også på at der aksjonsforskning konsentrerer seg om å forbedre en gitt situasjon, vil DBR også søke å bygge teori basert på empirisk utprøving av designet.<sup>435</sup>

En kan også finne kritiske innvendinger mot DBR. Ett eksempel, som også fremmes mot andre kvalitative forskningsmetoder, er at forskerens dype innblanding i prosessen gjør det utfordrende å komme fram til valide og troverdige konklusjoner. Enkelte vil hevde at denne innblandingen ikke er noen utfordring, men tvert imot en styrke fordi forskeren er den med de mest kvalifiserte forforståelsene, innsiktene og forståelsene i møte med en problemstilling. For eksempel argumenterer Anderson og Shattuck for at forskerens involvering ikke svekker validiteten noe mer enn hva den tilfører.<sup>436</sup> Som de påpeker, forutsetter all forskning at en inntar en kritisk holdning, at en følger allmennvitenskapelige forpliktelser og at en etterstreber nøytralitet. DBR forutsetter imidlertid også at en etablerer relasjoner til flere av deltakerne, at en har entusiasme for forskningen og at alle er villige til å ta del i intervensjonen. I den sammenhengen kan det være relevant å nok en gang understreke betydningen av det resiproke forholdet mellom teori og praksis som et kjerneelement i DBR.<sup>437</sup>

---

<sup>432</sup> Euler, 2017, s. 9; McKenney og Reeves, 2019, s. 83.

<sup>433</sup> Anderson og Shattuck, 2012.

<sup>434</sup> Cole et al., 2005.

<sup>435</sup> Bakker og Van Eerde, 2015, s. 435.

<sup>436</sup> Anderson og Shattuck, 2012, s. 18

<sup>437</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 16-18.

Videre har DBR også blitt kritisert for at kompleksiteten og omfanget av dataene gjør det vanskelig å trekke ut vitenskapelig valide konklusjoner, samtidig som det også innebærer en fare for at designforskere kan velge å konsentrere seg om de delene av materialet som støtter ens hypoteser.<sup>438</sup> Delvis beror kritikken på et premiss om at DBR følger den samme argumentative grammatikken<sup>439</sup> som mer rigide metodologiske framgangsmåter, men det har også blitt forsøkt å utvikle en tydeligere DBR-grammatikk.<sup>440</sup> Sandoval har på si side fremmet bruken av såkalte antakelseskart (*conjecture map*), der forskeren kan følge forbindelsene mellom teoretiske forankringer, designutviklinger og videre antakelser på et detaljert nivå gjennom forskningsprosessen.<sup>441</sup> Bunnlinja er at dette er en krevende balansegang, samtidig som nettopp denne balansegangen er et definerende trekk ved DBR.<sup>442</sup> I tillegg bør det ikke legges skjul på at DBR som en relativt ung metodologi fremdeles er i utvikling. Det syns også at designforskere tar kritiske innvendinger på alvor. Hjalmarson et al. har illustrerende nok utformet en egen oversikt over de vanligste motforestillingene, og kommer med konkrete tilsvarende til hver av disse.<sup>443</sup>

Jeg vil i det følgende utdype hvert av disse trinnene i mitt forskningsoppsett, og klargjøre hvordan de er koplet til avhandlingens struktur.

## 4.2 Prosjektets DBR-oppsett og metoder

Dette prosjektets oppsett består av ni hovedtrinn med en syklisk vekselvirkning mellom de ulike trinnene, samt mellom praktiske analyser på den ene sida og forsøk på teoretisering av funnene de gir på den andre sida (se figur 8). Det kan videre deles inn i to overordnede faser. Den første fasen benytter faglitteratur og eksisterende empiri i form av læreverk som datagrunnlag for en typologisk teoretisering av tidslinja. Den andre fasen tar med seg funn fra den første fasen ut i feltarbeidet for å kontekstualisere funnene fra praksisfeltet, samt måten disse framtrer i designet. Både designproduktet og øvrige didaktiske funn vil også kunne

---

<sup>438</sup> Campanella og Peuel, 2021, s. 14.

<sup>439</sup> Anthony Kelly definerer *argumentativ grammatikk* som «logikken som rettleder bruken av en metode og som understøtter resonneringen rundt dataen». Kelly, 2004, s. 118.

<sup>440</sup> Bakker, 2017; Campanella og Peuel, 2021, s. 14-15; Kelly, 2004, s. 20.

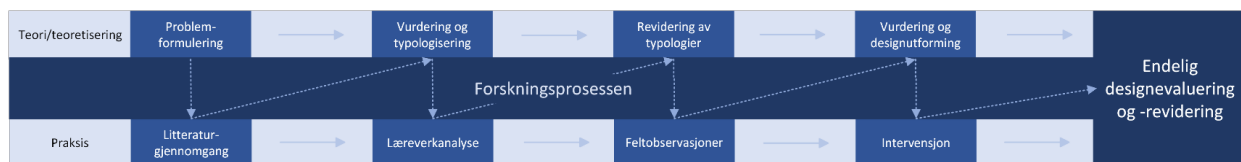
<sup>441</sup> Sandoval, 2014.

<sup>442</sup> Anderson og Shattuck, 2012, s. 18.

<sup>443</sup> Jeg ser ingen grunn til å ramse opp disse her etter å allerede ha presentert de ovennevnte innvendingene. Oversikten er å finne i Hjalmarson et al., 2021, s. 30-35.

videreutvikles i seinere forskning. McKenney og Reeves skiller mellom forskning *for* intervensjoner, *på* intervensjoner og *gjennom* intervensjoner.<sup>444</sup>

Den første av disse tilnærmingene vektlegger forståelse for en bestemt situasjon. Her vil forskeren konsentrere seg om å identifisere problemer som kan utgjøre fruktbare utgangspunkt for designforskning, men hen vil ikke være opptatt av hva slags intervensjon som skal designes. Den andre tilnærmingen er gjerne målstyrt, og vil vurdere hvorvidt intervensjonen er egnet til å styre mot dette målet. Funnene vil så kunne bidra til den teoretiske forståelsen og å understøtte design i andre liknende intervensjoner. Den siste tilnærmingen konsentrerer seg om responsen som skapes som følge av intervensjonen. Her vil det komplekse samspillet mellom intervensjonen og konteksten være av vesentlig betydning, om ikke til og med det faktiske forskningsobjektet. Intervensjonen vil da være et middel for å gi bedre innsikt i bestemte fenomener knyttet til læring og undervisning i en autentisk kontekst. Designet trenger ikke være koplet direkte til bestemte former for intervensjoner, men det henger tett sammen med konteksten det prøves ut i. Konteksten gir slik også fortløpende data tilbake til utprøvingen, slik at designet kan videreutvikles. McKenney og Reeves påpeker at designforskning i mange tilfeller vil reflektere alle disse tilnærmingene i varierende grad.<sup>445</sup> Dette prosjektet er ikke noe unntak i så måte, men vil likevel ligge nærmest den tredje tilnærmingen.



Figur 8: Prosjektets forskningsoppsett.

## 4.2.1 Fase 1: Litteraturgjennomgang, læreverkanalyse og typologisering

### 4.2.1.1 Problemformulering og forskningsspørsmål

Avhandlingens åpningskapittel utdyper hva som inngår i utformingen av problemstillingen. Dette er naturligvis ikke et trinn som kjennetegner DBR eksklusivt, men det er logisk å ha med som et eget trinn når en ser forskningsoppsettet under ett. For å ivareta denne helheten, kan det også være på sin plass å minne om hva prosjektet undersøker. Tre hypoteser eller antakelser

<sup>444</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 23-26.

<sup>445</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 25.



har spilt inn i problemformuleringen: (1) skole-historiefagets læreverker bruker tidslinjer jamnlig, både i form av trykte tidslinjer og oppgaver om å lage egne tidslinjer; (2) tidslinjas muligheter blir ikke utnyttet på en fullgod måte, og en mulig årsak til dette kan være at tidslinjer er underteoretisert i forskningen; og (3) tidslinja har flere egenskaper som gjør den godt egnet til å visualisere flere sentrale historiefaglige begreper og konsepter. Med disse antakelsene til grunn undersøker avhandlingen følgende problemstilling: Hvordan kan tidslinjer visualisere historisk literacy?

Problemstillingen er brutt ned i følgende forskningsspørsmål: (1) Hvordan kan tidslinja forstås teoretisk og konseptualiseres typologisk? (2) På hvilke måter har norske læreverker i samfunnsfag på mellom- og ungdomstrinnet benyttet tidslinjer i formidlingen av historiefaglig innhold? (3) Hvordan kan et design hjelpe elever på ungdomstrinnet å demonstrere historisk literacy ved å konstruere tidslinjer? De to første forskningsspørsmålene er av både teoretisk og praktisk art, og etablerer et typologisk begrepsapparat bygd på empiri i form av faglitteratur og læreverker. Ettersom problemstillingen viser til tidslinjas egenskaper, bidrar undersøkelsene av forskningsspørsmålene også til å avklare hva som utgjør disse egenskapene. Det tredje forskningsspørsmålet retter seg mot klasserommene og praksisfeltet, og legger opp til intervensjonen et DBR-prosjekt nødvendigvis må innebære. Det gir dessuten problemstillingens elevperspektiv empirisk fundering.

#### *4.2.1.2 Litteraturgjennomgang og læreverkanalyse: faglitteraturen og læreverkenes rolle i DBR-oppsettet*

Avhandlingens femte kapittel inneholder en litteraturgjennomgang, en læreverkanalyse og et forsøk på å teoretisere tidslinja gjennom å utvikle en typologisk forståelse og tilhørende begreper. Litteraturgjennomgangen er en forskningsoversikt som har til hensikt å avdekke hovedfunn og tendenser innenfor tidligere forskning på tidslinjer med vekt på den didaktisk innrettede forskningen. Generelt sett vil hensikten med en slik litteraturgjennomgang være å demonstrere kjennskap til fagfeltet og å legge et grunnlag for en dialog mellom fagfeltets forskningsstatus og ens egen empiri.<sup>446</sup> Samtidig er litteraturgjennomgangen mer et middel enn et mål i dette prosjektet. Det innebærer at den også må konsentreres uten at den blir overflattisk.<sup>447</sup> Reint metodisk har jeg funnet faglitteratur ved å søke på ulike kombinasjoner av «history», «history

---

<sup>446</sup> Persson, 2021, s. 21-22.

<sup>447</sup> Se for eksempel Hart, 1998, s. 20-23.

education», «teaching» og «timeline»/«timelines» hos forskjellige tidsskriftutgivere. De første resultatene viste at mange forskere brukte tidslinjer, men at forskning *på* tidslinjer syntes å være vanskeligere å oppdrive – særlig med en historiedidaktisk inngang.<sup>448</sup> Jeg har i stedet brukt søkemotorene Oria og Google Scholar for å favne bredere. Disse gav flere relevante resultater. Justus Randolph påpeker imidlertid at en gjerne mangedobler sine funn ved å nøste i søkeresultatenes litteraturlister.<sup>449</sup> Det var også denne framgangsmåten som brakte meg de fleste resultatene, og det avdekket dessuten hvilke arbeider som så ut til å bli hyppigst referert til.

En slik forskningskartlegging kan også bidra inn i den seinere dataproduksjonen i et DBR-prosjekt, samt med perspektiver mot seinere dataanalyse.<sup>450</sup> Dette siste poenget vil være sentralt inn mot forskningsoppsettets andre fase, som er en gjennomgang av læreplaner, lærebøker og lærerveiledninger. Basert på forskningslitteraturen har jeg utledet typologier induktivt for å kategorisere måten tidslinjer brukes eller omtales i faglitteraturen. Disse anvendes så i læreverkanalysen for å kartlegge hvordan tidslinjer brukes og har blitt brukt innenfor en bestemt institusjonell praksis.<sup>451</sup> I tillegg fungerer læremidlene som datagrunnlag for en revidering av typologiene, slik at disse endelig er utledet av både forskningslitteraturen og læremidlene. Litteraturgjennomgangens samlede typologier vil delvis være en måte å modellere faglitteraturen og læreverkens tidslinjebruk på, men de tjener samtidig analytiske formål ved å fungere heuristisk som en form for idealtyper i prosjektets designfase. I tillegg er litteraturgjennomgangen en vurdering av forskningsstatusen og en kartlegging av de mulighetsrommene et design bør forholde seg til. Det gjør at jeg anser gjennomgangen som en innledende syklus til de påfølgende klasseromsundersøkelsene. Sagt med andre ord er forskningsoppsettets første fase et nødvendig teoretisk og empirisk forarbeid til klasseromsforskningen og designutviklingen i den andre fasen.

---

<sup>448</sup> Jeg fant flere studier innenfor den kognitive psykologien om, men jeg har bevisst utelatt disse. Se for eksempel de Groot-Reuvekamp et al., 2018; Droit-Volet og Coull, 2015; Pathman et al., 2018; Tillman et al., 2018; Ulrich et al., 2012; von Sobbe et al., 2019.

<sup>449</sup> Randolph, 2009, s. 7. Se også Asdal og Reinertsen, 2020, s. 106.

<sup>450</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 93-94; Unstad, 2021, s. 36.

<sup>451</sup> Ettersom de faktiske klasseromspraksisene ikke lar seg undersøke på et generelt nivå i hele tidsrommet 1997–2024 benytter jeg lærebøkens og lærerveiledningens trykte tidslinjer og tidslinjeoppgaver som et uttrykk for skolens tidslinjepraksis.

## 4.2.2 Fase 2: Feltarbeid og designutvikling

### 4.2.2.1 Feltarbeid – første runde

Første trinn i forskningsoppsettets andre fase viser til den første runden med datainnsamling i felten. Det innebærer fire metodiske framgangsmåter: **(1)** observasjon for å samle inn data om hva som vektlegges i de aktuelle klasserommene, **(2)** semistrukturerte individuelle dybdeintervjuer med lærere, **(3)** semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med elever og **(4)** tekstanalyse av elevkonstruerte tidslinjer. Utforsknings- og kartleggingsfasen består i å observere samfunnsfagundervisningen i fire ungdomsskoleklasser gjennom undervisningen over et historisk tema fra start til slutt for å undersøke om de ulike lærerne vektlegger noe bestemt i sin undervisning, som for eksempel bestemte prosedurale kunnskapsformer eller spesifikke hendelser og andre deklorative kunnskaper. Observasjonene i første rundene kan slik hevdes å være etnografiske tilnærminger idet de søker å forstå de organiske klasserommiljøene.<sup>452</sup> Under observasjonene har jeg tatt både beskrivende og fortolkende notater underveis i timene, og ved slutten av dagen skreiv jeg en reflekterende oppsummering til meg sjøl i ei forskerdagbok. Forskerens egne følelser og fornemmelser kan styrke de sammenstillende fortolkningene i de seinere analysene.<sup>453</sup> Observasjonene er også ment å gi inntrykk av hvordan elevene jobber, hvilke elever som er mest aktive, hvorvidt elevene stiller faglig relevante eller interessante spørsmål, og i det hele tatt informasjon som kan tas i betraktning i forbindelse med sammensetningen av fokusgruppene. I tillegg har de gjennomførte observasjonsøktene bidratt til enkelte utdypende spørsmålsformuleringer i lærer- og elevintervjuene. En av fordelene med et slikt forskningsoppsett er nettopp muligheten til å konfrontere deltakere med spørsmål en veit en har hold for å stille på bakgrunn av ens observasjoner.<sup>454</sup>

Ved slutten av undervisningsperioden har jeg gjennomført de individuelle intervjuene for å kartlegge lærernes egne refleksjoner om undervisning, historiedidaktiske betraktninger og gjennomføringen av opplegget. Jeg har også intervjuet fokusgrupper med elever for å avdekke hvordan elevene går fram for å lage tidslinjene sine, kartlegge hvilke utfordringer de møter og for å kunne spørre mer i dybden om de ulike aspektene ved tidslinjene og historieforståelsen deres. Kombinasjonen av observasjon og intervju er utbredt, og intervjuformen som

---

<sup>452</sup> Se for eksempel Markham, 2018, s. 653.

<sup>453</sup> Se for eksempel Fangen, 2010, s. 102-108; Johannessen et al., 2021, s. 94-96.

<sup>454</sup> Fangen, 2010, s. 15.

datainnsamling dominerer den kvalitative forskningen.<sup>455</sup> Når elevene intervjues i grupper framfor individuelt, er det for å få tilgang til elevenes gruppedynamiske meningsdannelse, samtidig som det er mer praktisk hensiktsmessig.<sup>456</sup> En kan spørre seg hva slags kunnskap intervjuene gir. Kvale og Brinkmann karakteriserer intervjukunnskap som produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk.<sup>457</sup> Det vil imidlertid være overflødig med en epistemologisk diskusjon av intervjuets kunnskapsformer her, ettersom intervjuene først og fremst fungerer som støttemateriale i mitt prosjekt.<sup>458</sup> Det innebærer at jeg ikke vil drøfte intervjumaterialet særskilt, men heller trekke det inn i analysene og diskusjonen av designutviklingsprosessen der det har spilt inn i vurderingene mine. Tidslinjene elevene konstruerer vil være det endelige tekstlige produktet jeg samler inn til sosialsemiotisk multimodal analyse og designutvikling. Målet er at en ved å identifisere problemer i felten, skal kunne utbedre disse med designet som introduseres i neste runde. Framgangsmåten for empirisk innhenting vil gjøres grundigere rede for under i kapittel 4.3–4.4.

#### 4.2.2.2 *Designutvikling*

Designet i et DBR-prosjekt som dette kan ta mange former. Det kan være en arbeidsmåte, et tankesett, en instruksjonsmanual, ei sjekklister, et dataprogram, et rollespill eller mer løse former for didaktiske inspirasjonskilder. DBR er også, som nevnt, en fleksibel metodologi som åpner for å gjøre endringer og tilpasninger underveis. Derfor var det heller ikke avklart fra starten av hva slags design jeg hadde som mål å utforme. Litteraturgjennomgangen har i så måte vært vesentlig for hva jeg bestemte meg for, og observasjonsøktene ble avgjørende for at jeg valgte å lage et arbeidsark (se vedlegg 1). Denne framgangsmåten illustrerer også den stegvis progresjonens betydning i et DBR-oppsett, samt den kontinuerlige interaksjonen mellom forsker og praksisfelt.

Jeg oppfattet at elevene jamt over opplevde mange av de samme felles utfordringene da de skulle lage tidslinjene sine. De mest framtreddende var utfordringer med å disponere tida si, å se helheten og retningen i oppgaven, og å ha oversikt over kildene de hadde til rådighet. I tillegg inntok en del elever en noe instrumentell tilnærming til oppgaven – de forsøkte så godt

---

<sup>455</sup> Fangen, 2010, s. 172; Johannessen et al., 2021, s. 105

<sup>456</sup> Skilbrei, 2023, s. 68.

<sup>457</sup> Kvale og Brinkmann, 2015, s. 76-78.

<sup>458</sup> For en epistemologisk diskusjon av intervjuet, se for eksempel Brinkmann, 2018, s. 585-590; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 69-82; Roulston, 2024, s. 319-321.

de kunne å «gi det riktige svaret», altså å innfri det de trodde var lærerens forventninger. Hos noen sperret det for kreativiteten, mens de samme utfordringene kunne forløse kreativiteten hos andre. Dessuten hadde flere elever utfordringer med å tenke ut hvordan de ville at tidslinja skulle se ut. Målet mitt var ikke å gi entydige svar på disse utfordringene, men å utvikle noen strategier som kunne hjelpe dem å håndtere slike hinder. I tillegg ville jeg tilby noen mer fagdidaktiske refleksjonsspørsmål for å kunne heve tidslinjene, og dermed den læringen tidslinjene representerer, til et høyere faglig nivå. Arbeidsarket var ment å være tematisk generelt, slik at det skulle være egnet til arbeid med flest mulige historiske temaer.

#### 4.2.2.3 Feltarbeid – andre runde

Etter å ha utformet designet, forsøkte jeg å sette det ut i praksis gjennom en intervensjon. Før sjølve intervensjonen fant sted, presenterte jeg arbeidsarket til lærerne for at de skulle ha mulighet til å sette seg inn i det og komme med eventuelle tilbakemeldinger. De hadde imidlertid ingen umiddelbare bemerkninger, og arket var derfor i praksis utarbeidet av meg aleine på bakgrunn av den presenterte teorien, litteraturgjennomgangen, klasseromsobservasjonene, lærerintervjuene og elevintervjuene. Jeg igangsatte intervensjonen med en ca. 20 minutter lang presentasjon av arbeidsarket til elevene for å hjelpe dem i dekodningen. Elevene fikk utdelt hvert sitt fysiske eksemplar av arket, i tillegg til at det ble lastet opp på deres digitale læringsplattform Google Classroom. De ble sterkt oppfordret til å bruke arket som arbeidsressurs i utarbeidingen av nye tidslinjer. Intervensjonen handler altså om å prøve ut designelementet i felten. Resultatene av dette vil så kunne gi ny forståelse av teori og praksis, som igjen vil kunne gi grunnlag for påfølgende revisjoner av designet.<sup>459</sup>

Deretter hentet jeg inn nye observasjons-, intervju- og tekstdata, men denne gangen kontekstualisert av det introduserte designet. Dette bør ses i sammenheng med hvordan McKenney og Reeves gjør rede for hva det innebærer å forske *gjennom* intervensjoner (se kapittel 4.2).<sup>460</sup> Etter å ha presentert arbeidsarket for elevene, gjennomførte lærerne et liknende undervisningsopplegg som i først runde, før jeg til slutt hentet inn nye sett med tidslinjer og intervjumateriale. Også denne runden innbefattet observasjoner i samfunnsfagstimen, men for å få prøvd ut designet, var jeg en betydelig mer deltakende aktør i klasserommet i denne runden. Jeg gikk derfor fra å være en delvis deltakende observatør i første runde til det vi kan kalle en

---

<sup>459</sup> McKenney og Reeves, 2021, s. 276.

<sup>460</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 25, 165-166.

fullt deltakende observatør.<sup>461</sup> Glimtvis var jeg også, som ved presentasjonen av designet, en aktivt intervenserende deltaker.<sup>462</sup> Den endrete observatørrollen innebærer et mindre omfang av observasjonsnotater sammenliknet med første runde. Likevel har første runde gitt erfaring med og kjennskap til klassene, slik at det er enklere å skille ut de forskningsmessig sett mest interessante observasjonene i denne andre runden. De endelige observasjonsnotatene er dermed mindre omfangsrike, men også skarpere. I tillegg førte jeg forskerdagbok, slik som i runde 1. I likhet med den første runden med feltarbeid, handler altså også den andre runden om å identifisere utfordringer i felten, men denne gangen etter at designet er implementert. Kartleggingen av utfordringer i denne runden gir grunnlag for å presisere arbeidsarkets innhold ytterligere.

#### *4.2.2.4 Designevaluering og -revidering*

Det avsluttende trinnet i forskningsoppsettet innebærer å evaluere det utviklede designet ved å vurdere det samlede datamaterialet. En sammenlikning av elevtidslinjene fra runde 1 og runde 2 kan indikere utvikling, og dersom utviklingstrekkene svarer til de elementene som arbeidsarket trekker fram, vil det kunne sannsynliggjøre at utviklingen kan tilskrives arbeidsarket. Dette alene er imidlertid ikke tilstrekkelig for å kunne identifisere årsakssammenhenger mellom eventuell utvikling og introduksjonen av arbeidsarket. Derfor har jeg også samlet inn støttemateriale i form av nye intervjuer hvor jeg kan stille elever og lærere konkrete spørsmål om arbeidsarkets rolle og funksjon, for å kunne sannsynliggjøre slike årsakssammenhenger. Observasjonene av samfunnsfagstimene i runde 2 gir også tydelige indikasjoner på i hvilken grad elevene (og for så vidt lærerne) bruker arbeidsarket som en ressurs i arbeidet med tidslinjene. Sammenlikningen av tidslinjer, observasjonsnotatene, forskerdagboka, elevintervjuene, lærerintervjuene og all interaksjon som foregår mellom meg og deltakerne har samlet sett kunnet gi et inntrykk av hvordan arbeidsarket har fungert.

Det er et mål at arbeidsarket kan fungere som et utgangspunkt for en videreutvikling av arbeidsressurser i arbeid med historiske temaer. Og her fins også en av styrkene ved DBR; designet i dette prosjektet ender som et noe tentativt arbeidsark, men det kan videreutvikles av andre gjennom seinere utprøvinger. Flere innspill fra andre utdanningsforskere og mer datamateriale fra andre lærere og elever i framtida kan dermed styrke arbeidsressurser til arbeid med tidslinjer ytterligere etter dette prosjektet er gjennomført.

---

<sup>461</sup> Fangen, 2010, s. 74-77.

<sup>462</sup> Fangen, 2010, s. 80-82.

### 4.3 Utvalg, rekruttering og datainnhenting

Ettersom prosjektet er eksplorativt og design-orientert, sendte jeg ut relativt åpne forespørsler til skoler innenfor pendlerradius fra Trondheim. Den metodologiske tilnærmingen innebar at representativitet og mangfold i deltakergruppa ikke var noen nødvendighet. Det var imidlertid et krav at datainnsamlingen skulle foregå på ungdomsskolen av to årsaker. Den ene grunnen er at prosjektet gjennomføres i et grunnskolelærerutdanningens fagmiljø, og at jeg derfor har avgrenset prosjektet til grunnskolens læreverk og læreplaner. Den andre grunnen er at jeg ønsket elever med en viss evne til å reint praktisk oversette fagstoff til den abstrakte representasjonsformen tidslinjer er. Det forutsetter et visst modnings- og refleksjonsnivå, som det trolig er større sannsynlighet for å treffe på ungdomsskolen enn på for eksempel mellomtrinnet.<sup>463</sup>

I første omgang hadde jeg forsøkt å trekke på kollegaers nettverk ut i skolene, men det ble etter hvert nødvendig å sende ut flere og mer åpne forespørsler. Det kan da også være relevant å nevne at dette foregikk under covid-19-pandemien, og at tida var preget av flytskjemær for skolens dagligliv, stadig skiftende føringer for antall anbefalte nærkontakter og en generell uforutsigbarhet i arbeidshverdagen. Dette kan ha forsterket utfordringene med å etablere samarbeid med skolene. Jeg sendte da forespørsler til én avdelingsleder og ni rektorer ved til sammen ti forskjellige ungdomsskoler i Trondheim og omegn. Disse bestod av et informasjonsskriv om prosjektet med ønske om at dette nådde samfunnsfaglærerne ved de aktuelle skolene (vedlegg 2). Jeg fikk positiv respons fra én lærer 9. september 2021, som også var fagseksjonslærer ved sin skole. Vi hadde et kort møte 24. september, der læreren mente at hen kunne få med seg flere kollegaer på trinnet sitt. Slik fikk jeg også etablert samarbeid med ytterligere tre lærere ved denne skolen. Vi hadde et felles oppstartsmøte 8. november. Av praktiske hensyn kom vi fram til at jeg skulle følge to av lærerne i hver sin klasse og en tredje lærer i to ulike klasser. Den siste læreren fulgte det samme temaet og den samme oppgaven, men uten å være en del av prosjektet.

For ikke å avskrekke eller miste deltakere, etterstrebet jeg fleksibilitet og åpenhet i min tilnærming til klassenes undervisningsopplegg. Jeg lot derfor lærerne utforme oppgavetekst, vurderingsform, undervisningsmetoder og så videre, og blandet meg minst mulig sjøl. Det

---

<sup>463</sup> Resonnementet er ikke ment som et slag for Piagets teorier om barns utviklingsstadier, som har blitt kritisert og nyansert i nyere forskning. Se for eksempel Lillejord et al., 2022, s. 18-22. I stedet sikter jeg her til den innebygde progresjonen og økende kompleksiteten i læreplanene, som stiller større forventninger til tiendeklassinger enn til sjuendeklassinger.

støtter også oppunder DBR som en pragmatisk forskningstilnærming som undersøker autentiske situasjoner, samtidig som det kan bidra til et bredere empirisk tilfang enn om jeg hadde instruert elevene til å bruke én bestemt framgangsmåte eller ett bestemt verktøy. Samtidig samarbeidet jeg med lærerne i de tilfellene hvor de etterspurte mine innspill og meninger, slik at jeg ofte inntok en delvis deltakende rolle.<sup>464</sup> Det var for eksempel en forutsetning for prosjektet at empirien lå nært den historiske delen av samfunnsfaget. Vi avtalte derfor at jeg i første omgang skulle samle inn data mens klassene arbeidet med temaet «den kalde krigen». Klassene skulle deretter jobbe med andre samfunnsfaglige temaer mens jeg utformet designet mitt. Intervensjonen skulle så foregå under temaet «konflikt», som var mindre eksklusivt historiefaglig, men samtidig åpnet for å ta for seg historiske konflikter og å historisere samtidskonflikter.

Observasjonsøktene mine i utforsknings- og kartleggingsfasen foregikk i perioden fra 24. november 2021 til 10. januar 2022. Målet var å observere alle samfunnsfagstimer til klassene jeg fulgte. Med noen svært få unntak, var jeg til stede i samtlige dobbelttimer i samfunnsfag i denne perioden. I første observasjonsøkt presenterte jeg meg sjøl og prosjektet mitt. Deretter satt jeg bakerst i rommet og noterte forløp og overganger. Observasjonsnotatene bestod av en deskriptiv kolonne og en reflekterende kolonne, samt tidsangivelser for disse. Da elevene etter hvert ble satt til å jobbe med oppgaver eller tidslinja, gikk jeg også rundt i rommet for å kunne plukke opp diskusjoner, spørsmål og arbeidsmåter blant elevene, som så også inngikk i observasjonsnotatene. Etter jeg var ferdig med dagens observasjonsøkt, noterte jeg i forsker-dagboka mi, som i praksis innebar at jeg skreiv ned refleksjoner i et oppsummerende notat til meg sjøl om tanker jeg hadde gjort meg, innspill jeg ønsket å ta med til designet, problemer jeg ville måtte jobbe med, tematikker til intervjuene og så videre.

Da alle observasjonsøktene var gjennomført, ble jeg lagt til i hvert av klassenes Google Classroom, slik at jeg hadde tilgang til alle tidslinjene. Totalt bestod dette materialet av 73 tidslinjer fordelt på 16 i klasse 1, 25 i klasse 2, 17 i klasse 3 og 15 i klasse 4. Tekstmaterialet (det vil si tidslinjene) bidrog også til intervjuguidene (vedlegg 5 og 6), ettersom intervjuene ble gjennomført etter tidslinjene var ferdige. Denne tette sammenkoplingen er ment å kople forskerperspektiver tett sammen med klasseromskonteksten. Det er også i tråd med hvordan DBR er ment å bruke nærheten til praksisfeltet til å utvikle en læringsøkologi sammen med informantene.<sup>465</sup> Hver av de tre lærerne ble intervjuet. Planen om å intervju to fokusgrupper a tre elever per klasse måtte tilpasses noen utfordringer med tid og med hvem som samtykket til å

---

<sup>464</sup> Fangen, 2010, s. 74-75.

<sup>465</sup> Bakker og Van Eerde, 2015, s. 438.



bli intervjuet. I klasse 1 endte jeg derfor opp uten elevintervjuer. I klasse 2 intervjuet jeg, etter planen, to fokusgrupper a tre elever. I klasse 3 intervjuet jeg éi gruppe på tre elever, éi gruppe på to elever og én enkeltelev. Årsaken til at det i denne klassen ble 3+2+1 var simpelthen at vi ikke fikk tak i eleven på intervjudagen, og den ene gruppa måtte reduseres fra 3 til 2. Da eleven omsider dukket opp på skolen likevel, besluttet jeg at et enkeltintervju ville være mer verdifullt enn intet intervju. I klasse 4 intervjuet jeg éi gruppe på tre elever og éi gruppe på to elever. Gruppene var satt sammen på bakgrunn av hvilke tidslinjer jeg vurderte som mest interessante og hvilke elever lærerne mente kunne ha noe å bidra med inn i intervjuene. Totalt samlet jeg i denne omgangen inn tre lærerintervjuer og sju elevintervjuer, hvorav seks var gruppeintervjuer.

#### 4.4 Utforming av design og intervensjon i klasserommet

Som visualiseringen av datainnsamlingen illustrerer (figur 9), fant designfasen sted fra observasjonene var gjennomførte til intervensjonsfasen startet. Mange av ideene til designet hadde imidlertid kommet til både i arbeidet med litteraturen og fortløpende gjennom observasjonsperioden. Gjennomgangen av elevenes tidslinjer gav enda flere innspill til designet, og særlig de ovennevnte tilfellene av innovative løsninger på gjentakende utfordringer. Ideelt sett kunne jeg etter observasjonene ha ønsket å utvikle et digitalt verktøy til konstruksjon av tidslinjer, men dette ville krevd tid og ressurser langt utover hva jeg hadde til rådighet i det smale tidsrommet fra medio januar til ultimo april. I stedet ville jeg med et arbeidsark søke å vektlegge noen bestemte problematikker (se kapittel 6.2). Jeg ville heller ikke gi konkrete generelle løsninger på disse, men heller oppfordre elevene til å reflektere over dem for å undersøke hvordan et stort antall elever kunne klare å tenke kreativt rundt slike utfordringer.<sup>466</sup> Dersom elevene kom med gode løsninger, ville disse kunne inspirere seinere revideringer av designet.

Den faktiske designprosessen startet med at jeg skisserte flere elementer for hånd på et A3-ark. Elementene tok for seg bestemte temaer, og var delt inn i en liten informasjonstekst, relevante historiedidaktiske fagbegreper og noen foreløpig uformulerte sentrale spørsmål (på arbeidsarket kalt nøkkelspørsmål). Jeg jobbet dette inn i et digitalt tekstdokument for å få bedre plass til å redigere og legge til elementer. Det viste seg relativt raskt at enkelte av problemstillingene jeg ville ta opp, ikke nødvendigvis hadde noen klar forankring i de historiedidaktiske begrepene jeg ville kople arbeidsarket til. Jeg delte derfor tekstdokumentet opp i to sider: éi med vekt på det historiedidaktiske og éi med vekt på det grafiske. Da det fort nådde nært 1000

---

<sup>466</sup> Totalt samlet jeg inn 73 tidslinjer i omgangen. Se kapittel 6.1.

ord, ville jeg undersøke hvordan jeg kunne framstille arbeidsarket i en mer grafisk form med mindre vekt på skrift. For å få til dette, lærte jeg meg noen basale verktøy og funksjoner i Adobe Illustrator. Dette lot meg skille tydelig mellom de ulike elementene ved å plassere dem i forskjellige tekstbokser. For å bryte opp det teksttunge inntrykket, fylte jeg tomrommene mellom disse tekstboksene med eksempeltidslinjer fra lærebøker og et par andre bilder som var ment å konnotere til historie ved å spille på det historiefaglige som noe gammelt, gulnet og falmet.

Det første ferdige utkastet inneholdt i grove trekk de samme elementene som designet jeg til slutt endte opp med å bruke i intervensjonen. Dette utkastet diskuterte jeg så med både hovedveileder og medveileder. Disse samtalene resulterte i enkelte omformuleringer, i tillegg til at jeg fjernet de eksplisitte fagbegrepene. Sjøl om disse kunne hatt verdi for læreren som et tydeligere fagdidaktisk forankret arbeidsark, kunne de virket forstyrrende for elevene. I designet jeg intervenerte med er de derfor heller flettet inn i de såkalte nøkkelspørsmålene. Elevene stimuleres til å tenke over begreper som historisk signifikans og brudd og kontinuitet, sjøl om de ikke presenteres eksplisitt for fagtermene. Tekstboksen «Ressurser og virkemidler» ble også lagt til etter denne første diskusjonen av arbeidsarkutkastet.

Da arbeidsarket var revidert på bakgrunn av veiledningsdiskusjoner, presenterte jeg det for lærerne før jeg presenterte et til elevene. Dette var for at lærerne også skulle ha mulighet til å gi innspill og bli kjent med konseptet før det ble implementert som en del av undervisningen deres. Det skal samtidig understrekes at undervisningsopplegget i intervensjonen ikke la opp til at lærerne aktivt skulle trekke arket inn i undervisningen. Opplegget var i stedet lagt opp slik at elevene hadde stor grad av frihet til å lage tidslinjene sine. Det var én av grunnene til at det var jeg som presenterte arbeidsarket for elevene da jeg begynte intervensjonen. Lærerne lot imidlertid til å se nytte i arbeidsarket, og enkelte trakk fram særlige elementer for de elevene de mente kunne ha nytte av det. Spesielt «Innholdet på tidslinja», «Kildene til tidslinja» og den transparente boksen øverst på side 2 ble løftet fram som gode poeng av læreren i klasse 3 og 4. En kan innvende at vurderingssituasjonen i klasserommet innebærer en fare for at elevene kunne ha oppfattet arbeidsarket som kriterier for vurderingen av tidslinjene. Lærerne hadde imidlertid tydelig plassert vurderingskriterier ved den oppgitte oppgaveteksten, og arbeidsarkets åpne formuleringer og spørsmål kan vanskelig tolkes som noen form for kriterier. I den grad arbeidsarket ble en del av vurderingssituasjonen, var det derfor etter all sannsynlighet først og fremst ut fra hvordan lærerne sjøl eksplisitt trakk fram elementer fra arbeidsarket i sin egen undervisning.

Hver elev fikk utdelt ett eksemplar av arbeidsarket ved oppstarten av intervensjonen, og de fikk også et digitalt eksemplar tilgjengelig i Google Classroom. I denne perioden registrerte jeg at mange elever hadde arbeidsarket oppe på skjermen sin relativt hyppig mens de lagde tidslinjene sine. Når elever hadde spørsmål under intervensjonen, deltok jeg også aktivt i samtalene med dem og eventuelt læreren. I flere tilfeller kunne jeg da henvise dem til arbeidsarket, som knyttet an til elevenes utfordringer. Som nevnt tidligere, tok jeg færre, men skarpere notater under intervensjonen. I denne fasen hadde jeg utviklet et bedre blikk for interessante og relevante observasjoner. Jeg fortsatte også å notere i forskerdagboka mi etter hver endt dag på den aktuelle skolen for å oppsummere dagens refleksjoner for min egen del. Dette gav meg, i likhet med i den forutgående syklusen, datamateriale som kunne inspirere intervjuguiden til intervjuene etter intervensjonen (vedlegg 7 og 8).

Som i den første runden, var siktemålet å intervju alle tre lærerne og to fokusgrupper a tre elever i klasse 2, 3 og 4.<sup>467</sup> Og igjen måtte dette justeres i møte med praksis, da det brått ble svært hektisk for samtlige avgangsklasser fra midten av mai. Jeg fikk gjennomført alle tre lærerintervjuene, som planlagt. Av elevintervjuer gjennomførte jeg ett intervju med tre elever i klasse 2. I klasse 3 intervjuet jeg éi gruppe på fire elever og én enkeltelev. Igjen skyldtes denne skeivfordelingen elevenes tidvise sporadiske tilstedeværelse på intervjudagen. I klasse 4 intervjuet jeg, etter planen, to grupper a tre elever.

---

<sup>467</sup> Elevintervjuene i klasse 1 falt som nevnt bort som følge av problemer med samtykker, jf. kapittel 4.3.



prosjekt som undersøker det organiske klasserommet med lite innblanding, kan en også argumentere for at det ville vært ureddelig å pålegge informantene mer detaljerte rammer for produktene de lager. Det er likevel viktig å nevne det, idet de digitale verktøyenes funksjonalitet kan ha implikasjoner for hvordan historisk innhold og fagbegreper visualiseres.

En annen utfordring var at jeg ikke fikk organisert elevintervjuer med den ene klassen som følge av problemer med samtykker. Enkelte intervjugrupper ble også delt opp på kort varsel, noe som også skyldtes hektiske og uforutsette forhold i skolehverdagen. Det var i utgangspunktet utfordrende nok å få satt av tid i elevenes timeplan til å gjennomføre intervjuene, og det var derfor ikke reelt sett noe alternativ å sette opp nye tidspunkter bare for å beholde de planlagte gruppesammensetningene. I tillegg belyser disse faktorene det større problemet med å opprettholde god, tydelig og jamnlig kommunikasjon med felten i tidsrommet mellom observasjonen og intervusjonen. Trass i dette, hadde disse faktorene hadde relativt lite å si for prosjektets empiriske grunnlag. All den tid intervjuene fungerer som støttemateriale til tidslinjene, fikk jeg samlet inn rikelig med empiri.

En kan også diskutere hva slags implikasjoner vurderingssituasjonen har for tidslinjene. Når elevene konstruerer tidslinjer som skal karaktersettes, kan det forsterke problematikken med at de søker å innfri forestillingene sine om lærerens forventninger. På den andre sida kan en spørre seg om ikke det kan ha en positiv innvirkning ved at elevene må yte nettopp fordi det står noe på spill. Kanskje ville tidslinjene gitt færre pekere til designet dersom elevene utelukkende konstruerte dem på bestilling fra en forsker. Det skal også understrekes at lærerne i flere tilfeller lot elevene kombinere tidslinja som produkt med en utdypende fagsamtale. I disse tilfellene ble ikke tidslinjene det ene tekstproduktet karakteren stod og falt på, noe som både kan gjort tidslinjene mindre innholdsrike og mindre tilpasset lærerens forventninger.

#### 4.6 Begrunnelse og kriterier for utskilling av elevtidslinjer

Begge settene med tidslinjer, observasjonsnotater, forskerdagboknotiser, lærerintervjuer og elevintervjuer utgjorde et omfangsrikt datamateriale. Ettersom det metodologiske siktemålet har vært å utvikle et design for å styrke arbeidet med tidslinja i klasserommet, handlet den første gjennomgangen av tidslinjene om å skille ut det materialet som kunne bidra til utformingen av designets komponenter. Mange tidslinjer utmerket seg med kreative utforminger med bruk av ulike sosialsemiotiske virkemidler. Tidslinjer ble vurdert som interessante eller kreativt utformet dersom de for eksempel brukte virkemidler som ikke ble tatt opp i

arbeidsarket eller brukt i den gjennomgåtte litteraturen, var i stand til å formidle kompleksitet ved bruk av grafiske virkemidler, tydelig koplet tidslinjas modale affordans til bestemte begreper eller på andre måter skilte seg tydelig ut fra de andre tidslinjene. Dette er tidslinjer som tilsynelatende tar mange bevisste valg og som på en eller annen måte utfordrer den praksisen både faglitteraturen, men også særlig lærebøkene, utviser. Det underbygger også betydningen av å gjennomføre litteraturgjennomgangen og lærebokanalysen som en del av DBR-oppsettet, slik at rammene for den analytiske og noe heuristiske utvelgelsesprosessen tydeliggjøres. En del tidslinjer var mindre interessante fra et designperspektiv, og ble derfor lagt til side.

Elevtidslinjene ble analysert i etterkant av litteratur- og lærebokgjennomgangen. Som vi skal se i kapittel 5, underbygger denne gjennomgangen langt på vei prosjektets sentrale hypoteser om at tidslinjer er utbredt i fagets læremidler, men samtidig underteoretisert i den fagdidaktiske forskningen. Når tidslinja videre trekkes fram eksplisitt i det ene av de historiske kompetansemålene i LK06, samt både innenfor historie- og utforskeren-området etter 2013-revisjonen, er det rimelig å anse dette som en utdanningspolitisk forventning om at tidslinja skal brukes som både et historiefaglig og et utforskende verktøy til arbeide med tid, kronologi og periodisering.<sup>468</sup> Det styrkes også ved at tidslinja trekkes fram i LK20 under regning som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Der heter det at en skal «bruke tidslinjer og målestokk til å utforske og presentere historiske og geografiske forhold og se sammenhenger».<sup>469</sup> Med andre ord skal tidslinja fremdeles brukes utforskende, men også for å visualisere hvordan forskjellig innhold i historien henger sammen.

Både LK06 og LK20 er samstemte i sitt elevsentrerte perspektiv – det er elevenes arbeid med tidslinja som står i sentrum. Ingen av dem gir imidlertid noen konkrete føringer for hvordan tidslinja kan eller bør brukes, utover at det dreier seg om å utforme kronologiske hendelsesrekker (LK06) og at tidslinja kan brukes til både å utforske og å presentere historiske forhold og sammenhenger (LK20).<sup>470</sup> Kompetansemålene i LK20 kan dessuten hevdes å i større grad enn før innebære en historisering av bestemte samfunnsfaglige temaer. Slik kan tidslinja være et enda mer aktuelt verktøy enn tidligere, med forankring i læreplanens mer grunnleggende utforming, der tid (og rom) fungerer som vesentlige dimensjoner ved fagets kjerneelementer. Gjennomgangen av lærebøker og lærerveiledninger i kapittel 5.3.2 avdekker også stor variasjon i hvorvidt forlagenes læremidler tilbyr lærerne arbeidsmåter for å jobbe med tidslinja. Det

---

<sup>468</sup> Jeg skriver mer utdypende om tidslinjas rolle i læreplanene i kapittel 5.3.1.

<sup>469</sup> Utdanningsdirektoratet, 2019.

<sup>470</sup> Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2019.

mangler med andre ord faglig forankrede retningslinjer for hvordan tidslinja som et konkret historiedidaktisk læringsverktøy kan brukes konstruktivt. Dette til tross for at tidslinja har blitt eksplisitt trukket fram i samfunnsfagsfagets læreplaner på grunnskolen siden 2006. Designet har derfor til hensikt å bøte på dette, både ved å ta opp i seg elementer fra det teoretiske historisk literacy-feltet og fra den mer konkrete, men fragmenterte tidslinjeforskningen (se kapittel 5.1). I tillegg vil designet også ta opp i seg noen av de arbeidsmåtene og utfordringene elevene forholder seg til i en organisk klasseromskontekst. I så måte er praksisnærheten en vesentlig forutsetning, slik DBR er ment å legge opp til.

Jeg skiller derfor ut noen av elevtidslinjene for å gjøre materialet mer overkommelig. Men utskillingsprosessen er i seg sjøl også en analytisk prosess for å identifisere noen måter elevene enten utfordrer den praksisen som læreverktidslinjene framviser eller besvarer det fraværet av fagdidaktiske instruksjoner jeg mener å kunne påvise. Sagt på en annen måte handler utskillingen om å legge til side de tidslinjene som *ikke* utfordrer gjeldende praksis i noen særlig grad. Helt konkret dreier dette seg i mange tilfeller om tidslinjer som gjør lite annet enn å presentere en serie med hendelser i kronologisk rekkefølge. Denne tidslinjepraksisen er for så vidt ikke helt i utakt med LK06 sine formuleringer, sjøl om det også her kan innvendes at 2013-revideringen plasserte det ene tidslinje-kompetansemålet innenfor målområdet «utforskeren». I LK20 blir det uansett lagt mer vekt på å se historiske sammenhenger og å bruke tidslinja utforskende. Det handler ikke om at elevtidslinjer som vektlegger de rene hendelseskronologiene nødvendigvis er faglig svake tekster. De kan for eksempel fungere utmerket som del av en muntlig presentasjon. Designet legger imidlertid vekt på tidslinja som tekst i seg sjøl og de greiene elevene tar for å gjøre den til noe mer enn realhistoriske, krønikeliknende hendelseskronologier.

Av de ovennevnte 73 innsamlede tidslinjene etter første runde, stod jeg igjen med 25 utskilte tidslinjer jeg tok med meg i designprosessen. Elevintervjuene gav i den sammenhengen uvurderlig innsikt i hvordan elevene tenkte i sitt arbeid med historiske temaer og tidslinjekonstruksjon. Intervensjonen gav meg totalt 82 nye tidslinjer, fordelt på 21 i klasse 1, 21 i klasse 2, 21 i klasse 3 og 19 i klasse 4. En ny utsilingsprosess etter de samme kriteriene som i første runde resulterte i 18 utskilte tidslinjer eller runde to. En oversikt over de utskilte tidslinjene fins i kapittel 6.1 og kapittel 6.3.





## 5 Litteraturgjennomgang, læreverkanalyse og typologisering

Dette kapitlet har til hensikt å presentere hovedfunn og tendenser i den tidligere forskningen på og praktiske bruken av tidslinjer. Forskningsgjennomgangen vektlegger fagdidaktisk innrettet litteratur, er ment å formulere noen foreløpige induktive typologier, som så vil brukes deduktivt inn i en læreverk gjennomgang. Læreverk gjennomgangen har for det første til hensikt å teoretisere læreverkens tidslinjebruk, i tillegg til å (re-)teoretisere den praktiske bruken abduktivt. Målet med kapittel 4 er dermed å utarbeide et endelig sett med typologier som kan fungere i mer generelle analyser av tidslinjer.

### 5.1 Tidslinjer – definisjon, teori og tidligere forskning

Tidslinjer er utbredt i historiefaget, men det kan også benyttes i andre fag, som geografi, litteraturhistorie og naturfag. I det hele tatt er det utbredt å visualisere tid innenfor temaer hvor tidsdimensjonen er vesentlig eller bærende. Det gjelder ikke bare for fagdisipliner, men også for eksempel oppsummeringer av hendelsesforløp i aviser,<sup>471</sup> formidling av informasjon over tid fra offentlige instanser,<sup>472</sup> visualisering av hendelsesforløp på museer,<sup>473</sup> og ved planlegging av større prosjekter, slik som i et Gantt-diagram.<sup>474</sup> Medlemsprofiler på Facebook omtales på plattformen som tidslinjer,<sup>475</sup> og programvare som Microsoft Word og PowerPoint inneholder integrerte tidslinjeverktøy. Målet med disse kan ofte være tydeliggjøring eller forenkling av en kronologi. I flere av disse tilfellene ville nok også «kronologi» eller «kronologisk oversikt» vært en bedre betegnelse enn «tidslinje». Når aviser lister opp forutgående hendelser kronologisk, er de strengt tatt tidslinjer bare i overført betydning. Det ligger likevel tilsynelatende nært å intuitivt anse «kronologi» og «tidslinje» som temmelig synonyme i dagligspråket.

Sjøl om den moderne konvensjonelle horisontalt akseorienterte tidslinja kan hevdes å være et produkt av 1700-tallets endrete tids- og historieforståelse, er menneskets legemliggjøring av tid et langt eldre fenomen.<sup>476</sup> Eksempler på dette kan være legemliggjøring med

---

<sup>471</sup> Se f.eks. Høeg et al., 2023; Sandnes et al., 2020; Sætren et al., 2018; Åreskjold og Askildsen, 2022.

<sup>472</sup> Helseplattformen, 2019; Regjeringen, 2022; UiO: Livsvitenskap, u.å..

<sup>473</sup> Næss, 2022, s. 143-189. 22. juli-senteret bruker også ei tidslinje for å innlede utstillingen sin i Høyblokka. Se Jordheim, 2020, s. 18-19. De har også ei digital Prezi-tidslinje på nettsidene sine. Se 22. juli-senteret, u.å.

<sup>474</sup> Rolstadås et al., 2020, s. 184-185.

<sup>475</sup> Landsverk, 2013, s. 18.

<sup>476</sup> Jordheim, 2014, s. 514-515; Rosenberg og Grafton, 2010, s. 14-15. Jf. også kapittel 2.2.8.

kalendriske funksjoner som Stonehenge og primstaven, men en kan også trekke fram Eusebius seinantikke krøniker og middelalderens genealogier som eksempler.<sup>477</sup> I det hele tatt lever vi i det vi kan kalle en tidslinjekultur, der tidslinjer brukes, leses og avkodes i mange ulike situasjoner.<sup>478</sup>

David Martin har i sin doktorgradsavhandling lagd en oversikt over noen ulike områder hvor tidslinjer brukes:<sup>479</sup>

Tabell 2: Eksempler på tidslinjebruk ifølge Martin (2018)

Area of use	Examples
Social network trends	Khurana et al. (2011)
Large scale data	Andre, Wilson, Russell, Smith, and Owens (2007)
Software development	Treude and Storey (2009)
Overview of research topics	Chen, S, Huang, and Chen, D (2012); Zhang, Liu, and Zhao (2008)
Digital Forensics	Inglot, Liu, and Antonopoulos (2012); Olsson and Boldt (2009)
Medical data	Plaisant, Milash, Rose, Widoff, and Shneiderman (1996)
Personal data and family histories	Gemmell, Bell, Lueder, Drucker and Wong (2002); Bennett, Fraser, and Balaam (2012)
Sensemaking in intelligence analysis	Nguyen, Xu, Walker, and Wong (2014)
Producing timelines from text	Fulda, Brehmel, and Munzner (2016)

Alle disse er eksempler på visualisering av kronologi, men det trenger som nevnt ikke å bety at det er hensiktsmessig å definere dem som tidslinjer. Rosenberg og Grafton bruker også begreper som tidskart, historiediagrammer og tidsskjemaer.<sup>480</sup> Vi har også sett eksempler på glidende overganger mellom tidslinjer og synkroniseringstabeller fra 1600- og 1700-tallet i kapittel 2.2.3. Helge Jordheim forstår tabellene som en vektlegging av det synkrone, mens tidslinjer er orientert mer rundt det diakrone.<sup>481</sup> Spørsmålet er om dette tar høyde for at tidslinjer kan være multilineære, og slik forene både synkroni og diakroni.

<sup>477</sup> Darvill, 2022; Dybdahl, 2011; Lunga, 2018; Jordheim, 2014; Rosenberg og Grafton, 2010, s. 15-16. Jf. også Eriksen, 1999, s. 56-58; Michel et al., 2012, s. 42-51.

<sup>478</sup> Jeg står i gjeld til Helge Jordheim for å ha presentert meg for begrepet «tidslinjekultur».

<sup>479</sup> Martin, 2018, s. 30.

<sup>480</sup> Rosenberg og Grafton, 2010, s. 10.

<sup>481</sup> Jordheim, 2017b, s. 84.

### 5.1.1 Kriterier for tidslinja

Det fins ulike oppfatninger om hvilke kriterier som bør ligge til grunn for at noe skal kunne kategoriseres som ei tidslinje. En grunnleggende konvensjon er at tidslinjer er en form for diagram.<sup>482</sup> Steve Moline skiller mellom prosessdiagrammer og strukturdiagrammer. Førstnevnte viser en innholdssekvens, men sistnevnte illustrerer forhold mellom elementer. Tidslinjer faller da innunder prosessdiagrammer, sammen med storyboard og flytskjemaer. Storyboardet kan minne om en tegneserie, flytskjemaet illustrerer gangen i en prosess med flere mulige retninger, mens tidslinja kan minne om en graf. Én grunn til dette, som også skiller den fra et flytskjema, er at tidslinjas temporale dimensjon måles i identiske sekvensielle enheter.<sup>483</sup> Moline hevder altså at det ikke er tilstrekkelig å bare vise rekkefølgen i en hendelsessekvens. Tidslinjas størrelse må være konsekvent i sin målestokk til det forløpet den illustrerer for at det skal kunne kalles ei tidslinje.<sup>484</sup>

Dette kriteriet uttrykkes ikke alltid eksplisitt i tidslinjelitteraturen, men kan likevel være et underliggende premiss. Ett eksempel på dette er når Pat Hoodless påpeker at tidslinjer kan visualisere hva vi veit om hvilke deler av historien.<sup>485</sup> For å synliggjøre dette, må forholdet mellom tidslinjeavstand og reell tid være konsekvent. Målestokken mellom reell tid og tidslinje virker også å være et underliggende premiss når det blir hevdet at tidslinjer kan bidra til å utvikle barns tidsforståelse.<sup>486</sup> Matthew T. Downey og Kelly A. Long uttrykker også at en fast målestokk til det reelle tidsforløpet er sentralt.<sup>487</sup> Marc Champagne framholder på den andre sida at dette ikke trenger å være tilfellet.<sup>488</sup> Han trekker fram flere eksempler på tidslinjer hvor intervallene mellom nedslagene ikke er proporsjonale i henhold til tidsforløpet, og går ut fra at slike tidslinjer først og fremst vil vise en sekvens. Fordeler og ulemper ved disse to ulike tilnærmingene til tidslinjer diskuteres lite i forskningslitteraturen om tidslinjer.

---

<sup>482</sup> Jordheim, 2020, s. 24; Moline, 2012, s. 119-120; Rosenberg og Grafton, 2010, s. 10.

<sup>483</sup> Moline, 2012, s. 119-120.

<sup>484</sup> Moline, 2012, s. 130.

<sup>485</sup> Hoodless, 1996, s. 22.

<sup>486</sup> Hoodless, 1996, s. 22; Tripp et al., 2008.

<sup>487</sup> Downey og Long, 2016, s. 141.

<sup>488</sup> Champagne, 2016, s. 21-31.

## 5.1.2 Tidslinjas muligheter – noen hovedtrekk

Én av mulighetene som ofte trekkes fram i forbindelse med tidslinjer er mulighetene til å sammenstille flere fortellinger i lys av hverandre.<sup>489</sup> Som vi har sett tidligere, er denne formen for synkronisering av ulike historier et grunnelement i 1600- og 1700-tallets universalhistorie (jf. kapittel 2.2.8).<sup>490</sup> Som August Ludwig von Schlözer (1735–1809) formulerte det: «Det er ikke tilstrekkelig å kjenne til for eksempel Timur [Lenk] og Margrete [Valdemarsdotter]; Jeg må også vite at de levde samtidig.»<sup>491</sup> Når tidslinjer framstilles parallelt på denne måten, må det innebære en fast målestokk mellom reell tid og avstand på tidslinja – eller i hvert fall en fast temporal målestokk mellom historiene som synkroniseres.<sup>492</sup> Hvis ikke, vil de per definisjon ikke være synkroniserte.

Peter Seixas og Tom Morton peker på mulighetene for å visualisere brudd og kontinuitet på ulike områder parallelt, eventuelt å plassere kontinuitet på den ene sida av tidslinja og brudd på den andre sida.<sup>493</sup> Det fins imidlertid også tidslinjeformer som til en viss grad kan omgå dette, slik som Champagne har eksemplifisert.<sup>494</sup> I de tilfellene målestokken mellom reell tid og avstand på tidslinja ikke er fast, betinges avstanden på tidslinja i stedet av hva en velger å plassere av innhold på tidslinja. Det følger dermed at det er problematisk med en flytende målestokk dersom en ønsker å sammenstille ulike historier. Dette eksemplifiseres av Hoodless når hun plasserer Benins historie fra 1440 til 1490 ovenfor tidslinja og kontekstualiserer det ved å plassere britisk historie nedenfor linja.<sup>495</sup> Hun viser også til ei tidslinje med britisk periodisering ovenfor og allmenneuropeisk periodisering nedenfor.<sup>496</sup> Skal en sammenlikne ulike historiefortellinger visuelt, syns det å være et logisk premiss at målestokken bør være fast.

Et vesentlig poeng er forskjellen mellom å arbeide med ei ferdiglagd tidslinje og å konstruere ei tidslinje på egen hånd. Linda Tripp, Cindy Basye, Kathy Jones og Vicki Tripp diskuterer dette i en artikkel hvor de argumenterer for at tidslinja bør brukes på en konstruktivistisk måte.<sup>497</sup> De hevder at elever oppfatter ferdigproduserte tidslinjer nærmest som en fasit, uten å ta høyde for at de er produsert av noen med et bestemt formål fra et bestemt perspektiv.

---

<sup>489</sup> Champagne, 2016, s. 23-26; Hoodless, 1996, s. 21-26; Jordheim, 2020, s. 31-32; Moline, 2012, s. 121; Tripp et al., 2008.

<sup>490</sup> Se Jordheim, 2017b; Jordheim, 2019a for ulike synkroniseringspraksiser på 1600- og 1700-tallet.

<sup>491</sup> Schlözer gjengitt etter Jordheim, 2019a, s. 148.

<sup>492</sup> Se Baker og Andrews, 2020 for en grundig framstilling av verdenshistorien i form av parallelle tidslinjer.

<sup>493</sup> Seixas og Morton, 2013, s. 90.

<sup>494</sup> Champagne, 2016, s. 30.

<sup>495</sup> Hoodless, 1996, s. 25.

<sup>496</sup> Hoodless, 1996, s. 25.

<sup>497</sup> Tripp et al., 2008.

Det betyr ikke at ferdigproduserte tidslinjer ikke har noe for seg, men at de bør jobbes med på en måte hvor en stiller åpne spørsmål til hvorfor tidslinja er utformet som den er, og de tilbyr da også ei kort liste med slike spørsmål. Dette er i tråd med masteroppgaven til Mary O'Neill, hvor hun trekker fram tidslinjas autoritative natur som framstillingsform.<sup>498</sup> Seixas og Morton har også pekt på verdien av å gjøre ei forhåndslagde tidslinje til gjenstand for undersøkelse i seg sjøl, for igjen å stimulere historisk og historiografisk tenking, og de har også konkrete forslag til hvordan dette kan gjøres.<sup>499</sup>

David Martin studerer i sin nevnte doktoravhandling hvordan forhåndslagde tidslinjer kan understøtte en læringsprosess. Undersøkelsen hans består av fire delstudier som utledes stegvis fra hverandre. Studien i sin helhet er imidlertid ikke forankret i utdanningsvitenskap eller historie, men i kognitiv psykologi. Tre av de fire delstudiene foregikk under kliniske forhold og analysene er hovedsakelig kvantitative. Funnene til Martin antyder at tidslinjer kan være gunstig for retensjon, det vil si evnen til å hente fram informasjon fra hukommelsen. Han antyder også deltakere som mottok forhåndslagde tidslinjer presterte bedre enn deltakere som produserte tidslinjematerialet sitt sjøl.<sup>500</sup> Likevel understreker han at en skal være forsiktig med å trekke generelle konklusjoner basert på undersøkelsene hans, som heller kan stimulere til ytterligere studier i framtida. Dette er nettopp fordi det fins begrenset med annen relevant forskning en kan støtte seg på eller imøtegå. Sjøl om Martins avhandling er plassert i det psykologiske fagfeltet, diskuterer han også kort tidslinjer i et undervisningsperspektiv. Han viser til fire studier om tidslinjer i historieundervisning,<sup>501</sup> og oppsummer disse på følgende måte:

Most of these studies have concluded that more research is needed regarding the use of timelines in learning and, taken together with the high expectations of educationalists regarding their benefits, as described earlier, it seems clear that there are significant gaps in knowledge in this area. The most fundamental of these gaps is that politicians and educational professionals are working to encourage the use of timelines in the curriculum with little clear evidence to support the benefits. It is suggested that this comes from a long history of essentially anecdotal experiences (Keeting, 1976; Maddison, 2011), and therefore the first major gap to address is whether timelines can be empirically shown to improve learning.<sup>502</sup>

Det meste av den didaktiske tidslinjelitteraturen handler imidlertid om hvordan elever, enten individuelt eller i plenum, kan konstruere sine egne tidslinjer. Seixas og Morton skriver:

---

<sup>498</sup> O'Neill, 2015, s. 54.

<sup>499</sup> Seixas og Morton, 2013, s. 33-34.

<sup>500</sup> Martin, 2018, s. 21-23.

<sup>501</sup> Martin, 2018, s. 31-32 viser til Korrallo, 2010; Korrallo et al., 2012; Masterman og Rogers, 2002; Prangsmå, 2007.

<sup>502</sup> Martin, 2018, s. 32.

«Students should construct their own timelines as much as possible and not just copy them from a textbook or wall poster». <sup>503</sup> Deretter følger ei liste på sju punkter med forslag til hvordan tidslinjer kan konstrueres i en klasse. De oppfordrer til å inkludere bilder for å visualisere informasjon lagvis, farger for å illustrere perioder, elementer som illustrerer kontinuitet eller langsom endring, samt kontekstualiserende elementer som kan vise hvordan ulike folk levde på ulike vis til samme tid. <sup>504</sup>

Hoodless argumenterer for liknende arbeidsmåter. Ett av hennes forslag er at læreren utformer et tidslinjeskjelett med to–tre nøkkelpunkter ferdig plassert, for så å la elevene fylle inn informasjon fortløpende gjennom det aktuelle undervisningsopplegget. Hun trekker fram gjenstander, modeller, portretter, bilder, kart, tegninger, verbalspråk og symboler på virkemidler som kan benyttes. Videre oppmuntrer hun til å bruke symboler som kryssete sverd og kroner for å symbolisere henholdsvis kriger og monarkskifter. Kollasjer og forseggjorte illustrasjoner av mennesker kan skape veldig fargerike og interessante framstillinger, oppsummerer hun. <sup>505</sup> Yosanne Vella har vist én måte farger kan brukes for å illustrere endringer mellom kristen og islamsk innflytelse på Malta i middelalderen. <sup>506</sup>

Brendan McNamara har i masteroppgaven sin utviklet ei sjekklister over mulige vurderingspunkter en kan bruke i det praktiske arbeidet med å konstruere tidslinja, men det skal understrekes at denne er skrevet innenfor informasjonsdesign. <sup>507</sup> Moline er også positiv til sammensatte tidslinjer. Han viser til eksempler på elevkonstruerte tidslinjer der elevene har benyttet seg av symboler, tegninger, stikkord og utdypende tekst. Han formulerer i den sammenhengen et viktig poeng: de ulike virkemidlene må lese sammen for at de skal gi mening. <sup>508</sup> Dette er sentralt i sosialesemiotisk multimodalitetsteori. Ulike virkemidler, eller semiotiske ressurser, spiller sammen for å skape ulike uttrykk og ulike sannhetsgrader, eller modaliteter, som de ikke ville kunne ha skapt hver for seg. En kan si at den multimodale helheten blir større enn summen av dens deler.

De multimodale mulighetene er en forutsetning for å illustrere ovennevnte forhold som brudd, kontinuitet, livsløp, hendelseskategorier og periodisering. Kristy A. Brugar og Kathryn Roberts har argumentert for det samme, og hevder at arbeid med å konstruere tidslinjer kan være en måte å forene fagets målsetninger om å formidle faktainnhold samtidig som en bidrar

---

<sup>503</sup> Seixas og Morton, 2013, s. 89.

<sup>504</sup> Seixas og Morton, 2013, s. 90-91.

<sup>505</sup> Hoodless, 1996, s. 24.

<sup>506</sup> Vella, 2011.

<sup>507</sup> McNamara, 2019, s. 21.

<sup>508</sup> Moline, 2012, s. 126.

til å utvikle elevenes sjølstendige literacy-kompetanse.<sup>509</sup> Trass i den økte vektleggingen av ferdigheter og kompetanser, kommer en ikke utenom betydningen av realhistoriske faktakunnskaper. Heidi E. Knudsen og Rune Christiansen hevder at elever har lettere for å huske konkrete opplysninger når disse koples til grafiske elementer som bilder og illustrasjoner.<sup>510</sup> De foreslår at en klasse kan konstruere, videreutvikle og forvalte ei tidslinje som trekkes fram med jamne mellomrom. Det kan også bidra til å understøtte en større kontekstuell ramme og trekke lengre linjer:

Jo oftere tidslinjen inndrages i undervisningen, og elevene dermed ser den, desto større er muligheten for, at de også får en fornemmelse for overblik over og oplever sammenhengsforståelse for fortidens begivenheder. »Første verdenskrig« kan f.eks. på den måde undgå »blot« at blive et forløb i 9. klasse eller 1. g., men derimod være et forløb i undervisningen, der reduceres til en illustration og et par stikord sat ind i en krono-logisk strukturert tidslinje. Det står i relation til illustrationer af andre forløb og dermed historiske begivenheder og bringes op i undervisningen, hver gang tidslinjen skal opdateres og eventuelt genpræsenteres for eleverne på klassen.<sup>511</sup>

Knudsen og Christiansen har tilsynelatende ingen tydelig empirisk forankring for utsagnet, men argumenterer etter mitt syn likevel nokså overbevisende for en hermeneutisk tilnærming til tidslinjearbeidet. Når tidslinja trekkes inn flere ganger, vil den på den ene sida kunne bidra til å binde sammen undervisningstemaene, som ellers kan oppleves som fragmenterte eller atskilte. På den andre sida vil en også kunne oppleve tidslinja i seg sjøl som mer meningsfull når en stadig leser den i lys av nye detaljkunnskaper.

### 5.1.3 Empiriske tidslinjestudier

Maaik E. Prangma har i sin doktorgradsavhandling undersøkt læringsutbyttet av multimodale representasjoner i historie konstruert av elevdyader, altså i samarbeidsgrupper a to elever. Tidslinjer er bare én av flere dimensjoner i hennes studie, og hun undersøker spesielt effekten av ulike læringsformer.<sup>512</sup> Ifølge henne bør multimodale representasjoner generelt gjøres til en del av ei tidslinje for å øke elevens læringsutbytte, men hun har ikke funnet større langsiktig læringsutbytte sammenliknet med når elever bare produserer tekst. Når elever konstruerer multimodale representasjoner, interagerer de i større grad med hverandre enn når de produserer rein tekst. Samtidig konkluderer hun med at det er behov for mer forskning på hvordan ulike

---

<sup>509</sup> Brugar og Roberts, 2014.

<sup>510</sup> Knudsen og Christiansen, 2015, s. 88-89.

<sup>511</sup> Knudsen og Christiansen, 2015, s. 90.

<sup>512</sup> Prangma, 2007.

multimodale representasjoner fungerer differensierende ved å framkalle forskjeller i læringsprosesser. Det trengs også mer forskning på hvordan disse ulike representasjonene fungerer sammen.<sup>513</sup> Prangsmas avhandling er imidlertid fra 2007, og det har vært en betydelig utvikling når det gjelder elevers muligheter til å konstruere multimodale representasjoner siden da. Det gjelder særlig de mulighetene som åpner seg når hver enkelt elev har sin egen skole-pc hvor de kan bruke nettressurser og programvare for øvrig til å lage slike representasjoner.

Allerede i 2002 utførte Elizabeth Masterman og Yvonne Rogers en studie der de undersøkte hvordan interaktive digitale tidslinjer kan bidra til å utvikle barns kronologiske forståelse dersom aktiviteten er lærerstyrt.<sup>514</sup> De utviklet programvare som tillot elever å foreta det de i studien kaller for tidsreiser på ei tidslinje. På denne måten ble abstrakte begreper som «kronologi» og «historisk tid» gjort til noe konkret. Dette poenget må kunne sies å være overførbart til mer eller mindre alle tidslinjer. Studien er samtidig i hovedsak en undersøkelse av en digital interaktiv læringsform, som var et nytt og innovativt fenomen på tida. Like fullt hevder Masterman og Rogers at deres interaktive tidslinje bidrog som en komponent i stillasbygging av elevenes forståelse av historisk kronologi og abstrakte konsepter som «sekvens» og «rekursjon» ved å anknytte til elevenes egne livsverdener.<sup>515</sup> Samtidig skal det sies at Keith C. Barton har påvist at barn kan ha større forståelse av kronologi og historisk tid enn hva det var vanlig å tro, trass i at de ikke har utviklet fullverdig forståelse av kalenderen eller andre former for abstrakte tidskonstruksjoner, noe jeg kommer tilbake til lenger ned.<sup>516</sup>

Enda nyere digitale interaktive arbeidsformer har blitt studert av Liliya Korallo, som i sin doktoravhandling studerte tidslinjer i *virtual environment* (VE). Hun bygger delvis videre på Masterman og Rogers' studie, som hun også problematiserer ved å påpeke manglende kontrollgrupper og sammenlikning med alternative læremidler.<sup>517</sup> Korallo fant at VE-tidslinjer hjalp to av tre deltakergrupper å huske historiske hendelser i større grad enn kontrollgrupper som fikk samme innholdet på ark eller PowerPoint-lysbilder. I likhet med David Martin, er også Korallo faglig posisjonert innenfor kognitiv psykologi. Det gjør at avhandlingen ikke konsentrerer seg om historiedidaktikk og utdanningsvitenskap, men det spatiale minnets evne til å representere noe temporalt og sekvensielt, og hvordan dette lagres i hukommelsen sammenliknet med informasjon fra andre representasjoner. Korallo fant da også at deltakernes retensjon

---

<sup>513</sup> Prangsmas, 2007, s. 94-96.

<sup>514</sup> Masterman og Rogers, 2002.

<sup>515</sup> Masterman og Rogers, 2002, s. 238.

<sup>516</sup> Barton, 2008.

<sup>517</sup> Korallo, 2010, s. 45-47.



på lengre sikt ble svekket, og at VE-tidslinjenes virkning slik sett likevel var begrenset. Hun har likevel forslag til mulige måter å videreutvikle framtidige tidslinjer for å gjøre dem mer virkningsfulle, som ved å inkludere animasjoner på tidslinja og å la deltakerne sjøl konstruere egne VE-tidslinjer.<sup>518</sup>

I 2012 fulgte Korallo opp med en ny studie hvor hun sammen med fire andre forskere undersøkte tre parallelle VE-tidslinjer om henholdsvis verdenshistorie, psykologihistorie og kunsthistorie. De konkluderte med at deltakerne, som var studenter på syklus 1-nivå i høyere utdanning, husket kronologier bedre enn kontrollgrupper med innholdsmessig tilsvarende boklig læringsmateriale. Deltakerne var også i stand til å trekke linjer og referanser mellom de tre fagfeltenes historier som følge av de parallelle tidslinjene.<sup>519</sup> Flere mener at VE, VR (*virtual reality*) og AR (*augmented reality*) vil spille en større rolle i skolen i framtida, deriblant i historiefaget.<sup>520</sup>

#### 5.1.4 Konstruksjon av digitale tidslinjer

Med forbehold om at det kan finnes studier jeg ikke har fanget opp, synes den ovennevnte litteraturen å representere en anselig del av feltet. Utover disse fins det imidlertid flere mindre bidrag til tidslinjeforskningen i form av enkeltundersøkelser eller diskusjoner av konkrete måter å lage tidslinjer på. I mange tilfeller dreier dette seg om digitale verktøy.

Isha DeCoito argumenterer for at digitale tidslinjer kan være et nyttig verktøy i lærerutdanningen. Med et konstruktivistisk utgangspunkt i at lærerstudenter konstruerer sine egne ferdigheter og kunnskaper ved å utøve faget, legger hun vekt på at læreres teknologiske literacy og *21<sup>st</sup> century skills* er en nødvendighet for å kunne overføre for eksempel digitale ferdigheter til elever i skolen. Hun tar også utgangspunkt i at tidslinjer allerede innehar en tradisjonell rolle i skolen, men at de kan bidra med noe mer i et digitalt format.<sup>521</sup> DeCoitos studie er utført innenfor naturfagsdidaktikk (*science education*) på lærerutdanningen, og ikke i historie. Hun har derfor ikke noe historiedidaktisk rammeverk, men hun belyser et generelt problem i at vitenskapshistorie ofte blir presentert for studenter uten tilstrekkelig kontekstualisering. Dermed forsømmes også den langsomme historiske utviklingen slik den har blitt drevet fram av

---

<sup>518</sup> Korallo, 2010, s. 207.

<sup>519</sup> Korallo et al., 2012.

<sup>520</sup> Solheim, 2021; Urke, 2018, s. 47-48. Laukkanen et al., 2004 forklarer at VE og VR beskriver ulike deler av det samme, men at de ofte benyttes om hverandre.

<sup>521</sup> DeCoito, 2020, s. 4-5.

vitenskapsfolk som både var påvirket av sine forgjengere og strømningene i samtida.<sup>522</sup> Dette er poenger som også har relevans for historie og samfunnsfag når det gjelder kontekstualisering av faktakunnskap og å kunne se delene i lys av en større helhet.<sup>523</sup> DeCoito diskuterer videre muligheter for digitale tidslinjer mot analoge tidslinjer, før hun konkluderer med at de fleste lærerstudentene som deltok i studien av ulike grunner foretrakk digitale tidslinjer, noe jeg kommer tilbake til. DeCoitos forskningsspørsmål legger større vekt på det digitale enn på tidslinjene i seg sjøl, og artikkelen hennes må først og fremst ses som en argumentasjon for at digitale tidslinjer har flere muligheter enn analoge tidslinjer.<sup>524</sup> Som nevnt tidligere, har Korrallo et al. på vellykket vis brukt parallelle VE-tidslinjer for å gi kontekst til det som ofte blir framstilt som mer isolerte faghistorier.<sup>525</sup>

Sharon Bradley og Rachel S. Evans har også undersøkt digitale tidslinjer. De har samarbeidet med ansatte ved University of Georgia og prøvd ut ulike digitale verktøy som skal være egnet til å lage tidslinjer, og presenterer deretter sine fire favoritter: Prezi, Piktochart, TimeToast og Tiki-Toki. De argumenterer for at disse fire er egnet til hvert sitt formål: presentering, utskrift, implementering på andre nettsider og plassering av hendelser.<sup>526</sup> Ivanova presenterer også konkret tidslinjeprogramvare. Hun diskuterer det i lys av at mange unge er vant til digital og visuell stimulus, og tilsvarende lite vant til bøker og liknende analoge formater. Hun argumenterer også for denne tidslinjetypens relevans fordi digital skolehverdag i forbindelse med covid-19, omvendt undervisning og andre digitale klasseromsformer har blitt en realitet, samtidig som disse formene har mer begrenset interaktivitet. Tidslinjeplattformen Ivanova presenterer er ment å bøte på dette ved å legge til rette for å lage interaktive tidslinjer på nett.<sup>527</sup> Det fins også ei rekke andre liknende presentasjoner av konkrete tidslinjeverktøy eller behandlingsverktøy for tidslinjer, uten at disse nødvendigvis verken holder spesielt høy vitenskapelig standard eller problematiserer og diskuterer tidslinjer på et mer generelt nivå.<sup>528</sup>

---

<sup>522</sup> DeCoito, 2020, s. 10.

<sup>523</sup> Partington, 1980, s. 227.

<sup>524</sup> DeCoito, 2020, s. 19-28

<sup>525</sup> Korrallo et al., 2012.

<sup>526</sup> Bradley og Evans, 2019.

<sup>527</sup> Ivanova, 2021.

<sup>528</sup> Se for eksempel Babits, 2017; Barry, 1997; Burlbaw, 1992; Crowley et al., 2011; Crowley og Tothoro, 2012; Garibaldi og Garibaldi, 2017; Graus et al., 2013; Lipka, 2016; Litherland et al., 2013; Naumi, 2016; Scordino, u.å; Shin og Jo, 2019; Vatanasirisuk, 2021.

### 5.1.5 Tidslinjer og tidsforståelse

Hoodless foreslår som nevnt å bruke tidslinja som et redskap for å synliggjøre tilgjengelige kilder fra ulike deler av fortida.<sup>529</sup> I så måte blir tidslinja ikke bare et redskap for å visualisere og kategorisere historisk innhold, men også for å ordne kildeopplysninger i det som kan være en større historisk undersøkelsesprosess. På den måten blir den benyttet som et historiemetodisk redskap. Rosalyn Ashby, Peter Lee og Denis Shemilt argumenterer for det samme når de bruker ei tidslinje for å vise avstanden i tid mellom sankt Brendans angivelige seilas til det noen har spekulert på om var Amerika på begynnelsen av 500-tallet og nedtegnelsene av disse hendelsene flere hundre år seinere.<sup>530</sup> Dette er altså en måte å utøve kildekritikk på gjennom en form for temporal erkjennelse.

På begynnelsen av 1990-tallet utførte Linda S. Levstik og Keith C. Barton en studie for å utfordre den daværende hevdvunne oppfatningen om at elever ikke hadde noen forutsetninger for å lære om historie i tidlig barneskolealder fordi de ikke hadde noen utviklet kronologisk sans. Dette synet bygde i stor grad på Piagets stadieteorier. Levstik og Bartons egne erfaring tilsa derimot at barn hadde en betydelig evne til abstrakt forståelse av tid, for eksempel i form av å kjenne til ukedagene, begreper som «kveld» og «i morgen» og rekkefølgen på høytider. Sjøelve studien gikk ut på at barn fikk vise kronologisk forståelse ved å plassere forhåndsplukete svarthvite bilder i kronologisk rekkefølge på ei tidslinje.<sup>531</sup> Oppgaven var altså en kildeoppgave, men også en måte å konkretisere noe som i utgangspunktet kan framstå abstrakt. Studien var viktig for å fastslå at barn kan ha en forståelse for kronologi og historisk tid uten å være fortrolige med konstruerte kalenderkonvensjoner.<sup>532</sup>

Levstik og Bartons studie har videre blitt mye referert til seinere i litteratur som tar for seg bruk av tidslinjer i historieundervisning.<sup>533</sup> De Groot-Reuvekamp et al. har underbygd Levstik og Bartons funn gjennom en intervensjon i en andreklasser og en femteklasse, der tidslinjer ble brukt aktivt i undervisningen for å hjelpe elever å utvikle forståelse for historisk tid. De peker på hvordan historisk tid ofte spiller en implisitt rolle i skole-historiefaget, og argumenterer videre for at mer bevisst arbeid med historisk tid styrker elevenes temporale forståelse og

---

<sup>529</sup> Hoodless, 1996, s. 22.

<sup>530</sup> Ashby et al., 2005, s. 129-159.

<sup>531</sup> Barton, 2008; Barton og Levstik, 1996.

<sup>532</sup> Jf. også Rudnert, 2019, s. 21-22. Se også Michel et al., 2012 om utviklingen av barn og ungdoms forståelse og språk for tid.

<sup>533</sup> Downey og Long, 2016, s. 141; Seixas og Morton, 2013, s. 90; Tripp et al., 2008, s. 7; Wilschut, 2012, s. 117

begrepsapparat.<sup>534</sup> Janet Alleman og Jere Brophy har også bygd videre på Levstik og Bartons undersøkelser, og argumenterer for at tidslinja kan hjelpe barn å forstå hvordan og hvorfor noe har blitt som det er. De mener også at tidslinja med fordel kan konstrueres som en levende tekst klassen kan videreutvikle i fellesskap og ha som felles referansepunkt ved å for eksempel ha den hengende på klasseromsveggen.<sup>535</sup> Datainnsamling og -tolkning er i seg sjøl veldig krevende for elever, og kronologisering av dataene på tidslinjer kan ifølge Levstik og Barton lette det metodiske arbeidet som inngår i en metodisk undersøkelsesprosess.<sup>536</sup> Også Champagne argumenterer for å bruke tidslinjer som et metodisk verktøy for å åpne for nye innsikter og syntetisk forståelse, ikke bare i klasserommet, men også i forskningsøyemed. Å konstruere er ifølge ham en resiprok prosess i det at tidslinjer ikke bare er en måte å vise fram hva en kan, men også en ressurs som kan lære oss noe tilbake.<sup>537</sup>

Arie Wilschut er på si side mer skeptisk til å bruke tidslinjer for å utvikle tidsforståelse hos barn. Han hevder at det å memorere årstall og å arbeide med tidslinjer trolig har lite for seg, med mindre de brukes sammen med narrativer og billedlige kontekster. Uten at Wilschut tar i bruk Kosellecks begrepsapparat, syns han å argumentere for manglende samsvar mellom den fenomenologiske tidserfaringen og den konstruerte klokke- og kalendertida. Av dette utleder han at det ikke er hensiktsmessig å legge særlig stor vekt på årstall og tidslinjer i klasserommet.<sup>538</sup> Når Wilschut tilsynelatende sidestiller tidslinjer med årstallsmemorering, kan det imidlertid tyde på at tidslinjedefinisjonen hans er svært smal, og det kan derfor finnes gode grunner til å reflektere rundt hva som utgjør ei tidslinje.<sup>539</sup> Antydningen i Wilschuts argumentasjon styrkes av at de større forskningsarbeidene om tidslinjer ikke er å finne i litteraturlista hans, med unntak av Prangsmas avhandling.<sup>540</sup>

## 5.1.6 Oppsummering av forskningsstatusen

Mye av forskningen på tidslinjer framstår fragmentert, både når det gjelder metodiske inn-  
ganger og faglig forankring. Flere av bidragene er kognitiv-psykologiske undersøkelser av

---

<sup>534</sup> de Groot-Reuvekamp et al., 2018.

<sup>535</sup> Alleman og Brophy, 2003.

<sup>536</sup> Levstik og Barton, 2015, s. 34-36.

<sup>537</sup> Champagne, 2016, s. 19-21.

<sup>538</sup> Wilschut, 2012, s. 188. Takk til Yngve Skjæveland for å ha gjort meg oppmerksom på denne referansen.

<sup>539</sup> Campbell og Boltz' snakker for eksempel om å ta historien bort fra tidslinja for å innta en mer konstruktivistisk, perspektivrik og ikke-lineær tilnærming til historieundervisning. Campbell og Boltz, 2016. De klargjør imidlertid ikke noe sted hvordan de forstår tidslinjebegrepet, som dessuten bare figurerer tilsynelatende metaforisk i tittelen.

<sup>540</sup> Wilschut, 2012, s. 210.

hvordan mennesker husker informasjon fra tidslinjer, ofte med en viss tilknytning til undervisning, men uten historiedidaktisk forankring.<sup>541</sup> Den historiedidaktiske litteraturen om tidslinjer i historieundervisning dreier seg overveiende om teoretiske diskusjoner om tidslinjas muligheter og relativt konkrete forslag til hvordan en kan inkorporere tidslinjer i undervisningsopplegg. Mer empiriske studier er sjeldnere, som for øvrig er i tråd med forskningsstatusen i samfunnsfagdidaktikken i Norge som helhet.<sup>542</sup> Bartons ovennevnte undersøkelse om barns forståelse av kronologi og historisk tid er imidlertid empirisk forankret i praksisfeltet.<sup>543</sup> Det samme gjelder Prangsmas doktoravhandling.<sup>544</sup> Sonya Fox og Beryl Exley henter også empiri fra skolen i en artikkel hvor de analyserer elevproduserte tidslinjer med bruk av teori fra literacy- og sosialsemiotikken. Deres vinkling er imidlertid ikke historiedidaktisk, men mer rettet mot å utvikle et systemisk og funksjonelt begrepsapparat for å analysere sammensatte multimodale tekster. Tidslinjer er for dem bare ett eksempel på en hybridisert sjanger, men er ment å belyse hvordan literacy-ferdighetene som kreves for å konstruere meningsfulle hybridsjangeretekster må utvikles på tvers av fagdisipliner.<sup>545</sup>

Også i norsk historiedidaktisk litteratur er tidslinjer overflattisk behandlet. Lise Kvande og Nils Naastads innføringsbok nevner tidslinjer og viser til eksempler på hvordan de kan settes ut.<sup>546</sup> Boka *101 digitale grep – en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* presenterer tidslinja som et arbeidsverktøy for alle fag med temporale dimensjoner, men er ikke forankret i forskning eller empiri.<sup>547</sup> Erik Lunds historiedidaktiske håndbok nevner tidslinjer som en mulig arbeidsmåte, men diskuterer det ikke utdypende som et læringsinstrument, trass i mange andre forslag til konkrete undervisningsopplegg.<sup>548</sup> I Ketil Knutsens anmeldelse av Håkon Rune Folkenborgs bok om historiebruk, skriver han:

[D]et er påfallende at ikke multimodale og interaktive historietekster som preger vår samtid, og hvordan de redefinerer og blir definert av fellesskap, kunnskaper og verdier på tvers av nasjonale og kulturelle grenser, prioriteres enda mer. Siktemålet med boken, ifølge forfatteren, er jo nettopp å oppøve ferdigheter hos leseren (studenter og lærere) som jo lever nå og som i fremtiden skal utvikle ferdigheter hos elevene sine.<sup>549</sup>

---

<sup>541</sup> Champagne, 2016; Korrallo, 2010; Korrallo et al., 2012; Martin, 2018. Jf. også fotnote 448.

<sup>542</sup> Skjæveland, 2020.

<sup>543</sup> Barton, 2008.

<sup>544</sup> Prangsmå, 2007.

<sup>545</sup> Fox og Exley, 2009.

<sup>546</sup> Kvande og Naastad, 2020, s. 69-74.

<sup>547</sup> Bueie, 2020; Siljan og Moe, 2020.

<sup>548</sup> Se f.eks. Lund, 2020, s. 208, 361.

<sup>549</sup> Knutsen, 2018.

Folkenborgs bok har seinere kommet ut i revidert utgave (2022), og i denne ser det ut til at Knutsens innvendinger har blitt tatt til etterretning. Folkenborg diskuterer blant annet digital historiebruk, falske nyheter, digitale oppslagsverk og multimediale fortellinger på internett.<sup>550</sup> Revideringene beror trolig også på LK20, der samunnsfaget pålegges et «særleg ansvar for at elevane utviklar digitalt medborgarskap».<sup>551</sup> Folkenborgs diskusjon av digital historie, handler imidlertid ikke om hvordan en kan konstruere multimediale fortellinger, men snarere et kritisk syn på de multimediafortellingene som allerede eksisterer på internett, slik som historietematiske YouTube-videoer. Tidslinjer nevnes ikke i det hele tatt, samtidig som det skal påpekes at boka er innføring i historiebruk, og ikke i historiedidaktikk og -undervisning som sådan. Kort sagt kan en se at den sporadiske og overflatiske behandlingen av tidslinjer i norsk historiedidaktikk speiler den internasjonale tendensen.

## 5.2 Tidslinjetypologier

Trass i den fragmenterte forskningen har jeg forsøkt å utlede typologier i form av begrepspar basert på hvordan tidslinjebruk avtegner seg i faglitteraturen. Disse typologiene vil være utgangspunktet for kartleggingen av tidslinjebruken i norske læreverker etter L97 (se kapittel 5.3.2). Gjennomgangen av lærebøkene gir grunnlag for eventuelle revideringer av typologiene, før disse brukes i analysene av elevtidslinjene jeg samler inn i felten. Typologiene er formulert som begrepspar bestående av to ytterpunkter for å gjøre dem til håndterbare analytiske kategorier i de mer kompliserte tidslinjeanalysene. I praksis vil imidlertid forholdet mellom ytterpunktene kunne være glidende.

### 5.2.1 Topografiske og topologiske tidslinjer

For det første fins det et skille mellom tidslinjer som opprettholder en fast målestokk mellom tidsenheter på linja og det reelle tidsforløpet de illustrerer på den ene sida, og tidslinjer som disponerer plassen sin mer fritt etter innholdet på den andre sida. Dette problematiseres først og fremst av den historiedidaktisk forankrede litteraturen. Hovedargumentet for det første er at målestokken må være konsekvent for at elevene skal kunne orientere seg i den historiske tida og sammenlikne for eksempel lengden på en periode eller få et visuelt inntrykk av hvor lenge

---

<sup>550</sup> Folkenborg, 2022, s. 160-171.

<sup>551</sup> Utdanningsdirektoratet, 2019.

en prosess kan foregå. Det er imidlertid ikke nødvendigvis enkelt å praktisere en slik fast målestokk på et analogt format med plassbegrensninger og med deler av det historiske innholdet konsentrert innenfor en begrenset del av tidslinja. Det er gjerne plassert mer innhold på tidslinja i nærheten av såkalte brudd. For eksempel vil ei tidslinje over norsk politisk historie 1537–1814 typisk kunne ha mer innhold i de ti åra før 1814 enn i de hundre åra før dette igjen.<sup>552</sup> Dersom en ønsker å ha en fast målestokk mellom tidsenhetene på tidslinja og det reelle tidsforløpet, kan dette føre til mye tomrom i perioder preget av kontinuitet og tilsvarende uhenksmessig mye innhold i overgangsperioder. Dette problemet kan gjøre det fristende å ikke opprettholde noen fast målestokk på tidslinja. Som både Steve Moline og Eviatar Zerubavel har vist, går det imidlertid også an å omgå dette problemet ved å for eksempel bruke et symbol for å illustrere et lengre mellomspill på tidslinja.<sup>553</sup>

Dette skillet er uansett en analytisk kategori jeg vil ta med inn i lærebokanalysen. Med Kress og Van Leeuwens begreper kan vi omtale dette som henholdsvis topografiske og topologiske representasjoner. I den visuelle grammatikken viser topografiske strukturer til at noe representeres i korrekt målestokk med hensyn til avstander og lokaliseringer, mens topologiske strukturer representerer det logiske forholdet mellom innholdet uten å ta hensyn til faktiske størrelser og avstander.<sup>554</sup>

## 5.2.2 Tekniske og epistemiske tidslinjer

For det andre veksler faglitteraturens perspektiver mellom tidslinjer som er forhåndsproduserte og ment for å leses og tidslinjer som skal konstrueres av elevene sjøl. De psykologifaglige bidragene er overveiende kognitivistisk orientert, og handler i de fleste tilfellene om hvordan mennesker husker og henter fram informasjon fra ei tidslinje de har lest. Den historiedidaktiske litteraturen er i større grad konstruktivistisk orientert, og vektlegger gjerne at elever bør lage sine egne tidslinjer. Christine D. Tippett har påvist at diagrambruken innenfor naturfagdidaktiske studier har blitt mer orientert mot læring *med* diagrammer framfor læring *av* diagrammer, og hevder at dette illustrerer en større konstruktivistisk didaktisk vending.<sup>555</sup> Hun hevder også denne tendensen innebærer et behov for tydeligere teoretiske forståelsesrammer for hvordan

---

<sup>552</sup> Se Hundstad et al., 2021, s. 19 for et eksempel på nettopp dette.

<sup>553</sup> Moline, 2012, s. 123; Zerubavel, 2003, s. 82-83.

<sup>554</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 94, 97-99.

<sup>555</sup> Tippett, 2016.

elever lærer med visuelle representasjoner.<sup>556</sup> Læreverkanalysen i kapittel 5.3.2 avdekker både ferdigtrykte tidslinjer ment å leses og mer konstruktivistiske tidslinjeoppgaver, og det synes nærliggende at de ferdiglagde tidslinjene i elevenes læremidler kan danne mye av grunnlaget deres for hvordan de vil utforme sine egne tidslinjer. Eller sagt med New London Group sine begreper: Det tilgjengelige designet påvirker elevenes redesign. Dette kan eksemplifiseres med et foregripende blick på *Samfunn 8* sin lærerveiledning, som eksplisitt uttrykker at ei av dens to trykte tidslinjer «kan brukes som modell for tidslinjer i andre bolker og kapitler».<sup>557</sup>

Med et mer faglig begrepspar kan en omtale de forhåndsproduserte tidslinjene som tekniske objekter og de egenkonstruerte tidslinjene som epistemiske objekter.<sup>558</sup> Tekniske objekter er statiske, ferdiglagde og klare til å brukes. Epistemiske objekter er derimot ment å være utforskende og uferdige.<sup>559</sup> Når elever konstruerer og videreutvikler egne tidslinjer, kan disse altså anses for å være epistemiske. Johanna Drucker trekker opp et liknende skille mellom informasjonsrepresentasjoner og kunnskapsgeneratorer. Førstnevnte viser til statiske uttrykk for gitt informasjon, mens sistnevnte er dynamiske i måten de lar leseren resonnerer og trekke videre slutninger på.<sup>560</sup> Å lage sine egne tidslinjer er en prosess som kan stimulere til historisk tenking, slik Seixas og Morton framholder.<sup>561</sup> Downey og Long trekker videre fram hvordan det innebærer at elever må ta stilling til historisk signifikans gjennom utvelgelsen av tidslinjas innhold.<sup>562</sup> Å konstruere tidslinjer kan også være en plenumsaktivitet i klasserommet, og det er dessuten noe som kan videreutvikles over tid, slik vi også skal se at læremidlene trekker fram (se kapittel 5.3.2).<sup>563</sup>

### 5.2.3 Deklarative og prosedurale tidslinjer

For det tredje kan en skille mellom tidslinjer over realhistorisk innhold og tidslinjer som tolker og grupperer realhistorisk innhold eller historiske kilder. Tidslinjer over realhistorisk innhold er den basale formen for tidslinjer hvor enkelthendelser plasseres sammen med et tilhørende årstall. De kan innholdsmessig minne om historiske krøniker, men med et visst grafisk grensesnitt. Tidslinjer som tolker og grupperer slikt innhold kan innebære å tegne sammenhenger

---

<sup>556</sup> Tippett, 2016 740.

<sup>557</sup> Amundsen et al., 1997, s. 7.

<sup>558</sup> Takk til Ann-Sofie Jägerskog for å ha introdusert meg for dette begrepsparet. Se for øvrig Jägerskog, 2020.

<sup>559</sup> Ewenstein og Whyte, 2009, s. 9-10.

<sup>560</sup> Drucker, 2014, s. 65.

<sup>561</sup> Seixas og Morton, 2013, s. 89.

<sup>562</sup> Downey og Long, 2016, s. 142.

<sup>563</sup> Knudsen og Christiansen, 2015, s. 88-90.



mellom innholdselementene, periodisere bolker av hendelser eller på andre måter behandle tidslinjas enkelthendelser slik at det skapes noen større sammenhenger eller perspektiver. Jeg vil omtale dem som deklorative tidslinjer og prosedurale tidslinjer, i tråd med terminologien jeg presenterte i kapittel 3.2.1.<sup>564</sup> Det skal også presiseres at disse ytterpunktene er å anse som idealtyper, og ikke som en dikotomi som fortoner seg i praksis. Realhistoriske tidslinjer kan for eksempel leses som deklorative tidslinjer, mens konstruksjonsprosessen vil kreve prosedurale kunnskaper for å kunne velge ut tidslinjas innhold. Om tidslinja er teknisk eller epistemisk har altså implikasjoner for hvorvidt den er deklorativ eller prosedural. Jeg kommer tilbake til forbindelser mellom typologiene i kapittel 5.5.

Tidslinjer kan også illustrere kildetilfanget i et tidsrom, og kunne utgjort en egen kategori inspirert av de mange oppfordringene i litteraturen til å benytte tidslinja som et metodisk verktøy til å skape oversikt over tilgjengelig kilder til et bestemt tema.<sup>565</sup> Jeg vil imidlertid anse en slik metodisk bruk som en prosedural form for tidslinjebruk. De ulike tidslinjetypene vil også rimeligvis benytte seg av ulike semiotiske sammensetninger.

#### 5.2.4 Analoge og digitale tidslinjer

Et fjerde skille kan trekkes mellom analoge og digitale tidslinjer. Dette er ikke et skille som problematiseres i noen særlig grad i forskningslitteraturen, med unntak av Isha DeCoitos artikkel. Basert på intervjuer med lærerstudenter, argumenterer hun for at digitale tidslinjeverktøy potensielt er kraftige, men enkle verktøy som stimulerer studentenes kreativitet og som produserer resultater studentene sjøl oppfatter som visuelt sett mer «fengende» (*catchy*) enn hva de får til å lage på papir. Studentene har også framhevet hvordan digitale tidslinjer er bedre egnet enn analoge tidslinjer i tilfeller hvor det er ønskelig med mye innhold på liten plass. DeCoito refererer til et eksempel på ei tidslinje en student hadde lagd i Prezi, noe som kan underbygge dette poenget, ettersom en i Prezi har muligheten til å zoome ut og inn på innholdet i presentasjonen. Videre trakk studentene fram brukervennligheten til det digitale, og at en ikke trenger å være kunstnerisk anlagt for å lage flotte digitale tidslinjer, som igjen gjør at de kunne bruke mer tid på sjølve innholdet enn på tidslinjas form.<sup>566</sup> På den andre sida kan en tenke seg at

---

<sup>564</sup> Norske begrepsoversettelser etter Hatlen, 2020, s. 26-27.

<sup>565</sup> Ashby et al., 2005, s. 129-159; Barton og Levstik, 1996; Champagne, 2016, s. 19-21; Hoodless, 1996, s. 22; Levstik og Barton, 2015, s. 34-36.

<sup>566</sup> Se DeCoito, 2020, s. 19-24, hvor hun diskuterer digitale tidslinjer mot analoge tidslinjer.

analoge tidslinjers modale affordans tillater en taktil tilnærming som en ikke kan oppnå med digitale tidslinjer, for eksempel ved å bruke det fysiske rommet som en representasjon for tid.

### 5.2.5 Oppsummering

Jeg har valgt å ikke kategorisere skillet mellom unilineære og multilineære tidslinjer som en egen typologi, men anser heller denne måten å bruke tidslinjer på som en underordnet tidslinjepraksis. Kort oppsummert står vi igjen med fire tidslinjetypologier:

1. Topografiske tidslinjer / topologiske tidslinjer
2. Tekniske tidslinjer / epistemiske tidslinjer
3. Deklarative tidslinjer / prosedurale tidslinjer
4. Analoge tidslinjer / digitale tidslinjer

## 5.3 Tidslinjer i norske læreplaner og læreverk fra L97 til LK20

Før jeg analyserer norske læreverk i lys av disse typologiene, vil jeg gjøre rede for tidslinjers rolle i læreplanene fra og med L97 til og med LK20.<sup>567</sup> Jeg begrunner den kronologiske avgrensningen under. Det er viktig, om noe banalt, å påpeke at læreplanene gir begrenset informasjon om hva som foregår i praksis.<sup>568</sup> Følgelig fins det flere måter å teoretisere og analysere læreplaner på, der John Goodlads «fem ansikter» er et av de mer velkjente eksemplene.<sup>569</sup> I denne avhandlingen innebærer læreplananalysen en gjennomgang av L97, LK06 og LK20 for å undersøke hvorvidt de uttrykker noe om tidslinjers rolle i samfunnsfaget, men også fordi læreplanene er grunnlagsdokumentene lærebøkene forholder seg til og svarer på. De har blitt omtalt som skolen normtekster,<sup>570</sup> og de utgjør ei viktig forståelsesramme for hvordan lærebøkene bør leses – særlig i tilfeller der tidslinjer nevnes eksplisitt i læreplanens kompetansemål eller innenfor de grunnleggende ferdighetene (se kapittel 5.3.1.2 og 5.3.1.3). Både litteraturgjennomgangen i kapittel 5.1 og tidslinjas lange tradisjon for å visualisere historiefagets kronologiske kjerne fra lenge før vitenskapeliggjøringen av faget, illustrerer uansett hvordan tidslinja

---

<sup>567</sup> For ordens skyld viser L97 til *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997*, LK06 til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* og LK20 til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.

<sup>568</sup> Imsen, 2020b, s. 237-297.

<sup>569</sup> Goodlad et al., 1979, s. 58-65.

<sup>570</sup> Kjell-Arild Madssens begrep. Her etter Skjelbred, 2023, s. 126.

kan anses som en integrert del av fagets epistemologi.<sup>571</sup> Med et mer fagdidaktisk begrep kan en da betegne tidslinja som en såkalt *selektiv tradisjon*, som viser til:

(...) that which, within the terms of an effective dominant culture, is always passed on as 'the tradition', 'the significant past'. But always the selectivity is the point; the way in which from a whole possible area of past and present, certain meanings and practices are chosen for emphasis, certain other meanings and practices are neglected and excluded. Even more crucially, some of these meanings and practices are reinterpreted, diluted, or put into forms which support or at least do not contradict other elements within the effective dominant culture.<sup>572</sup>

Innenfor literacy-feltet snakker en om teksthendelse (*literacy event*) og tekstpraksis (*literacy practice*). Mens teksthendelser viser til situasjonelle hendelser innenfor gitte sosiale rammer eller kontekster, betegner tekstpraksiser de overordnede, generelle mønstrene teksthendelsene skjer på.<sup>573</sup> Tekstpraksiser kan være uformelle, personlige og hverdagslige, men også tydelig definerte innenfor institusjonelle rammer, som for eksempel skolens tekstpraksiser. Slik kan det gi mening å omtale tidslinjer som en del av skolens tekstpraksis.<sup>574</sup>

Det fins med andre ord gode grunner til å anta at tidslinjer har blitt – og fremdeles blir – mye brukt. Dette kunne vært undersøkt både i form av spørreundersøkelser og ved å gå gjennom skolearkiver. I denne avhandlingens forskningsoppsett har jeg imidlertid ikke funnet rom til dette, da det ville gjort datamaterialet og analysearbeidet for omfattende. Dette delkapittelet vil likevel vise til tidslinjas sentrale rolle i faget ved å presentere hvordan den brukes i læreplaner, lærebøker og lærerveiledninger. I tillegg vil læreverkene som nevnt bidra til en revidering av typologiene i det påfølgende delkapittelet.

### 5.3.1 Læreplanene

#### 5.3.1.1 Samfunnsfaget til og med Læreplanverket L97

Denne avhandlingen avgrensers seg i hovedsak til mellomtrinn og ungdomsskole, med empirisk vekt på sistnevnte. Samfunnsfaget slik det tar form i norsk grunnskole i dag kan sies å være en videreføring av den faglige konstruksjonen som ble innført med L97. Med LK20 har imidlertid

---

<sup>571</sup> Rosenberg og Grafton, 2010.

<sup>572</sup> Raymond Williams lanserte begrepet, men jeg gjengir det her etter Mattlar, 2008, s. 34-35. Begrepet har fått innpass i Norden gjennom den svenske pedagogikken og fagdidaktikken. Se f.eks. Englund, 1986; Mattlar, 2008, s. 34-35; Molin, 2006, s. 78-79, 204-205; Örbring, 2021, s. 96.

<sup>573</sup> Blikstad-Balas, 2023, s. 56-57.

<sup>574</sup> Blikstad-Balas, 2023, s. 57-58.

de eksplisitt formulerte målområdene blitt fjernet, og dermed kan også den implisitte balansen dem imellom hevdes å ha blitt forrykket. Før L97 fantes samfunnsfag, eksplisitt formulert som skolefag bestående av historie, geografi og samfunnskunnskap, bare på ungdomstrinnet, der det hadde eksistert siden *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* ble innført ett år etter at myndighetene i 1959 åpnet for 9-årig skoleplikt.<sup>575</sup> På barnetrinnet inngikk det vi kan kalle samfunnsfaglige komponenter i det som het orienteringsfag (forkortet til o-fag) fra M74 til L97.<sup>576</sup> O-faget bestod av både samfunnsfag, naturgeografi og heimstadiære, der sistnevnte også hadde vært et eget forløperfag til o-fag siden Normalplanene for landsfolkeskolen (1922) og for byfolkeskolen (1925). I disse normalplanene fins imidlertid historie som et eget skolefag.<sup>577</sup>

Fagsammensetningenes endringer over tid er kort sagt innfløkte, og som nevnt i kapittel 3.1, kan de historiefaglige linjene trekkes enda lenger tilbake, men først fra L97 får vi altså et samlet samfunnsfag, delt inn i historie, geografi og samfunnskunnskap, for hele den norske grunnskolen. Fra samme reform ble også grunnskolen utvidet til ti år.<sup>578</sup> Samlingen av samfunnsfaget er én årsak til at jeg har avgrenset lærebokgjennomgangen i tid til etter 1997. En annen grunn er det visuelle løftet i illustrasjonene og i den generelle grafiske layouten til lærebøkene fra 1990-åra.<sup>579</sup> Det fins tidslinjer i lærebøker forut for dette, men de er jamt over enklere utformet i tråd med den øvrige grafiske utformingen i lærebøkene før 1990-tallet.<sup>580</sup>

Tidslinjer nevnes ikke eksplisitt i L97 med unntak av to kompetansemål i norsk, som sier at elevene skal «[s]jå litteratur og litteraturhistorie og språkhistorie i samheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje» (8. trinn) og «[a]rbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samheng og setje forfattarar dei arbeider med, inn på ei tidslinje» (9. trinn).<sup>581</sup> Dette kan koples til kronologisk forståelse og temporal sammenlikning, men hører altså ikke direkte innunder samfunnsfaget eller dets historiske fagområde. Forbindelsen mellom historisk tidsforståelse på den ene sida og skolens mange ulike fagområder på den andre sida er like fullt interessant, og det kan tjene som eksempel på den tverrfaglige overføringsverdien til tidslinja som et temporalt organiseringsverktøy.

---

<sup>575</sup> Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 9-11.

<sup>576</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 80-81; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 88-89.

<sup>577</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 89; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1925, s. 83.

<sup>578</sup> Lorentzen, 2005, s. 166; Skjelbred et al., 2017, s. 354. Fra M87 var faget delt inn i o-fag på barnetrinnet og samfunnsfag på ungdomstrinnet.

<sup>579</sup> Ledin og Machin, 2020, s. 21. Cope og Kalantzis påpeker, med referanse til Gunther Kress, at dagens «reduerte skriftlige kompleksitet kompenseres for ved en økende kompleks multimodalitet». Cope og Kalantzis, 2009, s. 181. Se også Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 18-21; Skjelbred, 2019, s. 83.

<sup>580</sup> Se f.eks. Ertresvaag et al., 1988, s. 50; Hauger og Sveen, 1978, s. 110-111; Øverås og Midgaard, 1963, s. 4.

<sup>581</sup> Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 126-127.

### 5.3.1.2 Kunnskapsløftet LK06

Med LK06 endret dette seg, og tidslinja ble innført eksplisitt i kompetansemålet om at elevene skulle kunne «bruke omgrepet periode og vise sammenhengar mellom fortida og notida ved å plassere ei rekkje historiske hendingar på ei tidslinje» (7. trinn).<sup>582</sup> Formuleringen er konstruktivistisk formulert i at det er eleven sjøl som skal kunne plassere noe på tidslinja. Samtidig er det rimelig å forvente at også lærebøkene bør speile dette nye kompetansemålet ved også å trykke tidslinjer i bøkene sine. Revisjonen av LK06 i 2013 innebar at utforskeren kom til som et nytt målområde.<sup>583</sup> Ett av dens kompetansemål var at elevene skulle kunne: «plassere ei hendingsrekkje i historie og samtid på tidslinje og kart» (7. trinn).<sup>584</sup> Formuleringen tyder på at dette er en omformulering av LK06 sitt opprinnelige historiefaglige tidslinjekompetansemål. Det historiefaglige målområdet fikk imidlertid med 2013-revisjonen et nytt kompetansemål om tidslinjer, nemlig at elevene skulle kunne «plassere tidlege elvekulturar på kart og tidslinje og presentere sentrale trekk ved dei» (7. trinn).<sup>585</sup> Denne formuleringen er altså relativt konkret både med hensyn til tidslinjas innhold og tidsspenn, og det er verdt å merke seg at elvekulturene skal plasseres både i tid og i rom – på tidslinje og på kart.

### 5.3.1.3 Kunnskapsløftet LK20

Med LK20 ble de faglige skillelinjene mellom målområdene opphevet, og det fins heller ingen kompetansemål som handler eksplisitt om tidslinjer. Læreplanen har også blitt kritisert av Kari-Mette Walmann Hidle og Ove Skarpenes for sin kompleksitet, uklarhet, ambivalens og manglende logiske integritet.<sup>586</sup> Likevel fins det kompetansemål som er forenelig med tidslinjebruk, og som det til og med er nærliggende å tro at vil bli fulgt opp med tidslinjer. Ett eksempel er at elevene skal kunne «gjennomføre ei samfunnsfagleg undersøking og presentere resultatata ved hjelp av eigna digitale verktøy» (7. trinn).<sup>587</sup> Andre kompetansemål som kan være tidslinje-relevante ved at de inneholder en sterk diakron temporal dimensjon er for eksempel å «reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes

---

<sup>582</sup> Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6; Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 6.

<sup>583</sup> Hidle og Skarpenes, 2021, s. 31.

<sup>584</sup> Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7.

<sup>585</sup> Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8.

<sup>586</sup> Hidle og Skarpenes, 2021.

<sup>587</sup> Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8.

har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst», «samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levekår, busetjingsmønster og demografi i forskjellige delar av verda i dag» og «gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konfliktar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» (10. trinn).<sup>588</sup> Ingen av disse kompetansemålene nevner altså tidslinjer med ord, men det blir nevnt eksplisitt i den delen av læreplanen som omhandler regning som grunnleggende ferdighet:

Å kunne rekne i samfunnsfag inneber å kunne innhente, arbeide med, analysere og vurdere talmateriale og store data i lys av kontekst og for å ta stilling til samfunnsspørsmål. Vidare inneber det å bruke tidslinjer og målestokk til å utforske og presentere historiske og geografiske forhold og sjå samanhengar.<sup>589</sup>

Her åpner altså LK20 for at tidslinja kan være et verktøy som kan bidra til utforskning og presentasjon av historiske forhold, samt belyse sammenhenger. Det er et syn som er helt i tråd med denne avhandlingens hypoteser. En kan anse de fem grunnleggende ferdighetene som en dekonstruert form for literacy, og det er slik sett verdt å merke seg at tidslinja har gått fra å inngå som en del av fagets kompetansemål til de overordnede grunnleggende ferdighetene.

Kjerneelementene inneholder også mulige innganger til tidslinjebruk, for eksempel i at elevene skal kunne «innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eige liv», «forstå samanhengar mellom geografiske, historiske og notidige forhold og korleis desse forholda kvar for seg og saman har påverka og påverkar menneske og samfunn» og utvikle «både historiemedvit og handlingskompetanse ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid». <sup>590</sup>

---

<sup>588</sup> Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10.

<sup>589</sup> Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5.

<sup>590</sup> Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3.

### 5.3.2 Læreverkene<sup>591</sup>

For å kartlegge og analysere tidslinjebruken i norske læreverker etter L97, har jeg gjort utvalg av lærebøker basert på resultatene av litteratursøk i Oria og Nasjonalbibliotekets digitale samling. Ved å kombinere søkeord som «samfunnsfag», «historie», «mellomtrinnet» og «ungdomstrinnet», og filtrere resultatene slik at de samsvarer i tid med når læreplanene ble gitt ut og innført, har jeg funnet ei rekke læreverker for mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Noen av disse foreligger for både L97 og LK06, men ikke alle. Tabell 3 gir en oversikt over disse. Hvert av verkene inneholder tre elevbøker med tilhørende lærerveiledninger. I tillegg kommer reviderte 2013-utgaver av *Makt og menneske*, temabind for vikingtid og middelalder til *Globus*, arbeidsbøker til *Gaia* og *Monitor*, *Tren tanken*-veiledning til *Matriks*, samt noen mindre plansjer og liknende ressurser. Dette inngår også i materialet mitt. Til sammen gir dette et korpus på 139 gjennomgåtte læremiddelressurser, som overveiende består av bøker og ringpermer.

---

<sup>591</sup> Læreverkanalysen inneholder ikke grafiske gjengivelser av tidslinjene som omtales. Dette skyldes i første rekke at åndsverkloven § 37 forutsetter at ikke-erhvervsmessig gjengivelse av offentlige kunstverk og offentliggjorte fotografiske verk bare ville kunne blitt gjengitt vederlagsfritt «i den utstrekning formålet betinger» i kritiske eller vitenskapelige framstillinger «som ikke er av allmennopplysende karakter». Åndsverkloven, 2018. Alternativt kunne en hjemlet gjengivelser av tidslinjer i § 29, der det heter at «[d]et er tillatt å sitere fra et offentliggjort verk i samsvar med god skikk og i den utstrekning formålet betinger», men Aakre, Fagernæs og Rieber-Mohn påpeker i *Åndsverkloven med kommentarer* at «[s]itatadgangen for visse verk, som musikkverk og visuelle verk, er generelt snever.» Aakre et al., 2021, s. 201. Korrespondanse med Aschehoug, Gyldendal, Cappelen Damm, NTNU Universitetsbiblioteket og NTNUs juridiske avdeling – med en stor takk til sistnevnte – har først og fremst tydeliggjort at det er tale om skjønnsmessige vurderinger. Et ytterligere kompliserende forhold er at mange av tidslinjene inneholder fotografier forlagene har betalt for å kunne bruke i akkurat de tidslinjene. Jeg har derfor besluttet å begrense gjengivelse av tidslinjer til min egen innsamlede empiri i kapittel 6.

Tabell 3: Oversikt over gjennomgåtte læreverker, tilhørende læreplan, hvilket trinn de er myntet på og antall forhåndsproduserte tidslinjer i hvert enkelt verk. Tall i parentes angir antall gjennomgåtte ressurser i verket.

	L97		LK06		LK20	
	Mellomtrippet	Ungdoms-trippet	Mellomtrippet	Ungdoms-trippet	Mellomtrippet	Ungdoms-trippet
Midgard (Aschehoug)	14 (6)		10 (6)			
Globus (Cappelen)	0 (8)		3 (6)			
Terrella (Universitetsforlaget)	4 (6)					
Samfunnsfag (Gyldendal)	0 (6)					
Underveis (Gyldendal)		0 (6)		43 (6)		
Kosmos (Nortext/Fag og Kultur)		0 (6)		1 (6)		
Innblikk (Aschehoug)		1 <sup>1</sup> (6)				
Samfunn (Cappelen)		2 (6)				
Gaia (Gyldendal)			0 (9)			
Makt og menneske (Damm/Cappelen Damm)				24 <sup>2</sup> (6)		
Matriks (Aschehoug)				18 (8)		
Monitor (Cappelen)				16 (9)		
Refleks (Gyldendal)					5 <sup>3</sup> (6)	
Relevans (Gyldendal)						3 (6)
Samfunnsfag (Cappelen Damm)					8 (3) <sup>4</sup>	3 (6)
Arena (Aschehoug)					5 (6)	5 (6)
<b>Totalt</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>86</b>	<b>18</b>	<b>11</b>

<sup>1</sup> Det er noe diskutabelt hvorvidt det er hensiktsmessig å kategorisere denne som tidslinje.

<sup>2</sup> Læreverket kom også i fornyet utgave i 2013. Dette verket inneholder 20 reviderte tidslinjer. Jeg har ikke hatt tilgang til de digitale reviderte lærerveiledningene.

<sup>3</sup> Refleks bruker tidslinjer på en særegen måte i bestemte kapitler, og lar seg slik sett ikke kvantifisere på samme måte som de andre lærebøkene. Dette diskuterer jeg lenger ned.

<sup>4</sup> Cappelen Damms første læreverker til mellomtrinnet ble stoppet etter den første boka. Nytt verk utgis fra høsten 2023. Ved denne avhandlingens utgivelse har bare den første boka blitt gitt ut, inkludert lærerveiledning. Jeg har derfor valgt å inkludere både den første boka fra det annullerte læreverket og den første boka fra det nye læreverket med lærerveiledning.

Den kvantitative oversikten i tabell 3 avdekker stor variasjon i bruksfrekvensen av forhåndsproduserte tidslinjer i lærebøkene. Enkelte læreverker benytter tidslinjer konsekvent til bestemte formål, for eksempel til å innlede eller oppsummere et tema. Andre benytter svært få, eller ingen, tidslinjer. *Midgard* er et eksempel på en mellomvei, der tidslinjer brukes relativt jamnlig, men likevel sporadisk når det gjelder måten det brukes på. Det er lite endring fra L97 sine læreverker til LK06 sine læreverker for mellomtrinnet. Endringen er i så måte påfallende stor i det



samme tidsrommet på ungdomstrinnet, der jeg har identifisert ett eksempel på tidslinjebruk i L97 sine læreverk, som også er et diskutabelt eksempel. I LK06 har jeg funnet 86 tidslinjer i ungdomstrinnets læreverk. Det er verdt å merke seg at endringen er liten på mellomtrinnet og enorm på ungdomstrinnet, trass i at tidslinjekompetansemålene i LK06 foregår i den delen av læreplanen som angår 7. trinn. I LK20-lærebøkene er tidslinjene jammere fordelt, både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Her fins det dessuten trykte tidslinjer i alle de undersøkte læreverkene.

### 5.3.2.1 Læreverk under Læreplanverket L97

Av læreverkenes totalt 21 trykte tidslinjer under L97 fins 14 av dem i *Midgard 5–7*. Av disse 14 er 6 av dem i *Midgard 5*, 5 i *Midgard 6* og 3 i *Midgard 7*.<sup>592</sup> Det er altså en hovedvekt av tidslinjer i den eldre historien. Av *Terrella* sine 4 tidslinjer, er 2 i *Terrella 6* og 2 i *Terrella 7*.<sup>593</sup> På ungdomstrinnet fins det 3 trykte tidslinjer: 1 i *Innblikk* og 2 i *Samfunn*.<sup>594</sup>

#### 5.3.2.1.1 Mellomtrinnet

### MIDGARD 5–7

Samtlige av tidslinjene i *Midgard* og *Terrella* er topografiske. Langt de fleste vektlegger deklarativ kunnskap ved å stadfeste når noe skjedde. Noen er rene prosedurale tidslinjer, mens de fleste kombinerer disse kategoriene ved å framstille realhistorie innenfor en markert periodisering, for eksempel med farger. *Midgard* har også to prosedurale tidslinjer som vektlegger periodisering av bronsealderen og jernalderen, men som samtidig bruker enkle illustrasjoner for å illustrere teknologisk utvikling ovenfor tidslinjene.<sup>595</sup> Tidslinjene i *Midgard* blir gjerne presentert ved slutten av et kapittel for å tidfeste elementer en allerede har møtt i fortellingen.

*Midgard* inneholder også tidslinjeoppgaver: *Midgard 5* ber klassen lage ei felles tidslinje for jernalderen og bronsealderen i Norden, og *Midgard 6* ber elevene lage individuelle topografiske tidslinjer fra 500 e.Kr. til år 2000, og plassere inn vikingtida.<sup>596</sup> Tidslinjene

<sup>592</sup> Aarre et al., 1998a, s. 83, 89, 109, 134-135, 203; Aarre et al., 1997a, s. 71, 75, 101, 111, 112, 124; Aarre et al., 1999a, s. 79, 113, 137.

<sup>593</sup> Båslund et al., 1999b, s. 84-85, 102; Båslund et al., 1998b, s. 142-143, 193.

<sup>594</sup> Lund, 1997, s. 43; Sveen og Aastad, 1997, s. 12, 18.

<sup>595</sup> Aarre et al., 1997a, s. 112, 124.

<sup>596</sup> Aarre et al., 1998a, s. 97; Aarre et al., 1997a, s. 137.

oppgavene kan altså hevdes å hovedsakelig være prosedurale, samtidig som en kan anse dem som deklorative dersom tidslinjekonstruksjonen i praksis innebærer å markere en periodisering som er forhåndsgitt i læreboka. *Midgard 7* inneholder en tidslinjeoppgave der elevene skal lage ei tidslinje over dronning Margretes liv og plassere inn viktige hendelser.<sup>597</sup> Ei slik tidslinje vil framstå overveiende deklorativ, samtidig som oppgaveteksten i dette tilfellet forutsetter større grad av prosedurale kunnskaper enn de ovennevnte periodetidslinjene. Oppgavene illustrerer dermed også hvordan en slik typologi kan brukes analytisk, og at ytterpunktene i praksis ikke er gjensidig utelukkende. Vi finner også en oppgave der elevene i fellesskap skal sette inn alle viktige begivenheter fra seinmiddelalderen i Norge på ei felles klasseromstidslinje.<sup>598</sup> Den siste oppgaven er i tråd med at lærerveiledningen til 5. trinn oppfordrer til å ha ei tidslinje hengende godt synlig i klasserommet.<sup>599</sup> I tillegg argumenterer den for at tidslinje kan hjelpe barn å forstå begrepsparet «f.Kr./e.Kr.».<sup>600</sup> Lærerveiledningene til 6. og 7. trinn skriver ingenting om hvordan en kan arbeide med tidslinjer.<sup>601</sup>

## **GLOBUS 5–7**

*Globus* inneholder verken forhåndsproduserte tidslinjer eller tidslinjeoppgaver i sine elevbøker og lærerveiledninger.<sup>602</sup>

## **TERRELLA 5–7**

*Terrella* sine tidslinjer er også topografiske. *Terrella 6* bruker ei tidslinje for å illustrere middelalderen, som er verdt å merke seg.<sup>603</sup> Sjelve tidslinja er ei pil som peker vertikalt oppover, og gir slik inntrykk av tida beveger seg mot noe opphøyd og mer ideelt. Enkeltpersonene Karl den store, Frans av Assisi og Jeanne d’Arc – som alle er eksplisitt nevnt i læreplanen<sup>604</sup> – er også plassert inn på linja. I tillegg er det plassert store faktabokser med mye tekst som er koplet til tidslinja. Denne tidslinja er slik et eksempel på hvordan verbalspråklige narrativer også kan

---

<sup>597</sup> Aarre et al., 1999a, s. 117.

<sup>598</sup> Aarre et al., 1999a, s. 112.

<sup>599</sup> Aarre et al., 1997b, s. 110-111, 121.

<sup>600</sup> Aarre et al., 1997b, s. 70, 89, 110.

<sup>601</sup> Aarre et al., 1998b; Aarre et al., 1999b.

<sup>602</sup> Libæk et al., 1997; Libæk og Stenersen, 1997; Libæk og Stenersen, 1998a; Libæk og Stenersen, 1998b; Libæk og Stenersen, 1999a; Libæk og Stenersen, 1999b.

<sup>603</sup> Båslund et al., 1998b, s. 142-143.

<sup>604</sup> Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 182.

inkluderes på tidslinjer. *Terrella* sine tidslinjer veksler mellom å gjengi tidligere presentert stoff og å presentere nytt stoff som så følges opp i verbalteksten.

I *Terrella 7* fins det en oppgave som ber elevene lage ei tidslinje som går fra 1390 til 1700.<sup>605</sup> På den skal elevene merke av fødselsåret til Martin Luther, Johann Gutenberg, Galileo Galilei og Peter den store. Trass i at det bare fins én tidslinjeoppgave i *Terrella*, trekker lærerveiledningene det inn jamnlig. Forfatterne oppfordrer til å henge opp ei tidslinje i klasserommet, og fylle inn stoff etter hvert som de jobber seg gjennom faget.<sup>606</sup> De skriver i 5. trinns lærerveiledning at det er vanskelig for tiåringer å fatte historiens tidsdimensjon, og at sjøl om de ikke har presentert noen tidslinje i læreboka, kan det være nyttig å snakke med elevene om tid og gi den noen konkrete tilnærminger.<sup>607</sup> I likhet med *Midgard*, oppfordrer også *Terrella* til å bruke tidslinje for å forklare «f.Kr.» og e.Kr.».<sup>608</sup> Ellers trekker forfatterne inn tidslinje som en måte å tidfeste perioder, personer og hendelser på innenfor flere ulike temaer.<sup>609</sup> Trass i at læreverket bare inneholder fire forhåndsproduserte tidslinjer, har de altså sterk tilstedeværelse i lærerveiledningene.

## SAMFUNNSFAG 5–7

Læreverket som bare heter *Samfunnsfag* (Gyldendal) inneholder ingen forhåndsproduserte tidslinjer, men oppfordrer i stor grad til å lage tidslinjer over de eldre delene av historien. Boka til 5. trinn inneholder oppgaver om å lage tidslinjer om steinalderen, jernalderen, oldtidas Mesopotamia, oldtidas Egypt, den greske antikken og Romerriket.<sup>610</sup> Boka til 6. trinnet inneholder en prosjektoppgave om å lage ei tidslinje over vikingtida eller norsk middelalder for å få oversikt.<sup>611</sup> 7. trinns bok inneholder imidlertid ingen slik oppgave.<sup>612</sup> Tidslinjas rolle innenfor den eldre historien i dette læreverket gjenspeiles i at lærerveiledningene til 6. og 7. trinn ikke nevner tidslinjer, mens lærerveiledningen til 5. trinn inneholder ei halv sides tekst om hvordan en kan lage tidslinjer med barn.<sup>613</sup> I denne teksten hevder lærebokforfatterne at tidslinjer kan være et

---

<sup>605</sup> Båsland et al., 1999b, s. 62.

<sup>606</sup> Båsland et al., 1999a, s. 14; Båsland et al., 1997, s. 12, 50; Båsland et al., 1998a, s. 13, 121.

<sup>607</sup> Båsland et al., 1997, s. 31.

<sup>608</sup> Båsland et al., 1997, s. 35.

<sup>609</sup> Båsland et al., 1999a, s. 79, 109, kopioriginal 17; Båsland et al., 1997, s. 35, 47; Båsland et al., 1998a, s. 129, 131, 154, 158.

<sup>610</sup> Heggem og Løvland, 1997a, s. 109, 110, 117, 145, 147.

<sup>611</sup> Heggem et al., 1998, s. 29.

<sup>612</sup> Heggem og Løvland, 1999a

<sup>613</sup> Heggem og Løvland, 1997b, s. 35; Heggem og Løvland, 1998; Heggem og Løvland, 1999b.

hjelpemiddel for å utvikle barns forståelse for tid. De trekker også fram til dels historiedidaktiske problemstillinger en må ta stilling til når en konstruerer tidslinjer: Hva skal være med? Hva er en viktig begivenhet? Hvor mye plass trengs? Forfatterne sjøl ønsker at en skal lage topografiske tidslinjer, og årsaken er vel at dette er nødvendig dersom målet er å framstille hvor mye 100 år er i forhold til 1 år.

#### 5.3.2.1.2 Ungdomstrinnet

### **SAMFUNN 8–10**

*Samfunn*-serien inneholder to tidslinjer, hvorav begge er plassert i begynnelsen av *Historie 8*. Den ene er ei tydelig topografisk tidslinje i et kapittel om hvordan en jobber med historie.<sup>614</sup> Tidslinja presenterer historisk tid ved å illustrere en gradvis innføring av skriftspråk i Mesopotamia og Egypt fra rundt 3000 f.Kr. i form av ei tjukk blå linje. Rundt 1000 f.Kr. dukker det opp ei like tjukk, gul linje med den tilhørende teksten «Skriftspråk i Hellas 3000 år». Fra rundt 1000 e.Kr. får vi atter ei tjukk, oransje linje med teksten «Skriftspråk i Norden 1000 år». Tidslinja illustrerer dermed når historisk tid tiltok i Midtøsten, i Hellas og i Norden, og den benytter multilinearitet som et virkemiddel for å framstille at sjøl om noe nytt introduseres, betyr ikke det at det gamle forsvinner. Denne tidslinja kan også tjene som eksempel på at tida i seg sjøl er en partipasant, og ikke en vektor, slik jeg diskuterte i kapittel 3.2.3.1. Lærerveiledningen begrunner denne tidslinja med at den er ment å «bevisstgjøre elevene om hvor store sprang det kan være i tid før skriftspråk kommer til forskjellige deler av verden. Fremdeles finns det jeger og samlerkulturer uten skriftspråk, ikke fordi de er mindre intelligent, men fordi de ikke har hatt behov for skrift».<sup>615</sup> Den andre tidslinja presenterer noen av hendelsene som utgjør bakgrunnen til og gangen i den amerikanske uavhengighetskrigen.<sup>616</sup> Når dette bare gjøres for dette temaet, som også er blant bokas første tematiske kapitler, tyder det på at forfatterne bruker tidslinja som en erstatning for det de i resten av serien får forklart i brødteksten. Sjølve tidsvektoren i denne tidslinja er også brutt opp mellom 1710 og 1760. Reint visuelt kan det se ut til at tidslinja her er revet i to, og at det fins et tomrom mellom de to punktene. Slik får boka plass til det vi må kunne kalle ei topografisk tidslinje som strekker seg over hundre år, sjøl om

---

<sup>614</sup> Sveen og Aastad, 1997, s. 12.

<sup>615</sup> Amundsen et al., 1997, s. 5.

<sup>616</sup> Sveen og Aastad, 1997, s. 18.

åtte av ni hendelser er plassert mellom 1760 og 1790. Bare éi annen lærebok gjør noe liknende, nemlig *Nye makt og menneske*, som jeg kommer tilbake til under. Grepet framstår som en kreativ løsning for å omgå analoge plassproblemer uten å ofre tidslinjas topografi.

Samtlige av historiebøkene i *Samfunn*-serien inneholder imidlertid tidslinjeoppgaver, om enn veldig få. *Historie 8* gir elevene i oppgave å lage ei tidslinje om den franske revolusjonen modellert etter den trykte tidslinje om den amerikanske.<sup>617</sup> De resterende fire tidslinjeoppgavene er alle varianter av samme formular, der elevene skal lage ei tidslinje og plassere viktige hendelser innenfor et visst tidsrom – henholdsvis 1914–1918, 1930–1939, 1938–1945 og USA 1945–1999.<sup>618</sup> Lærerveiledningene gir noen konkrete innholdsforslag til de fire tidslinjeoppgavene.<sup>619</sup> I tillegg fins det et forslag til en oppgave om å skrive ned stikkord i plenum om hva klassen kan om krigen i Norge, for så å kronologisere disse på ei tidslinje.<sup>620</sup>

## INNBLIKK 8–10

Den siste forhåndsproduserte tidslinja fra L97-lærebøkene er et bilde fra 8. trinnets historiebok i *Innblikk*-serien.<sup>621</sup> Av alle de kartlagte tidslinjene, er dette den som skiller seg mest ut. Det er ikke umiddelbart tydelig at det er ei tidslinje, for bildet er en illustrasjon av en fallskjermhopper som ser ned på et kupert teiglandskap. Leseren ser landskapet fra et skrått fugleperspektiv, og fallskjermhopperen har ryggen vendt mot oss. I stor grad deler dermed leseren fallskjermhopperens perspektiv, noe som tyder på elevene er ment å dele den noe faretruende utsikten.<sup>622</sup> Den nærmeste teigen er markert med «1800», den bortenfor er markert med «1700», deretter «1600», og lengst bort «1500». Avstanden til «1500» tydeliggjøres ved at denne teigen er helt uten farger, i motsetning til resten av bildet. Ved 1800-teigen er det plassert et «farlig veikryss»-skilt med tilhørende tekst under der det står «1814». Illustrasjonen er altså en tredimensjonal framstilling av tre tilsynelatende innholdsløse århundrer som leder fram til et tidsskille i 1814. Hovedbudskapet til illustrasjonen er bruddet den norske grunnloven markerer, og det er dette som er nærmest leseren, foruten fallskjermhopperen. Det kan framstå som en ser landskapet fra et nåtidsperspektiv, men det er likevel litt uklart hvorfor akkurat denne

---

<sup>617</sup> Sveen og Aastad, 1997, s. 35.

<sup>618</sup> Sveen og Aastad, 1998a, s. 43, 101, 115; Sveen og Aastad, 1999a, s. 145a.

<sup>619</sup> Sveen og Aastad, 1998b, s. 28, 70, 77-78; Sveen og Aastad, 1999b, s. 68.

<sup>620</sup> Sveen og Aastad, 1998b, s. 81.

<sup>621</sup> Lund, 1997, s. 43.

<sup>622</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 129-144 diskuterer hvordan leserens perspektiv interagerer med bildets komponenter.

framstillingsformen er valgt for å illustrere grunnlovens betydning i den norske historien. Én mulighet er at tegningen med sine naturalistiske modaliteter er ment å være mer barnevennlig og lettleselig enn den tradisjonelle tidslinjeformen, som i større grad spiller på med abstrakte og teknologiske modaliteter. Imidlertid er det også noe temmelig abstrakt ved denne illustrasjonens modale uttrykk, og en kan spørre seg om det er rimelig å forvente at elever i 8. klasse kjenner skiltet for farlig veikryss.

Det bør også påpekes at *Innblick*-serien inneholder to tidslinjeoppgaver. I den ene blir eleven instruert til å konstruere en topografisk tidslinje for å illustrere at tidsrommet mellom jordbruksrevolusjonen og den industrielle revolusjonen er svært mye større enn tidsrommet mellom den industrielle revolusjonen og i dag.<sup>623</sup> I den andre skal elevene plassere ulike kommunikasjons- og transportformer på ei tidslinje og reflektere rundt hva som har endret seg fra 1900-tallet av.<sup>624</sup> Oppgavene utdypes noe i lærerveiledningene, og det legges fram forslag til hvordan en kan løse dem.<sup>625</sup>

## KOSMOS 8–10 & UNDERVEIS 8–10

*Kosmos*-serien inneholder verken forhåndsproduserte tidslinjer eller tidslinjeoppgaver.<sup>626</sup> Lærerveiledningene nevner heller ikke tidslinjer, med unntak av ett sted i lærerveiledningen til *Kosmos 10*, der den foreslår følgende oppgave: «Lag ei tidslinje der de skriv på alle trykdeordningane som kom i perioden 1914–1972. Kva for endringar har skjedd i dei sosiale trykdeordningane etter 1972? Korleis trur de framtida vil bli?»<sup>627</sup> *Underveis*-serien inneholder heller ikke forhåndsproduserte tidslinjer, og verken elevbøkene eller lærerveiledningene sier noen ting om å lage tidslinjer.<sup>628</sup>

### 5.3.2.2 Læreverk under Kunnskapsløftet LK06

I LK06-lærebøkene har jeg identifisert 13 tidslinjer på mellomtrinnet og 102 på ungdomstrinnet – til sammen 115 tidslinjer. Som vi skal se, skyldes overvekten på ungdomstrinnet at flere av

---

<sup>623</sup> Lund, 1997, s. 63.

<sup>624</sup> Lund og Indresøvde, 1999, s. 26-27. Lund, 1998 inneholder verken tidslinjer eller tidslinjeoppgaver.

<sup>625</sup> Karlsen et al., 1999, s. 208; Lund et al., 1998; Lund et al., 1997, s. 58, 63.

<sup>626</sup> Hansen og Nomedal, 1997; Nomedal et al., 1998a; Nomedal et al., 1999a.

<sup>627</sup> Nomedal et al., 1998b; Nomedal og Hansen, 1997. Oppgaveformulering fra Nomedal et al., 1999b, s. 101.

<sup>628</sup> Skjøsberg, 1999; Birkenes et al., 1999; Skjøsberg, 1998; Birkenes et al., 1998; Skjøsberg, 1997; Birkenes et al., 1997.

læreverkene der konsekvent benytter tidslinja som en inngang til nytt tema eller oppsummering av gjennomgått lærestoff.

### 5.3.2.2.1 Mellomtrinnet

#### **MIDGARD 5–7**

De fleste av mellomtrinnets er fremdeles i *Midgard*-lærebøkene, og mange av disse er i praksis de samme som i *L97-Midgard* innholdsmessig, men med et nytt grafisk design.<sup>629</sup> De prosedurale tidslinjene om bronsealderen og jernalderen er imidlertid tatt ut i tråd med at disse periodene ikke lenger er lagt til mellomtrinnet i læreplanen. I tillegg inneholder *LK06-Midgard* flere tidslinjeoppgaver. Disse går stort sett ut på at elevene skal lage si egen tidslinje og plassere det de mener er de viktigste hendelsene.<sup>630</sup> I noen av oppgavene presiseres det at de skal konstrueres som topografiske tidslinjer. *Midgard 6* oppfordrer også til å ha ei stor fellestidslinje hengende i klasserommet, og fylle den ut gjennom skoleåret.<sup>631</sup> En annen oppgave i *Midgard 6* ber elevene lage ei tidslinje over europeisk middelalder og ei over norsk middelalder, og deretter sammenlikne dem for å se hva tidslinja viser.<sup>632</sup> Dette er altså en oppgave om multilinære prosedurale tidslinjer for å synliggjøre et viktig historiedidaktisk poeng, nemlig at periodisering er et historiefaglig redskap for å gruppere hendelser og fenomener, og at dette dermed kan variere avhengig av hva en ønsker å belyse. Lærerveiledningene trekker ofte inn tidslinjer i forbindelse med kompetansemålet som nevner tidslinje, men også tidvis som et forslag til mulig arbeidsmåte.<sup>633</sup>

#### **GLOBUS 5–7**

I *Globus*-serien fins det tre tidslinjer.<sup>634</sup> Den første er ment å tidfeste når ulike dyr ble domestisert for første gang.<sup>635</sup> Den er topologisk og vektlegger deklarativer kunnskaper. En kan imidlertid innvende at den verken er topografisk eller topologisk ettersom «ku» og «gris» er plassert

---

<sup>629</sup> Aarre et al., 2007b, s. 87, 101, 111-112, 115, 121; Aarre et al., 2006b, s. 29, 53, 77; Aarre et al., 2008b, s. 51, 58-59.

<sup>630</sup> Aarre et al., 2007b, s. 86, 101, 125; Aarre et al., 2006b, s. 28, 76; Aarre et al., 2008b, s. 85.

<sup>631</sup> Aarre et al., 2007b, s. 86.

<sup>632</sup> Aarre et al., 2007b, s. 125.

<sup>633</sup> Aarre et al., 2007a, s. 122; Aarre et al., 2006a, s. 32; Aarre et al., 2008a, s. 80.

<sup>634</sup> Libæk et al., 2006a, s. 70, 99; Libæk et al., 2007a, s. 68.

<sup>635</sup> Libæk et al., 2006a, s. 70.

etter hverandre på tidslinja, men i samme år. Det samme er tilfellet or «hest» og «kamel». Dette må imidlertid være en innvending mot tidslinjas utforming, og ikke mot typologien. Snarere bidrar typologien til å belyse dette aspektet, og kan i så måte bidra til å avdekke mulige kritiske sider ved ei tidslinje. Den andre tidslinja vektlegger også deklarativer kunnskaper, men framhever også en periode på sjølve tidslinja.<sup>636</sup> Også denne er topologisk. Den tredje tidslinja er ei prosedural tidslinje som tidfester antikken (700 f.Kr.–500 e.Kr.), middelalderen (500–1500) og nyere tid (1500–).<sup>637</sup> Den er topologisk og inndelt i tre omtrent like store deler. Hver av periodene er markert med en tilhørende idealtypisk illustrasjon, som dermed fungerer som symbolske representasjoner for periodene: et tempel, et borganlegg og et seilskip. Periodene er også markert med hver sin farge, men med gradvis overgang mellom periodene. Dette kan illustrere at brudd i historien kan være glidende overganger. Samtlige av *Globus*' forhåndsproduserte tidslinjer benyttes som en introduksjon til et tema.

Videre fins det to tidslinjeoppgaver i *Globus*' elevbøker.<sup>638</sup> Den første ber elevene sette inn forhåndsdefinert innhold på ei tidslinje, og den andre resirkulerer en oppgave fra L97-utgaven hvor elevene skal sette inn viktige hendelser i dronning Margretes liv. Det fins også noen få oppfordringer til tidslinjearbeid i lærerveiledningene til *Globus 5* og *Globus 6*, men ikke *Globus 7*.<sup>639</sup>

## GAIA 5–7

*Gaia* inneholder ingen trykte tidslinjer i elevenes tekstbøker.<sup>640</sup> Dette kompenserer den imidlertid for ved at skolen kan kjøpe inn ei separat tidslinje på 420x50 cm, som er utformet spesifikt til *Gaia*-serien, og beregnet på 1.–7. klasse. Den inneholder noe forhåndstrykt innhold, men det meste er tomrom ment for å kunne bygges ut videre av klassen i fellesskap. Lærerveiledningene inneholder også en del tegninger og 57 forslag (19 hver) til innhold klassen kan markere på tidslinja.<sup>641</sup> I tillegg kommer forslag til å vurdere for eksempel lokalhistoriske hendelser eller å simulere en tidsreise som en del av undervisningsopplegget.<sup>642</sup> Det meste av det

---

<sup>636</sup> Libæk et al., 2006a, s. 99.

<sup>637</sup> Libæk et al., 2007a, s. 68.

<sup>638</sup> Libæk et al., 2007a, s. 136; Libæk et al., 2008a, s. 125.

<sup>639</sup> Libæk et al., 2006b, s. 77, 102; Libæk et al., 2007b, s. 74, arbeidsark 5.7; Libæk et al., 2008b.

<sup>640</sup> Holm et al., 2008a; Holm et al., 2007; Holm og Utklev, 2006b.

<sup>641</sup> Holm et al., 2008b, s. 37, 47, 55, 65, 82, 97, 109, 131; Holm et al., 2007b, s. 34, 44, 53, 62, 70, 78, 96, 105, 125, 151; Holm og Utklev, 2006c, s. 25, 34, 45, 52, 62, 72, 88, 98, 112, 119.

<sup>642</sup> Holm og Utklev, 2006c, s. 43-44, 88, 98.



foreslåtte tidslinjeinnholdet er av tydelig historisk karakter, men det fins også eksempler på tidslinjeinnhold som anknytter mer til samfunnskunnskapsdelen av faget, for eksempel åpningen av Langeled og prognoser for befolkningstall i framtida.<sup>643</sup> I tillegg oppmuntrer de til å trekke inn historie fra andre deler av verden på tidslinja for å synkronisere norsk/vestlig historie og minoritetsspråklige elever.<sup>644</sup>

Forfatterne har stor tro på tidslinja som et redskap i læringsarbeidet, og at den bør følge elevene gjennom flere år. De omtaler tidslinja som «en døråpner» som strukturerer lærestoffet, konkretiserer fortida og åpner for bevegelse i tid og rom.<sup>645</sup> *Gaias* tidslinje er topografisk med en fast målestokk på 60 cm per 1000 år. Dette forsøker de også å benytte til sin fordel ved å foreslå at læreren forklarer matematisk at den siste istida begynte 72 meter til venstre for tidslinjas år 0.<sup>646</sup> Trass i manglende trykte tidslinjer i elevenes lesebøker, tar tilsynelatende *Gaia* læreplanens tidslinjemål på alvor. *Gaia*-verket inneholder også ei egen arbeidsbok for hvert trinn. Arbeidsboka til 6. trinn inneholder to tidslinjeoppgaver: en om å markere når kvinner fikk stemmerett i ulike land og en mer prognostisk oppgave om å regne år mellom seg sjøl og når FN's tusenårs mål skulle være oppnådd.<sup>647</sup> Ellers inneholder ikke arbeidsbøkene noen tidslinjeoppgaver.<sup>648</sup>

Samlet sett er *Gaia* et læreverk som oppfordrer sterkt til å jobbe konstruktivistisk med tidslinjer som et gjennomgripende visuelt hjelpemiddel i samfunnsfaget gjennom flere år for å utvikle evnen til å orientere seg temporalt.

#### 5.3.2.2.2 Ungdomstrinnet

Blant ungdomstrinnets LK06-lærebøker skiller *Kosmos* seg ut ved å inneholde bare éi tidslinje.<sup>649</sup> *Underveis*, *Monitor*, *Makt og menneske* og *Matriks* inneholder henholdsvis 43, 16, 24 og 18 tidslinjer. Årsaken til det høye antallet i disse fire verkene er at de konsekvent benytter tidslinjer enten til å innlede et nytt tema eller til å oppsummere et tema.

---

<sup>643</sup> Holm et al., 2007b, s. 78, 151.

<sup>644</sup> Holm og Utklev, 2006c, s. 42.

<sup>645</sup> Holm et al., 2008b, s. 14-16, 18; Holm et al., 2007b, s. 15-16; Holm og Utklev, 2006c, s. 15-16.

<sup>646</sup> Holm og Utklev, 2006c, s. 34.

<sup>647</sup> Holm et al., 2007a, s. 9, 39.

<sup>648</sup> Holm et al., 2008; Holm og Utklev, 2006a.

<sup>649</sup> Nomedal og Bråthen, 2007, s. 94-95.

## KOSMOS 8–10

*Kosmos*' ene tidslinje er topologisk og viser milepæler i utviklingen av stemmerett og stemmerettsalder, altså deklarativer kunnskaper. Samtidig endres bakgrunnsfargen gradvis på tidslinja, som kan være en måte å illustrere at tida er i konstant endring. *Kosmos* inneholder også en oppgave der eleven skal forklare den demografiske overgangen i Norge, og oppgaven oppmuntrer i den sammenhengen til at en kan tegne ei tidslinje over utviklingen.<sup>650</sup> I tillegg fins det en oppgave i lærerveiledningen der en skal lage ei tidslinje om EU ved å sette navn på landene i unionen og årstallet da landet ble medlem.<sup>651</sup>

## UNDERVEIS 8–10

*Underveis* sine tidslinjer er topologiske og vektlegger hovedsakelig deklarativer kunnskaper.<sup>652</sup> De består imidlertid av flere lag der enkelte elementer er tydelig framhevet, mens andre er subtilt plassert i bakgrunnen. Det er også gjort flittig bruk av symbolske representasjoner – for eksempel kan Eiffel-tårnet symbolisere Frankrike, en skvadron kan symbolisere krig, Vasiljkatredralens kupler kan symbolisere det russiske og en sjuarmet lysestake med en torarull er koplet til Balfour-erklæringen.<sup>653</sup> Videre er de monokromatisk utformet i henhold til bokas fargetema. Illustrasjonene går igjen som ikoner i løpende «husker du?»-faktabokser gjennom kapitlet.

*Underveis*-tidslinjene er konsekvent plassert ved starten av et nytt kapittel, og de illustrerer flere av tidslinjas egenskaper. Dette kan eksemplifiseres med ei tidslinje med fire hendelser: «Krig mellom Russland og Japan» (1905), «Første verdenskrig bryter ut» (1914), «Demonstrasjoner i St. Petersburg. Lenin kommer til makten» (1917) og «Hungersnød i Russland» (1922).<sup>654</sup> Den første hendelsen er illustrert med en stående bjørn som har blitt spiddet av et katanasverd. Her benytter tidslinja seg altså av symbolske representasjoner for både de to

---

<sup>650</sup> Nomedal og Bråthen, 2008b, s. 26.

<sup>651</sup> Nomedal og Bråthen, 2008a, s. 79.

<sup>652</sup> Skjønsberg, 2006b, s. 13, 29, 46-47, 58-59, 93, 108-109, 126-127, 152-153, 164-165, 180-181, 192-193, 200-201, 210-211, 220-221, 237; Skjønsberg, 2007b, s. 13, 39, 53, 65, 79, 90-91, 114-115, 133, 140-141, 144-145, 168-169, 192-193; Skjønsberg, 2008b, s. 10-11, 28-29, 48-49, 58-59, 72-73, 94-95, 108-109, 118-119, 136-137, 154-155, 174-175, 190-191, 202-203, 216-217, samt innsida av permene.

<sup>653</sup> Skjønsberg, 2007b, s. 39, 90-91, 114-115, 141-141, 168-169; Skjønsberg, 2008b, s. 48-49, 94-95, 154-155.

<sup>654</sup> Skjønsberg, 2007b, s. 39.

deltakende landene i den russisk-japanske krigen og for det sjokkerende utfallet i samtida. Slik sett henspiller den på både naturalistiske og abstrakte modaliteter.

Bakenfor bjørnen går det ei horisontal linje som svinger litt opp og ned. Linja har ingen åpenbar betydning før den ved den andre hendelsen gir form til omrisset av noen hus og trær. I forgrunnen er det plassert inn to gammeldagse jagerfly med hvert sitt emblem som nærmer seg hverandre fra ulik vinkel. Dette forteller ikke bare at første verdenskrig begynte, men også at det fra denne krigen ble brukt fly i krigføringen.

Den tredje hendelsen er representert med et bilde av Lenins karakteristiske ansikt. I bakgrunnen blir linja til et omriss av det som trolig er ment å være Oppstandelseskirka i Petrograd (dagens St. Petersburg), eventuelt en kreml. Lenins uttrykk er rolig og bestemt, og han ser mot sin venstre, som altså er framover i tid på tidslinja.

Den siste hendelsen er markert med russisk-ortodokse kors på gravhauger både i forgrunnen og i form av omriss i bakgrunnen. Her møtes dermed bildets dimensjoner i en samlet framstilling av hungersnøden, og den siste hendelsen får et innslag av noe større visuell dybde enn de andre hendelsene. Tidslinja bruker altså ulike symbolske representasjoner som abstraksjoner for noe større. Den bruker også aktivt saliens som et virkemiddel for å plassere representasjonene i en bestemt kontekst. Dette er også virkemidler som bukes i de andre *Underveis*-tidslinjene. Linja i bakgrunnen illustrerer for eksempel økonomisk vekst, inflasjon og krakk i 1920- og -30-åra på de følgende tidslinjene.<sup>655</sup> Dette kan slik sett tjene som et eksempel på hvordan tidslinja har muligheter til å visualisere deler og helhet i én og samme framstilling på andre måten enn verbaltekst har.

*Underveis* har ingen tidslinjeoppgaver, og har bevisst valg å bruke mange forhåndsproduserte tidslinjer med henvisning til læringsstilteori, der ett av poengene er at enkelte elever lærer best ved hjelp av synet og husker best det de har sett.<sup>656</sup>

## MONITOR 8–10

*Monitor* benytter også tidslinjer konsekvent som en inngang til kapitlene sine.<sup>657</sup> De ser ut til å etterstrebe å være topografiske, men tyr til topologi innenfor temaer de vil kontekstualisere i

---

<sup>655</sup> Skjønsberg, 2007b, s. 53, 65, 79.

<sup>656</sup> Skjønsberg, 2006a, s. 19; Skjønsberg, 2007a, s. 15; Skjønsberg, 2008a, s. 17-18.

<sup>657</sup> Fagertun, 2006, s. 6, 20-21, 46, 64, 74-75; Fagertun, 2007, s. 6-7, 36-37, 64-65, 82-83, 96-97; Fagertun, 2008, s. 16-18, 20, 48, 68-69, 98-99, 114.

et større hendelsesforløp, for eksempel den industrielle revolusjonen.<sup>658</sup> Tidslinjene er jamt over relativt enkle plasseringer av bestemte hendelser i tid uten bilder eller andre grafiske støtte-ressurser. Det fins noen få tilfeller av at virkninger utledes av en hendelse på tidslinja ved at en ny hendelse plasseres bortenfor årsakshendelsen, men utenfor sjølve tidslinja. For eksempel er den norske utvandringen til Amerika utledet av det store hamskiftet og EØS-avtalen utledes av folkeavstemmingen om EU i 1994.<sup>659</sup>

En særlig interessant tidslinje i *Monitor* er en om spenningstoppene i den kalde krigen.<sup>660</sup> Her er sentrale hendelser plassert topografisk i tid, og i bakgrunnen er det tegnet inn en graf som er ment å illustrere spenningsnivået de ulike konfliktene bar med seg. Koreakrigen, Cubakrisa og Sovjets invasjon av Afghanistan er presentert som de fremste spenningstoppene, mens ikke-spredningsavtalen, SALT-avtalene og Gorbatsjov og Reagans møte på Island er eksempler på at spenningen reduseres.

Tidslinjer spiller en mindre rolle i lærerveiledningene og oppgavebøkene. Lærerveiledningene skriver ingenting om å jobbe med tidslinjer.<sup>661</sup> Oppgaveboka til *Monitor 1* inneholder heller ingenting om tidslinjer,<sup>662</sup> men oppgaveboka til *Monitor 2* har to tidslinjeoppgaver. Den ene ber elevene lage ei tidslinje hvor de skal markere mindretalls- og flertallregjeringer, og den andre ber elevene lage ei tidslinje eller en tegneserie som viser utviklingen av stemmeretten i Norge.<sup>663</sup> Den siste tidslinjeoppgaven fins i oppgaveboka til *Monitor 3*, der elevene bes lage ei tidslinje over utviklingen til internett.<sup>664</sup>

## MATRIKS 8–10

*Matriks* bruker tidslinjer konsekvent ved slutten av kapitlene sine.<sup>665</sup> De er topografiske, deklorative og svært ulike *Underveis*-tidslinjene. Der *Underveis* benytter seg av forgrunns- og bakgrunnseffekter, bilder, grafer, kart, kontekstualisering og flere andre virkemidler, har *Matriks* sine tidslinjer langt mindre visuell dybde. De inneholder ei grunnlinje i bunnen av bildet, som utgjør vektoren i tidslinja. Under tidslinja er runde årstall fylt inn, og sjølve linja er inndelt i

---

<sup>658</sup> Fagertun, 2006, s. 46.

<sup>659</sup> Fagertun, 2007, s. 64–65, 96–97.

<sup>660</sup> Fagertun, 2008, s. 20.

<sup>661</sup> Berner et al., 2006a; Berner et al., 2008a; Berner et al., 2008b.

<sup>662</sup> Berner et al., 2006b.

<sup>663</sup> Berner et al., 2007, s. 51, 56.

<sup>664</sup> Berner et al., 2008c, s. 153.

<sup>665</sup> Hellerud og Knutsen, 2008, s. 45, 71, 91, 107, 119, 129; Hellerud et al., 2007, s. 23, 61, 79, 99, 117; Hellerud og Moen, 2006, s. 39, 55, 63, 83, 97, 123, 151.

kortere tilgrensende enheter markert i to ulike farger. Dette gjør at tidsavstandene kommer godt fram på tidslinja, i motsetning til *Undervis* sine topologiske tidslinjer. Alt av innhold på *Matriks*' tidslinjer er plassert ovenfor linja, og følger den samme malen: årstall, hendelse og en rett vertikal strek ned til plasseringen på tidslinja. Utover dette suppleres ikke verbalteksten i tidslinjene med bilder eller andre grafiske uttrykksformer. *Matriks* viser altså hvordan tidslinjer kan være enkle tekstbaserte oppsummeringer av deklarativer faktakunnskaper, samtidig som det kan diskuteres hvor engasjerende en slik tidslinjevariant framstår.

*Matriks* inneholder også noen tidslinjeoppgaver i tillegg til de forhåndsproduserte tidslinjene. Oppgavene er didaktisk sett koplet til brudd eller til historisk signifikans, for elevene blir instruert til å plassere et visst antall hendelser på tidslinja de skal lage, og begrunne eller diskutere hvorfor de anser disse hendelsene som de mest sentrale.<sup>666</sup> To av lærerveiledningene gjentar disse oppfordringene.<sup>667</sup> I tillegg benyttes tidslinje som et arbeidsverktøy i den tilhørende Tren tanken-veiledningen, som ble utgitt både til LK06 og til 2013-revisjonen av læreplanen. Tidslinja trekkes fram som et eksempel på en arbeidsmåte som «kombinerer visuell, auditiv og kinestetisk læringsstil (VAK)».<sup>668</sup>

Tren tanken-veiledningen bruker også tidslinje til arbeid med såkalt levende graf i forbindelse med den kalde krigen, der store hendelser koples til opplevde endringer i hverdagen til vanlige menneskers liv.<sup>669</sup>

## MAKT OG MENNESKE 8–10

*Makt og menneske* sine tidslinjer likner på *Matriks*' på enkelte områder, men framstår fylldigere.<sup>670</sup> De er også plassert ved slutten av kapitlene, de er topografiske og de er deklarativer. I flere av tidslinjene er det aktuelle tidsrommet først markert innenfor et større tidsrom, og en forstørret versjon av dette utklippet utgjør så den utfylte tidslinja like nedenfor. Vi kan si at tidslinjene blir temporalisert på en enda større målestokk i tid, og som lesere blir vi orientert på en større temporal metaakse. Tidslinjene er til dels tekstdominerte, og inneholder jamt over

---

<sup>666</sup> Hellerud et al., 2007, s. 104, 116; Hellerud og Moen, 2006, s. 34, 151. Se også Hellerud og Knutsen, 2008, s. 44.

<sup>667</sup> Andresen et al., 2007, s. 179, 188; Andresen et al., 2006, s. 261.

<sup>668</sup> Lund, 2013, s. 115; Lund, 2006, s. 115.

<sup>669</sup> Lund, 2013, s. 147; Lund, 2006, s. 147.

<sup>670</sup> Ingvaldsen og Kristensen, 2006a, s. 23, 49, 57, 61, 79, 103, 121, 139, 141-141; Ingvaldsen og Kristensen, 2007a, s. 29, 45, 69, 87, 115, 129, 150-151; Ingvaldsen og Kristensen, 2008a, s. 33, 49, 67, 97, 109, 129, 149, 150-151.

mer tekst enn *Matriks'* tidslinjer, i form av at det er plassert flere hendelser på hver tidslinje. Samtidig veies dette delvis opp ved at *Makt og menneske* bruker bilder for å illustrere noen av hendelsene på tidslinja. I mange tilfeller er bildene fotografier av sentrale personer som blir nevnt i verbalteksten, men det kan også være riksvåpen, flagg, samtidspropaganda eller symbolske representasjoner. Hver av de tre historiebøkene til *Makt og menneske* oppsummerer hele tidsrommet den har tatt for seg (henholdsvis 1750–1910, 1814–1948 og 1914–2008) med ei dobbeltsidig tidslinje over et kart, og kopler slik hendelser og bilder til både tid og rom.<sup>671</sup>

Trass i *Makt og menneskes* mange forhåndsproduserte tidslinjer, er det bare én oppgave hvor elevene blir bedt om å lage tidslinje. Den ber legge inn det de mener er de fem viktigste begivenhetene under andre verdenskrig, og ber dem ta med «de viktigste vendepunktene under krigen».<sup>672</sup> Det legges imidlertid ikke opp til noen videre refleksjon eller diskusjon rundt hva dette innebærer. Lærerveiledningene viser alle til at elevbøkene inneholder tidslinjer i slutten av kapitlene, men det nærmeste de inneholder tidslinjeoppgaver er en oppgave hvor elevene skal følge en person gjennom vedkommendes liv for å utvikle forståelse for en persons meninger og liv farges av historiens forløp.<sup>673</sup>

## NYE MAKT OG MENNESKE 8–10

*Makt og menneske* kom ut på nytt i revidert form etter revisjonen av LK06 i 2013, under tittelen *Nye makt og menneske*. Grunnideen med tidslinjene er tilsynelatende beholdt, idet de fremdeles er plassert ved slutten av kapitlene.<sup>674</sup> De er fremdeles i hovedsak deklarativer, men har samtidig større innslag av prosedurale kunnskaper enn forgjengerne sine. I tillegg veksler de mellom topologi og topografi.<sup>675</sup> I så måte er de topografiske tidslinjene mest interessante på grunn av de grafiske virkemidlene de benytter seg av for å illustrere at større tidsrom har passert.

Et eksempel kan være tidslinja over perioden 1905–1933.<sup>676</sup> Dette er ei tidslinje med tematisk utgangspunkt i omveltningene i Norge fra unionsoppløsningen til Arbeiderpartiets

---

<sup>671</sup> Ingvaldsen og Kristensen, 2006a, s. 140-141; Ingvaldsen og Kristensen, 2007a, s. 150-151; Ingvaldsen og Kristensen, 2008a, s. 150-151.

<sup>672</sup> Ingvaldsen og Kristensen, 2007a, s. 114.

<sup>673</sup> Ingvaldsen og Kristensen, 2006b; Ingvaldsen og Kristensen, 2007b; Ingvaldsen og Kristensen, 2008b. Se Ingvaldsen og Kristensen, 2007b, s. 53.

<sup>674</sup> Ingvaldsen og Kristensen, 2014, s. 22-23, 48-49, 82-83, 104-105, 106-107, 124-125, 152-153, 186-187, 206-207; Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 40-41, 66-67, 88-89, 118-119, 172-173, 206-207; Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 40-41, 78-79, 148-149, 184-185, 218-219.

<sup>675</sup> Eksempel på topologisk tidslinje: Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 148-149.

<sup>676</sup> Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 88-89.

omstilling i begynnelsen av 1930-åra. Tidslinja setter det imidlertid også i sammenheng med internasjonale forhold som den russiske revolusjonen og børskrakket i New York. En får altså en internasjonal kontekst til den nasjonale fortellingen.

Tida mellom 1918 og 1929 har ikke fått noe innhold på tidslinja, og dette oppholdsrommet markeres med to vertikale bruddstreker som kan minne om et pausetegn. Eviatar Zerubavel omtaler dette som *mnemiske kutt*.<sup>677</sup> Det gjør at hendelser mellom 1929 og 1933 kan få plass i stedet, og tidslinja markerer denne perioden med å fysisk kople årstallene sammen gjennom et tekstfelt hvor det står: «Inflasjon: Lave lønninger, høye priser». Menstadslaget i 1931 og Arbeiderpartiets «Hele folket i arbeid»-parole fra 1933 er rammet inn av koplingsstrekene, og dette blir dermed også en grupperingsmekanisme for å markere at flere innholdselementer hører sammen på en måte andre innholdselementer ikke nødvendigvis gjør. Det illustrerer én måte multimodale virkemidler kan visualisere *colligatory concepts*, som Peter Lee hevder kan være sentralt for å gi elever tilgang til anvendelige historiske fortider (jf. kapittel 3.2.1).

Ovenfor tidslinja er det også satt inn ei tidslinje om samisk historie, i tråd med at dette har blitt tematisert tidligere i dette kapitlet. *Nye makt og menneskes* tidslinjer bruker altså dedikerte virkemidler for å «topografisere» ei tidslinje hvis plass i utgangspunktet nødvendigvis er begrenset til det fysiske formatet den er trykt på. Det illustrerer slik noen modale virkemidler med en historiedidaktisk hensikt, altså å visualisere tid og kontinuitet uten å tilsløre at det i dette tilfellet faktisk har passert 11 år.

Lærerveiledningen til *Nye makt og menneske* ble bare utgitt i digital form, og jeg har ikke gjennomgått disse.

### 5.3.2.3 Læreverk under Kunnskapsløftet LK20

I LK20-lærebøkene har jeg identifisert 18 tidslinjer på mellomtrinnet og 11 på ungdomstrinnet – til sammen 29 tidslinjer.

---

<sup>677</sup> Zerubavel, 2003, s. 82-83.

### 5.3.2.3.1 Mellomtrinnet

#### REFLEKS 5–7<sup>678</sup>

Som nevnt i tabell 3, bruker *Refleks 5–7* tidslinjer på en særegen måte sammenliknet med andre læreverker. Når jeg i tabellen har talt 5 tidslinjer i *Refleks*, er det i realiteten 5 kapitler som gjennomgående bruker tidslinjer over flere sider for å periodisere, plassere og problematisere. *Refleks 5* har dessuten et helt eget kapittel dedikert til proseduralt arbeid med tid og periodiseringer.<sup>679</sup> Dette kapittelet diskuterer hva en periode er, og hvordan historikere kan legge ulike kriterier til grunn for hvordan en deler inn tida i perioder. Som eksempler trekker forfatterne fram steinalder, bronsealder og jernalder; jeger- og sankersamfunn, jordbrukssamfunn og industrisamfunn; og forhistorisk tid og historisk tid. Gjennom hele dette kapittelet er det plassert topografiske tidslinjer øverst på sidene med de aktuelle hendelsene eller periodene markert i tid. Sjøl om kapittelet inneholder flere eksempler på periodiseringer som ikke er gjensidig utelukkende, er de presentert på separate tidslinjer på forskjellige sider, og de oppsummeres heller ikke som ei multilineær framstilling, som ville kunnet vise de tre ovennevnte eksemplene på en samlet framstilling. En av oppgavene åpner imidlertid for at elevene sjøl kan gjøre dette: «Lag tidslinjer der du tegner inn alle periodene i dette kapittelet».<sup>680</sup> Både elevboka og lærerveiledningene inneholder også flere oppgaver om å lage tidslinjer, både individuelt og i plenum.<sup>681</sup> For eksempel ber *Refleks 5* elevene lage ei tidslinje over sitt eget liv med hendelser og perioder.<sup>682</sup> Et vesentlig poeng med oppgaven er dessuten at tidslinja skal strekkes inn i framtida, og at eleven skal markere overgangen til ungdomsskole og videregående, samt når hen får stemmerett. Slik blir tidslinja et grep for å temporalt organisere ens eget liv både historisk og prognostisk.

Grepet med å plassere topografiske tidslinjer øverst på sidene med aktuelle hendelser og perioder markert, benyttes også i *Refleks 6* i kapitlene om jordbrukssamfunnet, demokratiets historie og om samisk historie, og i *Refleks 7* i kapittelet om «møter mellom mennesker» fra

---

<sup>678</sup> Av forskningsetiske hensyn skal det påpekes at forfatterkollegiet bak samfunnsfagbøkene i *Refleks 5–7* består av Stig Hosteland, Tove Grete Lie, Jakob Maliks og Yngve Skjæveland. Maliks har fungert som hovedveileder i dette ph.d.-prosjektet. Sjøl om én av forfatterne bak verket har forbindelser til denne avhandlingen, har jeg etterstrebet en like nøytral tilnærming til *Refleks* som til de andre læreverkene. Det har heller ikke vært noe alternativ å ekskludere verket fra datamaterialet, da det først og fremst ville ha svekket det samlede empiriske grunnlaget for typologiene.

<sup>679</sup> Hosteland et al., 2021a, s. 180–199.

<sup>680</sup> Hosteland et al., 2021a, s. 199.

<sup>681</sup> Hosteland et al., 2021a, s. 105, 183, 199; Hosteland et al., 2021b, s. 91, 181–183, 196, 199.

<sup>682</sup> Hosteland et al., 2021a, s. 183.



antikken til i dag.<sup>683</sup> Leseren får slik en stadig temporal referanse til hvor i tida vi befinner oss. Det er i den sammenhengen også viktig å understreke at alle tidslinjene i *Refleks* strekker seg fram til vår egen tid, og har relativt få innholdselement, noe som underbygger deres tilsynelatende hovedfunksjon som et slags temporalt referansesystem. Svært mange av de tidligere diskuterte tidslinjene har en tidsakse som ikke strekker seg særlig langt utover det tidsstykket de belyser. *Refleks 6* med sin tilhørende lærerveiledning inneholder også oppfordringer til å arbeide med tidslinjer, delvis for å forklare hendelsesforløp ved å ordne begivenheter kronologisk, og delvis for å jobbe med periodisering som et historisk redskap.<sup>684</sup> Trass i at *Refleks 7* altså har et kapittel med ei tidslinje som temporal referanse over flere sider, inneholder den ikke eksplisitte tidslinjeoppgaver.<sup>685</sup>

## ARENA 5–7

I *Arena 5–7* har jeg talt 5 tidslinjer, der den ene strengt tatt består av flere tidslinjer brukt konsekvent som en temporal orientering gjennom et helt kapittel, ikke helt ulikt *Refleks*' tidslinjer.<sup>686</sup> Én framtrekkende forskjell er at *Arena 6* sin variant er topologisk, og fungerer strengt tatt mer tematisk og kronologisk orienterende enn temporalt orienterende. Gjennom hele kapittelet består den av de samme åtte innholdselementene: «4,6 milliarder år siden: Jorda blir til» (plassert på partallssida), «2 millioner år siden: De eldste slektningene til dagens mennesker dukker opp» (dette og de påfølgende elementene er alle plassert på oddetallssida, noe som vel søker å understreke den temporale distansen til jordas tilblivelse), «300 000 år siden: Homo Sapiens», «100 000 år siden: Menneskene vandrer ut av Afrika», «10 000 år siden: Menneskene lærer å dyrke jorda», «1750: Menneskene oppdager fossilt brennstoff» og «2030: FNs bærekraftsmål skal være nådd». Avhengig av hvor i kapittelet leseren befinner seg, er ett av punktene framhevet for å understreke hvilket av disse punktene brødteksten relaterer til. En kan også merke seg den tematiske innretningen som mot slutten dreier seg mot ressursbruk og bærekraft.

To av tidslinjene i *Arena 5–7* benyttes som én av flere ressurser som virker sammen med tekst, fargekoding og kart i en større multimodal sammensetning for å plassere enkelte milepæler i tid og rom. Den ene dreier seg om «folkestyre i et fugleperspektiv», og inneholder

---

<sup>683</sup> Hosteland et al., 2021c, s. 52-71, 128-151, 162-173; Hosteland et al., 2022b, s. 10-31.

<sup>684</sup> Hosteland et al., 2021c, s. 153; Hosteland et al., 2022a, s. 146, 153.

<sup>685</sup> Hosteland et al., 2022b; Hosteland et al., 2022c

<sup>686</sup> Eriksen et al., 2021a, s. 60-95.

også en samtaleoppgave der elevene blant annet skal reflektere om noen av hendelsene på tidslinja «ekstra viktige», altså historisk signifikante.<sup>687</sup> Den andre er mer eksplisitt historisk og handler om oppdagelsesreiser mellom ca. 1200 og 1600.<sup>688</sup> Den er da også plassert i kapittelet «En reise til middelalderen». Begge disse tidslinjene er topografiske. Den fjerde tidslinja er mer mikrohistorisk orientert, og handler om en tenkt dag i en stortingsrepresentants liv.<sup>689</sup> Denne tidslinja er historiedidaktisk interessant ved at den illustrerer hvordan tidslinjer kan brukes også i mindre temporale målestokker for å visualisere tid fra time til time. En kan samtidig innvende at en virkelig visualisering av dagens forløp burde ha vært topografisk. Den siste tidslinja i *Arena 5–7* er en topografisk tidslinje over to helsider som visualiserer pengenes historie.<sup>690</sup>

*Arena 5–7* inneholder i tillegg fire tidslinjeoppgaver. Den ene ber elevene skrive inn seks forhåndsbestemte årstall og kombinere dem med det korrekte forhåndsbestemte stikkordet.<sup>691</sup> Den andre ber elevene skrive inn sju forhåndsbestemte årstall og vise hva som skjedde i de aktuelle åra ved å lage små tegninger til hvert av dem.<sup>692</sup> I den tredje tidslinjeoppgaven skal elevene lage ei tidslinje om klimaforskningens historie.<sup>693</sup> Den ber elevene gå sammen om å oppsummere kapittelet «En reise til middelalderen» ved å lage ei tidslinje digitalt eller for hånd.<sup>694</sup> Også lærerveiledningene skriver om tidslinjer. Lærerveiledningen til *Arena 5* kommer med en generell oppfordring til å lage tidslinjer i åpningskapittelet sitt. Forfatterne løfter fram hvordan tidslinjer utvikler forståelse for positive og negative tall og kronologi. De følger også opp med en kort, men interessant refleksjon om hvordan kronologisk forståelse ikke nødvendigvis betyr at en forstår tid:

Å *forstå* tid er litt mindre håndgripelig enn den helt konkrete kronologien. Vi mener at det ikke er nødvendig å undervise alle historiske hendelser i kronologisk rekkefølge. Det er likevel veldig viktig å koble historiske temaer til sin historiske kontekst. Det sentrale her er å unngå forståelse som implisitt sier 'så rare/dumme/merkelige folk var i fortiden som gjorde dette'. Vi behøver ikke å forstå historien som en rettlinjet prosess for stadig større framskritt, men det er vesentlig å forstå fortidens mennesker ut fra den virkeligheten de levde i.<sup>695</sup>

---

<sup>687</sup> Eriksen et al., 2020a, s. 88-89.

<sup>688</sup> Eie et al., 2022, s. 246-247.

<sup>689</sup> Eie et al., 2022, s. 56-57.

<sup>690</sup> Eie et al., 2022, s. 164-165.

<sup>691</sup> Eriksen et al., 2020a, s. 155.

<sup>692</sup> Eriksen et al., 2020a, s. 174.

<sup>693</sup> Eriksen et al., 2021a, s. 29.

<sup>694</sup> Eie et al., 2022, s. 253.

<sup>695</sup> Eriksen et al., 2020b, s. 8-9.

I lærerveiledning til *Arena 7* hevder de også at «[a]rbeid med tidslinjer kan utvikle forståelse av tidsepoker og tydeliggjøre sammenhenger mellom nåtid og fortid og dermed styrke elevenes historiebevissthet». <sup>696</sup> Ellers fins det flere oppfordringer til tidslinjearbeid, gjerne i form av forslag til framgangsmåter i forbindelse med elevbøkens tidslinjeoppgaver. <sup>697</sup> De foreslår både individuelle, gruppekonstruerte og plenumskonstruerte tidslinjer, samt både analoge og digitale tidslinjer, og til og med tidslinjer der elevene sjøl representerer hendelsene. Særlig lærerveiledningen til *Arena 6* oppfordrer hyppig til å reflektere rundt tid og temporale avstander i forbindelse med kapittelet som inneholder den gjennomgående orienteringstidslinja. Sjøl om elevbokas orienteringstidslinje er topologisk, som vel nødvendigvis må være for å kunne framstille så store tidsrom, gir lærerveiledningen mange tips til hvordan en kan visualisere ulike tidsrom topografisk, med utgangspunkt i klasserommet og omgivelsene.

Trass i at *Arena* inneholder relativt få forhåndsproduserte tidslinjer, er de varierte i form og i innhold. De er også illustrerende for hvordan LK20 i større grad tar utgangspunkt i nåtida og framtida, mens historien i stor grad blir en mer supplerende årsaksforklaring til temaer som demokrati, konflikt og ressursbruk. Både tidslinjene og læreverket for øvrig er dermed preget av noe teleologiske framstillinger der informasjonsverdien er plassert langs en venstre–høyre-akse: Fortida er plassert på venstre side – «slik var det før» – mens nåtida er plassert på høyre side – «slik er det nå». En kan hevde at det ligger en tidslinjeær tenking til grunn for en slik framstilling, sjøl om temporaliteten ikke er visualisert som sådan. Tvert imot trekkes tida bakover ut fra nåtidens perspektiver på hva som er betydningsfullt. Det gjenspeiles også i de tidslinjeoppgavene som fins i læreverket.

## **SAMFUNSFAG 5–7**

Cappelen Damms første læreverk til mellomtrinnet ble stoppet etter utgivelsen av grunnboka *Samfunnsfag 5*. For å understreke tidslinjas rolle i læremidlene kan det likevel nevnes at *Samfunnsfag 5* fra Cappelen Damm inneholder fire forhåndsproduserte tidslinjer. <sup>698</sup> De to første av disse er oppsummeringstidslinjer, og tre av tidslinjene forsøker å historisere nåtidige strukturer:

---

<sup>696</sup> Fongen og Gleiss, 2022, s. 8.

<sup>697</sup> Eriksen et al., 2020b, s. 98-99, 166; Eriksen et al., 2021b, s. 8-9, 40, 74, 76, 77, 80, 84, 88, 143, 166, 198; Fongen og Gleiss, 2022, s. 8, 110, 270-271, 276-277.

<sup>698</sup> Bjerkaas et al., 2021, s. 32-33, 60-61, 124-125, 131.

barns rettigheter, skolehistorie og mikrohistorier om skilsmisser fra ulike tiår.<sup>699</sup> Den siste er ei generisk tidslinje om hvilke rettigheter en får ved ulike stadier i barndommen sin.<sup>700</sup>

Cappelen Damm lanserte et nytt verk fra høsten 2023, og rekker dermed ikke å inngå i sin helhet denne lærebokgjennomgangen. Ved denne avhandlingens utgivelse har bare den nye *Samfunnsfag 5* kommet ut. Den inneholder fire tidslinjer, hvorav tre av disse strengt tatt er den samme tidslinja brukt på tre forskjellige måter. Den først er en simpel helsides vertikal Z-formet tidslinje som skiller mellom jeger- og sankersamfunnet, jordbruksamfunnet og industri-samfunnet, men en kort tilhørende beskrivelse og illustrasjoner til hver av disse.<sup>701</sup> Det er en topologisk oversikt over perioder i norsk historie: istid, steinalder, bronsealder, jernalder, vikingtid, middelalder, tidlig moderne tid, moderne tid og nåtid. Første gang den presenteres gir den en kort beskrivelse av hver periode.<sup>702</sup> I tillegg mangler fire av årstallene, og elevene er ment å fylle dem inn sjøl. En tilhørende oppgave har plassert periodene i tilfeldig rekkefølge, slik at elevene skal nummerere dem kronologisk. Andre gang tidslinja presenteres er periodene illustrert med eksempler på kilder fra perioden og en kort beskrivelse av aktuelt kildemateriale.<sup>703</sup> Ei pil langs tidsvektoren mellom jernalder og vikingtid kan kanskje være ment å vise at leseren om noen få sider skal bli introdusert for vikingtida. I den siste innholdsboxen på denne kildetidslinja skal eleven sjøl tegne kilder fra si egen tid. Den tredje gangen tidslinja presenteres er for å introdusere middelalderen i Norge.<sup>704</sup> Også her kan inngangen være tiltenkt en markør i form av ei pil på tidslinjas vektor, sjøl om det skal påpekes at den samme vektoriale pila også var med tidslinja ble introdusert første gang. Ei rekke mindre oppgaver rundt tidslinja ber eleven plassere perioder i forhold til hverandre og regne ut varighetene av periodene. Alle tidslinjene er i utgangspunktet tekniske, topologiske og periodisk orienterte. Likevel er leseren til en viss grad ment å interagere med dem, slik at de også kan hevdes å ha en epistemisk dimensjon. En siste enkel tidslinjeoppgave ber elevene fylle ut årstallene for når Norge var i union med Sverige og når Norge ble et sjølstendig land.<sup>705</sup> Jeg har ikke regnet denne som ei trykt tidslinje i tabell 3.

---

<sup>699</sup> Bjerkaas et al., 2021, s. 32-33, 60-61, 124-125.

<sup>700</sup> Bjerkaas et al., 2021, s. 131.

<sup>701</sup> Astrup og Tofte, 2023, s. 7.

<sup>702</sup> Astrup og Tofte, 2023, s. 12-13.

<sup>703</sup> Astrup og Tofte, 2023, s. 16-17.

<sup>704</sup> Astrup og Tofte, 2023, s. 39.

<sup>705</sup> Astrup og Tofte, 2023, s. 77.

Lærerveiledningen til den nye *Samfunnsfag 5* utdyper flere steder forslag til arbeidsmåter med de trykte tidslinjene, for eksempel i form av refleksjonssamtaler og elevaktiviteter.<sup>706</sup> Den oppmuntrer til å tegne ei mer tradisjonell tidslinje på tavla når klassen jobber med elevbokas Z-formete tidslinja.<sup>707</sup> Et annet sted viser den til en tidslinjeoppgave som bare fins på et arbeidsark i den digitale lærerressursen, og som derfor ikke inngår i min oversikt over trykte tidslinjer.<sup>708</sup> Mest interessant er måten lærerveiledningen diskuterer tidslinja i kapittelet om middelalderen i Norge. Her definerer og problematiserer lærerveiledningen tidslinja både som verktøy og som begrep. Den gir også forslag til arbeidsoppgaver som å diskutere hva ei tidslinje er og å finne alternative symbolske illustrasjoner til periodene. Forfatteren påpeker dessuten tidslinjas topologi når hun skriver: «Når dere arbeider med tidslinjer i klasserommet, bør du likevel diskutere og undre deg over forskjellene og likhetene mellom ulike tidslinjer, og for eksempel sammenlikne en tidslinje med en tallinje. Tidslinjen på denne siden har de historiske periodene *før oss* som utgangspunkt. Det er med andre ord ikke gitt antall år mellom hver bolk eller innad i hvert stopp på tidslinjen.»<sup>709</sup> Læreverket synes altså å ha en viss grad av bevissthet rundt sin egen bruk av tidslinje – i hvert fall i si første bok.

### 5.3.2.3.2 Ungdomstrinnet

#### **RELEVANS 8–10**

*Relevans 8–10*, som er Gyldendals læreverk for ungdomstrinnet, inneholder 3 forhåndsproduserte tidslinjer. Samtlige av disse er trykt i *Relevans 9* og utformet etter samme formular. De er alle både topologiske og deklorative med innslag symbolikk og ei rekke illustrerende fotografier. De to første er relativt innholdsrike tidslinjer over ei dobbelside. Den ene presenterer en «oversikt over noen viktige hendelser» i den kalde krigen, mens den andre presenterer hendelser knyttet til nazismen og fascismens framvekst og gangen i andre verdenskrig fra 1933–1945.<sup>710</sup> Begge disse innleder sine respektive temaer, mens den tredje tidslinje fungerer som en avslutning på en verbaltekstlig framstilling, der tidslinja presenterer fem hendelser knyttet

---

<sup>706</sup> Astrup, 2023, s. 13, 16, 77.

<sup>707</sup> Astrup, 2023, s. 7.

<sup>708</sup> Astrup, 2023, s. 73.

<sup>709</sup> Astrup, 2023, s. 39. Utheving i originalstat.

<sup>710</sup> Heidenreich et al., 2021, s. 28-29, 102-103.

til rettigheter samene vant mellom 1980 og 1990.<sup>711</sup> Her fins ingen bilder eller andre visuelle representasjoner utover pilspissene som markerer tidas retning i kronologien.

Det fins også flere tidslinjeoppgaver i *Relevans*. *Relevans 8* inneholder en oppgave om å lage ei tidslinje om de viktigste hendelsene og personene fra den franske revolusjonen, og med en oppfordring om å bruke bilder, film og lyd.<sup>712</sup> Lærerveiledningen, som er heldigital og bare tilgjengelig i Gyldendals Skolestudio, begrunner oppgave med at elevene skal øve seg på å sortere informasjon.<sup>713</sup> Grunnboka ber også elevene lage ei tidslinje med oversikt over de viktigste hendelsene i norsk politikk fra 1814 til 1905.<sup>714</sup> Oppgaveteksten påpeker også at elevene må prøve å «få fram sammenhengen mellom hendelsene» og å huske å «ta med viktige personer». Formuleringen skiller seg slik fra de aller fleste tidslinjeoppgavene i norske læreverker ved at den ganske direkte etterspør årsakssammenhenger i elevkonstruerte tidslinjer. Det fins forslag til årstall og viktige personer i lærerveiledningen, men ingen instruksjoner om hvordan en faktisk kan få fram sammenhengene.<sup>715</sup> *Relevans 9* kan sies å følge opp det prosedurale aspektet ved at den ber elevene jobbe med den forhåndsproduserte tidslinja om den kalde krigen ved å tolke hvilke hendelser som fungerte provoserende overfor henholdsvis USA og Sovjetunionen.<sup>716</sup> I tillegg skal elevene utforske én av hendelsene mer inngående og lage en presentasjon om den. Det blir i så fall en måte å belyse en av mikrohistoriene på den makrohistoriske tidslinja. Det fins også en egen oppgave om å lage ei tidslinje over de viktigste hendelsene i Korea under den kalde krigen.<sup>717</sup> Lærerveiledningen påpeker at den kan lages digitalt eller på papir, uten å utdype hva dette innebærer eller forklare mulige framgangsmåter.<sup>718</sup> Boka foreslår også tidslinje som en mulig skjematisk framstilling for ideologienes framvekst fra 1600-tallet av.<sup>719</sup>

*Relevans 10* inneholder en oppgave om å lage ei tidslinje over den norske velferdsstaten,<sup>720</sup> samt en oppgave om å lage en oversikt, « gjerne i form av en tidslinje », over den

---

<sup>711</sup> Heidenreich et al., 2021, s. 257.

<sup>712</sup> Heidenreich og Moe, 2020, s. 96.

<sup>713</sup> Gyldendal Skolestudio, *Relevans 8: Lærerveiledning. Kamp for rettigheter - Temaoppgaver: Kamp for rettigheter*.

<sup>714</sup> Heidenreich og Moe, 2020, s. 127.

<sup>715</sup> Gyldendal Skolestudio, *Relevans 8: Lærerveiledning. Vi bygger demokrati sammen - Norge blir et demokratisk land*.

<sup>716</sup> Heidenreich et al., 2021, s. 33.

<sup>717</sup> Heidenreich et al., 2021, s. 35.

<sup>718</sup> Gyldendal Skolestudio, *Relevans 9: Lærerveiledning. Perspektiver og ideologier - Utforsk: Krig på vegne av andre*.

<sup>719</sup> Heidenreich et al., 2021, s. 25.

<sup>720</sup> Heidenreich og Waage, 2022, s. 21.

teknologiske utviklingen innenfor transport og kommunikasjon.<sup>721</sup> Særlig sistnevnte kan hevdes å være en oppgave i typisk LK20-ånd der kronologien utviklingen skal presenteres ut fra våre egne perspektiver og kriterier, og med nåtidens teknologi som et sjølsagt sluttpunkt. Lærerveiledningene inneholder løpende forslag til hvordan en kan løse grunnbøkens oppgaver, men samtidig få konkrete tips til hvordan tidslinjeoppgavene kan gjennomføres. Det eneste konkrete tipset er at en kan bruke Padlet dersom en vil løse tidslinjeoppgaven om transport- og kommunikasjonsteknologi digitalt.<sup>722</sup> Det kan også nevnes at alle *Relevans*-grunnbøkene avslutter med et verktøykasse-kapittel med råd til metoder, presentasjonsformer og arbeidsmåter i samfunnsfag. Disse inneholder for eksempel begrepskjemaer, tankekart, bruk av kart, diagrammer og digitale presentasjoner, men ingenting om bruk av tidslinjer.<sup>723</sup>

## ARENA 8–10

*Arena 8–10* inneholder fem forhåndsproduserte tidslinjer. Den ene er på grensa til å bli plassert utenfor denne avhandlingens tidslinjedefinisjon, men jeg har valgt å inkludere den fordi den på interessant vis benytter symbolske representasjoner i kronologisk rekkefølge for å illustrere årsaker til utviklingen i forventet levealder.<sup>724</sup> Den grenser imidlertid til å være mer graf enn tidslinje, og den inneholder for så vidt lite informasjon. Både x- og y-aksen er tomme, men måten symbolene må forstås og tolkes i lys av hverandre og helheten har overføringsverdi til med konvensjonelle tidslinjer. *Arena 9* inneholder to tidslinjer om henholdsvis samisk historie og afrikansk historie.<sup>725</sup> Begge disse er topologiske, og de bruker ingen spesielle grafiske virkemidler annet enn å plassere hendelser langs ei loddrett linje. *Arena 10* har en tilsvarende om Israel.<sup>726</sup> Denne stopper i 1993–95 med Oslo-avtalene, og gir til en viss grad en illusjon av at det siste som skjedde i konflikten var avtalen Oslo 2. De andre tidslinjene i *Arena 8–10* som følger det samme grafiske oppsettet, har ei linje videre fra det siste punktet, noe som indikerer en fortsettelse.<sup>727</sup> Det er imidlertid ikke tilfellet med denne tidslinja. I tillegg kan en merke seg at den første intifadaen er ekskludert fra tidslinja. Det kan illustrere hvordan tidslinjer kan

---

<sup>721</sup> Heidenreich og Waage, 2022, s. 79.

<sup>722</sup> Gyldendal Skolestudio, *Relevans 10: Lærerveiledning. En sammenvevd verden - Vår sammenvevde verden.*

<sup>723</sup> Heidenreich og Moe, 2020, s. 226-243; Heidenreich et al., 2021, s. 266-281; Heidenreich og Waage, 2022, s. 230-247

<sup>724</sup> Hellerud et al., 2020, s. 66.

<sup>725</sup> Hellerud et al., 2021a, s. 79, 206.

<sup>726</sup> Hellerud et al., 2021b, s. 135.

<sup>727</sup> Hellerud et al., 2021a.

uttrykke en fortelling som ikke trenger å være dekkende, samt antyde kausalitet gjennom inkludering og ekskludering av innhold, samt hvor en setter tidslinjas endepunkt.

Den siste tidslinja er ei topologisk tidslinje om de 73 minuttene på Utøya fra terroristen gikk i land til han ble pågrepet. Den er plassert like under et kart med svært mange grafiske virkemidler som blant annet viser ruten han tok, stedsnavn og bygninger på øya, samt hvor enkelt personer ble drept. Tidslinja er ikke direkte koplet til kartet, men de gir likevel mening til hverandre. I den sammenhengen kan det skytes inn at bruken av tidslinjer knyttet til 22. juli er påfallende, ved at den har blitt brukt av blant andre Regjeringen, Politiet, 22. juli-museet og media til å formidle hendelsesforløpet og å forklare og forstå bakgrunnen for terrorangrepet.<sup>728</sup>

De forhåndsproduserte tidslinjene i *Arena 8–10* er samlet sett temmelig enkle. På den andre sida inneholder lærebøkene også svært interessante tidslinjeoppgaver med stor vekt på prosedurale kunnskaper. Kapittel 2 handler om medborgerskap og å leve i et samfunn. Ved slutten av kapittelet skal elevene velge én av seks forhåndsdefinerte samfunnsprosesser og lage ei tidslinje om viktige endringer som har funnet sted.<sup>729</sup> Oppgaven forsøker dermed å historisere samfunnsforhold som bærekraft eller fordeling av goder. *Arena 9* inneholder en liknende oppgave om «hvordan rettigheter, normer og grenser for seksualitet har endret seg i Norge».<sup>730</sup> *Arena 8* sitt kapittel om Norge «fra fattigdom til velstand» inneholder en oppgave i seks ledd der elevene i grupper på fire skal oppsummere endringer i demografi og levekår.<sup>731</sup> Oppgaven inneholder begreper som «viktige endringer», «perioder» og «årsaker». Deretter skal to elever fra gruppa bytte plass med to elever i ei anna gruppe, for så å fylle på med mer informasjon. Til slutt skal klassen oppsummere i plenum. Dette kan anses som en sosialkonstruktivistisk oppbygging av kunnskap med tidslinja som det sentrale didaktiske redskapet.

*Arena 9* inneholder flere tidslinjeoppgaver der elevene skal sette inn minst ti hendelser.<sup>732</sup> Oppgaveformuleringene er også historiedidaktisk interessante. En tidslinjeoppgave om Tyskland under andre verdenskrig ber elevene inkludere «noen hendelser som viser at Tyskland var på offensiven i den første fasen, men også hendelser som viser at den tyske offensiven stoppet opp».<sup>733</sup> Dette er betydelig mer detaljerte oppgaveinstruksjoner enn de fleste andre

---

<sup>728</sup> 22. juli-senteret, u.å; Jordheim, 2020; NOU 2012: 14, s. 119, 139, 445; NRK, u.å; Politidirektoratet, u.å. De to første NOU-tidslinjene bruker dessuten tidslinjer for å synkronisere uttrykningene til ulike politistyrker og transportaksjonene til de forskjellige båtene i Tyrifjorden.

<sup>729</sup> Hellerud et al., 2020, s. 42.

<sup>730</sup> Hellerud et al., 2021a, s. 39.

<sup>731</sup> Hellerud et al., 2020, s. 86.

<sup>732</sup> Hellerud et al., 2021a, s. 128, 143, 148.

<sup>733</sup> Hellerud et al., 2021a, s. 143.



læreverkene gir. Boka oppfordrer også jamnlig elevene til å inkludere illustrasjoner, forklaringer og begrunnelser for valgene sine. Én oppgave ber elevene ta for seg okkupasjonstida fra 9. april 1940 til 8. mai 1945 på ei tidslinje, og avslutter med det betimelige spørsmålet: «Kanskje vil du ha med hendelser før og etter også?»<sup>734</sup>

*Arena 10* inneholder en oppgave der elevene skal lage ei tidslinje om den kalde krigen.<sup>735</sup> Oppgaveformuleringen er tydelig i både hva som skal inkluderes og hvordan det skal gjøres. Tidslinja skal være digital, og den skal inneholde elleve forhåndsdefinerte hendelser som skal både plasseres og forklares med stikkord. Det kan også nevnes at *Arena 8* inneholder tre oppgaver der elevene skal utforske temaer og deres betydning for historien med utgangspunkt i forhåndsproduserte «tidslinjer».<sup>736</sup> Disse såkalte tidslinjene er imidlertid reine kronologiske lister, og faller utenfor tidslinjedefinisjonen til denne avhandlingen, men det er likevel verdt å merke seg at kronologiene brukes som konkrete utgangspunkt for arbeidsoppgaver om konsekvenser og historisk signifikans. Den ene av disse følges opp i lærerveiledningen, som poengterer at en kan jobbe aktivt med den ene kronologien, for eksempel ved å finne illustrasjoner eller ved å «jobbe i grupper med de ulike endringene og finne argumenter for hvorfor akkurat en bestemt endring var viktig».<sup>737</sup> Den siste omhandler teknologisk utvikling fram til 1940, og følges opp med en oppgave der elevene skal si egen tidslinje om utviklingen fra 1940 til i dag.<sup>738</sup> Sett under ett har *Arena 8–10* relativt mange konstruktivistiske tidslinjeoppgaver, og verket gir dessuten tilsynelatende gjennomtenkte historiedidaktiske retningslinjer.

Lærerveiledningene inneholder også oppfordringer til å jobbe med tidslinjer. I lærerveiledningen til *Arena 8* fins det et elevark der hendelser knyttet til 1814 er plassert i en tabell på 3x3 ruter. Disse skal klippes ut og plasseres i kronologisk rekkefølge.<sup>739</sup> Veiledningen til kapittelet om Norges utvikling fra bondesamfunn til industrisamfunn inneholder følgende oppgave: «På [kvinnehistorie.no](http://kvinnehistorie.no) finner du ei tidslinje som viser viktige hendelser i norsk likestillingshistorie fra 1905 til 2019. a) Les gjennom tidslinja fra 1900-tallet og fram til 2019, og skriv ned hendelser som du mener er viktige for likestillingen. b) Lag di egen tidslinje med de hendelsene du mener er viktigst. Begrunn hvorfor du mener disse hendelsene er viktige.»<sup>740</sup>

---

<sup>734</sup> Hellerud et al., 2021a, s. 168.

<sup>735</sup> Hellerud et al., 2021b, s. 118.

<sup>736</sup> Hellerud et al., 2020, s. 158, 192, 200.

<sup>737</sup> Aschehoug univers, *Arena 8: Lærerveiledning. 8 Streik og samarbeid – fra kamp til rettigheter i arbeidslivet: kapittelveiledning.*

<sup>738</sup> Hellerud et al., 2020, s. 200.

<sup>739</sup> Aschehoug univers, *Arena 8: Lærerveiledning. Elevark: «Hva skjedde i Norge i 1814?».*

<sup>740</sup> Aschehoug univers, *Arena 8: Lærerveiledning. 4 Norge – fra fattigdom til velstand: kapittelveiledning.*

Her finner vi altså en oppgave som åpner med å presentere ei teknisk tidslinje, før denne får gis en mer epistemisk funksjon når elevene sjøl skal lage egne tidslinjer om det samme temaet. I introduksjonen til kapittelet om demokratiets historie oppmuntrer lærerveiledningen til å lage ei lang tidslinje hvor klassen plasserer periodene i forhold til hverandre, til bruk i arbeidet videre i kapittelet.<sup>741</sup> Lærerveiledningen til *Arena 9* viser til den ovennevnte tidslinjeoppgaven i læreboka der elevene skal lage ei tidslinje som viser utviklingen i den tyske offensiven under andre verdenskrig, og veiledningen foreslår noen konkrete vendepunkter til denne tidslinja.<sup>742</sup> *Arena 10* sin lærerveiledning skriver ingenting om tidslinjer.<sup>743</sup>

## SAMFUNNSFAG 8–10

*Samfunnsfag 8–10* (Cappelen Damm) inneholder tre tidslinjer. De to første er utformet etter samme prinsipp, og begge er trykt i *Samfunnsfag 8*. Den første av disse har tittelen «Samfunnets utvikling – i grove trekk», og viser hovedpunkter i endringene fra jeger- og sankersamfunnet til informasjonssamfunnet.<sup>744</sup> Mellom disse ytterpunktene er jordbruksamfunnet, urbanisering, industrialisering, bedring av sosiale kår, norsk utvandring til USA, framveksten av den norske velferdsstaten og oljealderen i Norge plassert i tid. Disse ledsages også av enkle, fargeløse illustrasjoner. Det siste punktet, informasjonssamfunnet, inneholder to illustrasjoner: en førstegenerasjonsmobiltelefon til venstre og en smarttelefon til høyre. Slik får en også presentert en utvikling *innenfor* dette ene punktet på tidslinja. Sjølve tidslinja beveger seg som en hårnålssving fra toppen av sida til bunnen. Den blir tjukkere etter hvert som vi nærmer oss nyere tid. Det gir tidslinja perspektiv, og den fjerneste tida ser også fjerne ut i rom. Tida endrer dessuten farge gjennom historien, men med glidende overganger mellom de ulike periodene som er skrevet direkte på tidslinja. Dette er dermed også et eksempel på ei tidslinje der tida er en sjølstendig partiparticipant i den sosialsemiotiske sammensetningen.

Den andre tidslinja i *Samfunnsfag 8* følger altså samme oppskrift, men tar for seg demokratiets utvikling.<sup>745</sup> Tida begynner innerst i en spiral som vokser ut av en Partenon-liknende bygning. Av påfølgende hendelser får vi presentert Magna Carta, opplysningstida, den amerikanske og den franske revolusjonen, Eidsvoll-samlingen, parlamentarismen, allmenn

---

<sup>741</sup> Aschehoug univers, *Arena 8: Lærerveiledning. 5 Demokratiske ideer – fra antikken til 1814: innledning og oppstart.*

<sup>742</sup> Aschehoug univers, *Arena 9: Lærerveiledning. 6 Mellomkrigstid og annen verdenskrig: kapittelveiledning.*

<sup>743</sup> Aschehoug univers, s. *Arena 10: Lærerveiledning.*

<sup>744</sup> Bredahl et al., 2020a, s. 92.

<sup>745</sup> Bredahl et al., 2020a, s. 156.

stemmerett for menn, unionsoppløsningen og allmenn stemmerett for kvinner. På tidslinje er følgende perioder markert: antikken (700 f.Kr.–500 e.Kr.), middelalderen (500–1500), Danmark og Norge i union (1537–1814), Norge og Sverige i union (1814–1905) og Norge som sjølstendig nasjon (1905). Også her er fargesjatteringer brukt for å markere glidende overgang mellom de ulike periodene, og igjen er hendelsene illustrert med enkle tegninger. Lærerveiledningen oppfordrer til å jobbe med begreper på begge disse tidslinjene.<sup>746</sup>

Den tredje og siste forhåndsproduserte tidslinja i *Samfunnsfag 8–10* er trykt som ei oppsummerende tidslinje over ei dobbelside bakerst i *Samfunnsfag 10*.<sup>747</sup> Den tar for seg over 100 000 år, der tida fram til 1900 tar opp den ene sida, mens de siste 120 åra tar opp den andre sida. Tidslinja er hendelsesorientert, men inkluderer også prosesser som har foregått over tid. Innholdselementenes vektorer strekker seg dermed på kryss og tvers av hverandre, men tidslinja er likevel relativt ryddig. Enkelte hendelser er også illustrert med fotografier eller malerier. Tidsvektoren, som her bare er fargelagt i en monokromatisk rødtone med enkelte årstall påskrevet, er tegnet som ei rett, topografisk tidslinje etter 1900, mens linja bakover fra 1900 blir stadig mer snirklete, omtrent som om den er tegnet av en polygraf. Sjøl om tidslinja før 1900 strengt tatt er topologisk, er det polygrafiske virkemiddelet en interessant måte å visualisere at den tidsrepresentasjonen her følger andre prinsipper enn den rette linja. Lærerveiledningen påpeker at denne tidslinja kan skrives ut i stort format fra den digitale lærerressursen og henges opp i klasserommet, noe som vil gjøre den til en form for temporal orientering.<sup>748</sup>

*Samfunnsfag 8–10* inneholder også enkelte tidslinjeoppgaver. Allerede i forordet til *Samfunnsfag 8* presenteres det å lage tidslinjer som en måte å lære seg sentrale fakta og årstall på, som igjen kan hjelpe elvene å mestre faget.<sup>749</sup> I den samme boka fins det en oppgave om å lage ei tidslinje om den demokratiske utviklingen i Norge fra slutten av unionen med Danmark, ei om oljefondets historie og ei om den historiske utviklingen av bærekraft.<sup>750</sup> *Samfunnsfag 9* inneholder to liknende oppgaver. I den ene skal elevene i par lage ei tidslinje med hendelser mellom 1945 og 1991, og i den andre skal de lage ei tidslinje over når de norske velferdsordningene ble vedtatt, samt henge den opp i klasserommet.<sup>751</sup> I tillegg inneholder *Samfunnsfag 9* en oppgave der elevene i par skal lage ei tidslinje med viktige hendelser i perioden 1914–

---

<sup>746</sup> Bredahl et al., 2020b, s. 92, 156.

<sup>747</sup> Bredahl et al., 2022, s. 322–323.

<sup>748</sup> Bredahl et al., 2023, s. 322.

<sup>749</sup> Bredahl et al., 2020a, s. 3.

<sup>750</sup> Bredahl et al., 2020a, s. 189, 215, 247.

<sup>751</sup> Bredahl et al., 2021, s. 201, 279.

1922.<sup>752</sup> Oppgaveteksten presiserer at den kan lages digitalt eller som en plakat de kan henge opp. Uansett oppfordres de til å bruke bilder for å illustrere hendelsene. Den siste tidslinjeoppgaven fins i *Samfunnsfag 10*, der elevene som en del av en større «muntlig presentasjon med vekt på bilder og visualiseringer for å støtte innholdet» skal lage en oversikt over Israel–Palestina-konflikten. Lærerveiledningene inneholder ingenting om hvordan tidslinjeoppgavene kan løses mer konkret.<sup>753</sup> Det eneste er en setning i lærerveiledningen til *Samfunnsfag 9* om at klassen kan studere tidslinja – som er ei kronologisk liste, og dermed ikke trukket fram ovenfor – og snakke om hvilke hendelser de kjenner til fra før av.<sup>754</sup>

### 5.3.3 Oppsummering av lærebokgjennomgang

Jeg har gjennomgått 8 læreverk fra L97. Til sammen har jeg funnet 21 trykte tidslinjer, hvorav 18 er i læreverk for mellomtrinnet og 3 er i læreverk for ungdomstrinnet. Tidslinjene er variert i utforming og innhold, og syns å bli brukt nokså vilkårlig. Flesteparten av dem omhandler imidlertid større tidsrom i eldre historie, og brukes til å illustrere begreper som periode, brudd, kontinuitet, samtidighet og f.Kr./e.Kr.

I de 8 LK06-læreverkene jeg har gått gjennom har jeg funnet 115 trykte tidslinjer. Den markante økningen skyldes først og fremst at fire av læreverkene for ungdomsskolen bruker tidslinjer som et konsekvent virkemiddel for å innlede eller oppsummere kapitlene sine. Av de 115 tidslinjene, fins 13 i læreverkene for mellomtrinnet og 102 i læreverkene for ungdomstrinnet. Dersom vi også teller med *Nye makt og menneske* (2014–2016), er det tale om 9 læreverk med til sammen 135 trykte tidslinjer. Grepet med å innlede og oppsummere kapitler vitner i seg sjøl om en mer bevisst tidslinjebruk i lærebøkene. Det skyldes rimeligvis LK06 sine eksplisitte formuleringer om tidslinja i kompetansemålene. Likevel er langt de fleste tidslinjene fra LK06-læreverkene relativt enkle unilineære, hendelsesorienterte kronologier innenfor separate temaer. De formidler begreper som årsakssammenhenger, historisk signifikans, kontekst og, framfor alt, begivenheter.

Fra LK20 har jeg gått gjennom 5 læreverk, samt Cappelens annullerte *Samfunnsfag 5* fra 2021 og nye *Samfunnsfag 5* fra 2023. Her har jeg til sammen talt 29 tidslinjer, sjøl om tidslinjene i Refleks kan telles på ulike måter. Uavhengig av dette er tidslinjene jammere fordelt

---

<sup>752</sup> Bredahl et al., 2021, s. 185.

<sup>753</sup> Bredahl et al., 2023; Bredahl et al., 2022; Bredahl et al., 2020b.

<sup>754</sup> Bredahl et al., 2022, s. 138.

utover de forskjellige LK20-læreverkene. 18 av de talte tidslinjene fins i mellomtrinnets læreverk, og 11 fins i læreverkene til ungdomstrinnet. Tidslinjebruken syns også å være mer stringent, også på tvers av læreverk. To hovedtendenser som avtegner seg er tidslinjer som historiserer aktuelle temaer, kjerneelementer, konflikter eller liknende, og tidslinjer som brukes for å orientere leseren om hvor en befinner seg temporalt. Begge disse tidslinjeformene syns å passe godt med samfunnsfagslæreplanens vekt på nåtidige fenomener i lys av «historiske forhold» og den individualiserte elevsentrismen.<sup>755</sup> Samtidig kan tidslinjer som søker å historisere nåtidige forhold stå i fare for å bli både presentistiske, teleologiske og dekontekstualiserte når prosessene som har ledet fram til den gjeldende tilstanden kartlegges bakover fra et tilsynelatende forhåndsgitt utgangspunkt.

## 5.4 Reviderte tidslinjetypologier

Med unntak av skillet mellom analoge og digitale tidslinjer, har tidslinjetypologiene i kapittel 5.2 hjulpet å kategorisere de gjennomgåtte lærebøkene bruk av tidslinjer. I tillegg har de avdekket flere bruksområder, som gjør at jeg vil utvide de tidligere skisserte typologiene med ytterligere tre begrepspar.

### 5.4.1 Formative og summative tidslinjer

Den ene er et skille mellom det jeg kaller formative og summative tidslinjer. Gjennomgangen av lærebøkene og lærerveiledningene har avdekket flere tilfeller hvor klassen oppfordres til å konstruere tidslinjer over lengre tidsforløp, for eksempel ved å henge ei tidslinje på veggen ved semesterstart, for så å fylle ut denne gjennom skoleåret. Denne formen for diakront arbeid med tidslinjer innebærer både at tidslinjekonstruksjonen blir en lengre læringsprosess, i tillegg til at tidslinja blir noe en stadig kan hente fram eller orientere seg ut fra dersom den henger synlig på en klasseromsvegg. Summative tidslinjer viser til tidslinjer som konstrueres i løpet av en mer begrenset tidsperiode, som en enkel samfunnsfagstime, og trekkes ikke nødvendigvis fram igjen på noe seinere tidspunkt. Trass i at skillet hovedsakelig er utledet av læremidlene, fins det også en viss forankring i fagdidaktikken, som vi så i utdraget fra Knudsen og Christiansens innføringsbok *Fagdidaktik i historie*.<sup>756</sup>

---

<sup>755</sup> Se for eksempel Skarpenes, 2021. Jf. også Thue, 2019.

<sup>756</sup> Knudsen og Christiansen, 2015, s. 88-90.

#### 5.4.2 Innledende og oppsummerende tidslinjer

Typologien formative/summative tidslinjer knytter seg hovedsakelig til prosessen å konstruere ei tidslinje, og kan derfor sies å være konstruktivistisk orientert. En beslektet typologi er det nye skillet mellom innledende tidslinjer mot oppsummerende tidslinjer. I motsetning til formative/summative tidslinjer, betegner innledende/oppsummerende tidslinjer ferdiglagde tidslinjer som er ment å leses. Disse er stort sett å finne i form av ferdigtrykte tidslinjer som er ment å leses og tolkes. De innledende tidslinjene presenterer innhold som ikke har vært presentert tidligere. Når tidslinjas innhold er nytt, innebærer det på den ene sida at elevene kan mangle faglig for forståelse eller kontekst å plassere innholdet inn i. På den andre sida trenger ikke dette å være tilfellet dersom et kjent tema presenteres fra et nytt perspektiv, for eksempel andre verdenskrig globalt versus den tyske okkupasjonen av Norge, som typisk blir behandlet i ulike kapitler. Det er også mulig å tenke seg at elever vil kunne ha en viss relevant for forståelse dersom de presenteres for en innledningstidslinje om den franske revolusjonen etter først å ha lært om den amerikanske revolusjonen. Det er altså ikke gitt at elevene ikke har noen historisk for forståelse i møte med innledningstidslinjer. Oppsummerende tidslinjer er på den andre sida tidslinjer som sammenfatter stoff som forutsettes å være kjent for leseren. De samler trådene fra temaet elevene har gått gjennom og kan dermed sies å gi større hermeneutisk innsikt enn de innledende tidslinjene. Samtidig skal det sies at de innledende tidslinjene også kan bidra med en form for hermeneutisk for forståelse. Spennet er stort innen bruken av oppsummerende tidslinjer, fra reine hendelseskronologier til mer kontekstuelle og sammenstillende tidslinjer med mer komplekse multimodale sammensetninger.

#### 5.4.3 Fenomenologiske og historisistiske tidslinjer

Det tredje nye skillet er et mer teoretisk skille mellom det jeg vil kalle fenomenologiske tidslinjer og historisistiske tidslinjer.<sup>757</sup> Fenomenologiske tidslinjer tar utgangspunkt i det Bernard Eric Jensen omtaler som om å leve i og med tid.<sup>758</sup> Her står menneskets erfaringer, handlingsrom og historiebevissthet i sentrum, og det kan med fordel koples teoretisk til Kosellecks tidligere nevnte former for kort- mellom- og langsiktige temporale erfaringer som muliggjørende

---

<sup>757</sup> Historisistisk må ikke forveksles med historistisk. Se fotnote 765 og 767.

<sup>758</sup> Jensen, 2004a, s. 57.

betingelser for historiefortelling og -forskning (se kapittel 2.2.2).<sup>759</sup> Det vil altså si å se seg sjøl – og andre – som historieskapende og historieskapt. Det åpner også for prognostiske tidslinjer mot framtida, og i det hele tatt tidslinjer som tar utgangspunkt i den menneskelige opplevelsen av å leve i tid – eller mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten. De orienterende tidslinjene i *Refleks* og *Arena* kan være ett eksempel på dette. Et annet sentralt trekk ved fenomenologiske tidslinjer er deres mulighet til å framheve aktørers agens i historien. Det understreker handlingsrommet til så vel historiens aktører som oss sjøl, og kan bidra til å redusere presentisme og å utvikle historisk empati med fortidas mennesker. Dersom vi også tar høyde for fenomenologiske tidslinjers prognostiske potensial, kan tidslinja bli mer enn et organiseringsinstrument i historiefaget og historiske temaer, men også et konstruktivistisk redskap for å utvikle ens egen temporale sjølbevissthet knyttet til handlingsrom, medborgerskap, identitet og historiebevissthet. Fra vår egen nåtid kjenner vi framtida som et åpent rom med et mangfold av muligheter som ikke alle kan realiseres. En vel så viktig erkjennelse er imidlertid at også fortida, i hvert fall innenfor moderniteten (*Neuzeit*), har hatt sine egne samtidige konstruksjoner av et mulighetsmangfold for framtida.<sup>760</sup> Andreas Körber har nylig argumentert for at historiebevissthetsbegrepet også bør ta opp i seg nettopp fortidas framtider og framtidas fortider.<sup>761</sup>

Denne formen for tidsmangfold kan kontrasteres mot det jeg har valgt å kalle historisistiske tidslinjer, som i sin mest reindyrkede form neglisjerer det erfaringsbetonte aspektet ved historien.<sup>762</sup> De formidler et formelig positivistisk historiesyn, der fortida reduseres til en fjern og objektiv samling av empiriske fakta løsrevet fra sosiale teorier og uten noen innholdsmessig kopling til ens eget liv, foruten den reint kronologiske forbindelsen i tid.<sup>763</sup> Slik Leopold von Ranke (1795–1886) kritiserte Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770–1831) historiefilosofi for å gjøre historien til «ei tvangstrøye som tillot lite rom for mangfold eller menneskelig frihet», blir historiske aktører, en sjøl inkludert, gitt lite til intet handlingsrom, og historiens gang kan framstå forhåndsgitt, lovmessig og presentistisk.<sup>764</sup> I en mer moderne sammenheng kan det koples til Louis Althusser (1918–1990) og den strukturalistiske marxismen slik den fra 1960-åra utfordret den tradisjonelle historiske marxismen. Mens sistnevnte retning fremmet en

---

<sup>759</sup> Koselleck, 2002d, s. 50-56.

<sup>760</sup> Stråth, 2015, s. 339-340.

<sup>761</sup> Körber, 2019.

<sup>762</sup> Typologien er delvis konseptuelt inspirert av Peter Wagners diskusjon av motsetningene mellom teleologi og menneskelig autonomi hos Immanuel Kant, Karl Marx og Max Weber. Wagner, 2015, s. 331.

<sup>763</sup> Se for eksempel Boldt, 2014, s. 461-462 om hvorfor historieskriving ikke kan anses som en objektiv rekonstruksjonsprosess etter naturvitenskapelige idealer og deduktive metoder.

<sup>764</sup> Iggers et al., 2008, s. 82. Min oversettelse.

metafysisk forestilling om det handlende subjektet i historien, hevdet strukturalistene at det ikke var subjektene sjøl som handlet, men strukturene *gjennom* subjektene.<sup>765</sup> Forholdet mellom struktur og menneskets agens er imidlertid ikke bare en marxistisk diskusjon. For eksempel har de franske Annales-historikerne blitt kritisert for å tillegge strukturene for stor forklaringskraft, på bekostning av menneskets agens og handlingsrom. Peter Burke viser imidlertid hvordan «konflikten mellom frihet og determinisme» alltid har delt Annales-skolens historikere.<sup>766</sup>

Den reindyrkede historisistiske tidslinja er også i tråd med den historisismen Karl Popper noe idiosynkratisk kritiserer i *The Poverty of Historicism*, der han argumenterer mot lovmessigheter i historien.<sup>767</sup> Et av Poppers premisser er at en fullt utviklet historievitenskap ut fra et historisistisk syn skulle kunne forutsi framtida, men at dette aldri vil være mulig fordi akkumuleringen av framtidig vitenskapelig kunnskap alltid vil være usikker.<sup>768</sup> I tråd med dette, kan en påpeke at også prognostiske tidslinjer kan ha historisistiske eller teleologiske trekk, slik som når *Arena 6* setter FNs oppnådde bærekraftsmål i 2030 som sluttpunkt på si tidslinje, eller når *Gaia 6* si arbeidsbok ber eleven regne år mellom seg sjøl og når FNs tusenårsmaal skulle være nådd.<sup>769</sup> Likevel er både *Arena*-tidslinja og *Gaia*-oppgaven eksempler på tidslinjer som først og fremst kopler historiens forløp på et strukturelt og kollektivt nivå til eleven sjøl som individuell aktør; dersom bærekraftsmålene ikke nås i tid, vil konsekvensene ramme dem og verdenen i lever.<sup>770</sup> Ei tidslinje kan altså inneholde både fenomenologiske og historisistiske trekk, som sammen kan illustrere det å leve i og med tid.

---

<sup>765</sup> Jordheim et al., 2011; Slagstad, 2008. Begrepene historisme og historisisme blir i mange tilfeller sammenblandet, og det er illustrerende at den samme artikkelen i *Sosiologisk leksikon* tar for seg begge begrepene. Artikkelforfatter Rune Slagstad ser sjøl ut til å blande historisme og historisisme, idet den aktuelle artikkeldelen handler om historisisme i førsteutgaven og om historisme i andreutgaven. Se Slagstad, 1997.

<sup>766</sup> Burke, 2015, s. 139-140.

<sup>767</sup> Se særlig Popper, 1961, s. 36-54. Anthony K. Jensen betegner Poppers begrepsdefinisjon som idiosynkratisk. Jensen, 2022, s. 509. Det engelske fagspråket, som det franske og italienske, opererer ikke med noe skille mellom historisme og historisisme. Det bidrar rimeligvis til mye av begrepsforvirringen. På norsk, som i dansk og tysk, har historisisme kommet til å betegne en nomotetisk historieforståelse – særlig i etterkant av Poppers utgivelse. Se Jensen, 2014, s. 270-271. Den språklig betingete begrepsbruken kan være problematisk, og Frederick Beiser kritiserer Poppers bruk av «historicism»: «Of course, Sir Karl [Popper], like Humpty Dumpty, had the right to make words mean what he wants them to mean; but the baronial manner in which he made use of this privilege, and his enormous influence in the Anglophone world, has only led to ignorance and misunderstanding.» Beiser, 2022, s. 4.

<sup>768</sup> Popper, 1961, s. vi-vii.

<sup>769</sup> Eriksen et al., 2021a, s. 60-95; Holm et al., 2007a, s. 39.

<sup>770</sup> Forholdet mellom individets agens og dets reelle orienterings- og påvirkningsmulighet i planetarisk målestokk kan imidlertid diskuteres. Se for eksempel Chakrabarty, 2019; Simon, 2022b; Tamm og Simon, 2020.



## 5.5 De samlede tidslinjetypologiene og forbindelser mellom dem

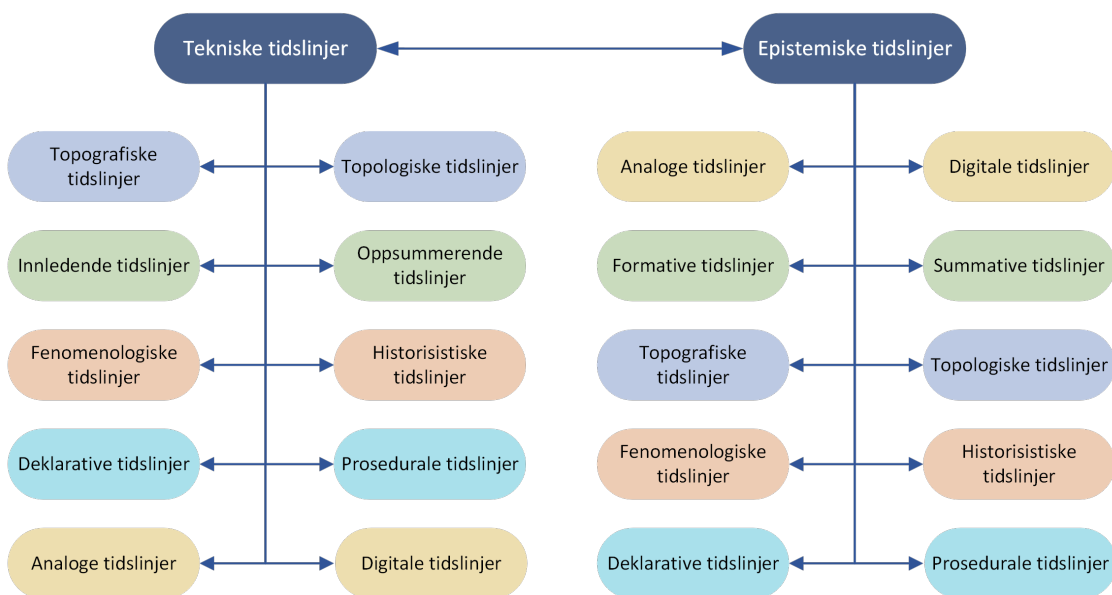
Etter lærebokgjennomgangen står vi igjen med totalt sju tidslinjetypologier:

1. Topografiske tidslinjer / topologiske tidslinjer
2. Tekniske tidslinjer / epistemiske tidslinjer
3. Deklarative tidslinjer / prosedurale tidslinjer
4. Analoge tidslinjer / digitale tidslinjer
5. Formative tidslinjer / summative tidslinjer
6. Innledende tidslinjer / oppsummerende tidslinjer
7. Fenomenologiske tidslinjer / historisistiske tidslinjer

Noen typologier er imidlertid overordnet andre, og jeg har visualisert dette i figur 10. Den overordnede gjensidig utelukkende typologien er om tidslinja er trykt et sted og ment for å leses (tekniske tidslinjer) eller om en sjøl må konstruere den (epistemiske tidslinjer). Dette har implikasjoner for oppsettet av de øvrige typologiene, da tekniske tidslinjer kan hevdes å innebære en mer kognitivistisk tilnærming. Den psykologifaglige litteraturen om tidslinjerforskning fins da stort sett innenfor kognitiv psykologi (jf. kapittel 5.1). De epistemiske tidslinjene bærer derimot med seg mer konstruktivistiske problemstillinger. Det fremste utslaget av dette er at innledende/oppsummerende og formative/summative tidslinjer har blitt slått sammen til to begrepsliggjøringer av samme typologi, avhengig av hvilket perspektiv en inntar. I analyser av tekniske tidslinjer bør en på et tidlig tidspunkt etablere om tidslinja er topografisk eller topologisk, og om den er ment å innlede et tema leseren har begrensede forhåndskunnskaper om eller om den oppsummerer et tema leseren bør kjenne godt til. I figur 10 følger derfor disse to typologiene det tekniske hierarkiet. Deretter finner vi fenomenologiske/historisistiske tidslinjer og deklaratve/prosedurale tidslinjer, ettersom en i mange tidslinjer vil kunne forvente å i noen grad kunne spore alle disse trekkene. Til slutt må tekniske tidslinjer være enten analoge eller digitale, men det har ikke spesielt store følger for hvordan de øvrige typologiske trekkene tar form.

Det har imidlertid svært mye å si innenfor epistemiske tidslinjer, noe som gjør at jeg har plassert analoge/digitale tidslinjer som det øverste begrepsparet innenfor hierarkiet av epistemiske tidslinjer. Forskjellen mellom analoge og digitale tidslinjer kan ha mye å si for hvilke semiotiske ressurser og modale uttrykk en har tilgjengelig i konstruksjonsprosessen. Deretter har jeg plassert formative/summative tidslinjer, ettersom det har betydning stor betydning om

tidslinja er noe en skal arbeide med over tid for å bygge en økende og stadig mer omfangsrik forståelse for et historisk fenomen eller en tidsperiode, eller om den er ment å være et enkelt produkt av en spesifikk læringssituasjon. Det er også sentralt hvordan sjølve tidsdimensjonen framstilles, og en kan igjen bare velge én av delene. Dette er grunnen til at disse tre begrepsparene er plassert over fenomenologiske/historisistiske og deklarativer/prosedurale tidslinjer i det typologiske hierarkiet, ettersom en – i likhet med innenfor tekniske tidslinjer – vil kunne inkludere både fenomenologiske, historisistiske, deklarativer og prosedurale trekk på tidslinja. Det endelige settet med typologier er derfor satt opp påfølgende vis:



Figur 10: Et hierarkisk oppsett over de endelige tidslinjetyppologiene.

## 6 Feltarbeid, design og intervensjon

Tidslinjematerialet er omfattende og sammensatt. I et prosjekt der en søker å utvikle et design for å styrke tidslinja som et verktøy for å konstruere egen læring, er materialets omfang og kompleksitet en styrke. På den ene sida gir det forskeren mulighet til å kartlegge utfordringer som går igjen. På den andre sida gjør det at forskeren kan trekke ut og konsentrere seg om de tidslinjene som benytter seg av de mest interessante virkemidlene, mens andre tidslinjer vil være mindre interessante i et designperspektiv. Som beskrevet i kapittel 4.6, har tidslinjer blitt vurdert som kreativt utformet dersom de for eksempel benytter seg av virkemidler som jeg ikke har funnet i den gjennomgåtte litteraturen, er i stand til å formidle kompleksitet ved bruk av grafiske virkemidler, tydelig kopler tidslinjas modale affordans til bestemte begreper eller på andre måter skilte seg tydelig ut fra de andre tidslinjene. Analysearbeidet bestod heller i å vurdere de utskilte tidslinjene faglig ut fra historiedidaktiske fagbegreper og tenkemåter, der intervjumaterialet fungerte som støttemateriale i tolkningsarbeidet. Måten disse begrepene framtrer grafisk og spiller sammen på i tidslinjene kan beskrives deskriptivt med begreper hentet fra Kress og Van Leeuwens visuelle grammatikk, samt sistnevntes multimodale kohesjon (se kapittel 3.2.3–3.2.4).

Grovt sett kunne en sagt at sosialsemiotikken står for den deskriptive analysedelen, mens historiedidaktikken står for den normative, idet det er tidslinjas egenskaper til å uttrykke komponenter i historisk literacy som står i sentrum. Det blir imidlertid en noe unyansert og statisk framstilling, ettersom tidslinjene også tolkes som en representasjon for avsenderens historiske literacy, samt at de sosialsemiotiske valgene elevene har gjort til en viss grad også er normative, når de for eksempel bruker komposisjon som et virkemiddel for å framheve eller nedtone innhold. Ikke desto mindre fungerer sosialsemiotikken først og fremst som et analysemetodisk begrepsapparat for å sette ord på hvordan historiedidaktiske konsepter blir visualisert (jf. kapittel 3.2.3.4). I tillegg bidrar typologiene fra forrige kapittel til å kategorisere tidslinjene i analysene og til å utlede noen refleksjonsspørsmål i designet.

Dette kapittelet vil samlet sett ta for seg tidslinjeanalysene, designutviklingen og evaluere designet ved å peke på noen mulige måter designet kan revideres på. I det påfølgende diskusjonskapittelet (kapittel 7) vil jeg ta utgangspunkt i noen bestemte trekk ved analysene og teoretisk drøfte tidslinja som inngang til det jeg vil kalle temporal literacy på bakgrunn av den gjennomførte DBR-prosessen.

## 6.1 Feltarbeid I: trekk fra den første innsamlingen

Den første runden med datainnsamling fra ultimo november 2021 til primo januar 2022 (se figur 9 i kapittel 4.4) resulterte i et tekstmateriale på 73 elevproduserte tidslinjer fordelt på henholdsvis 16, 25, 17 og 15 tidslinjer i klasse 1–4. Den første analysen av dette tidslinjesettet bestod i å gjennomgå hver enkelt tidslinje for å skille ut de delene av materialet som inneholdt elementer som kunne tenkes å ha relevans for designet. Av de totalt 73 tidslinjene stod jeg igjen med 25 utskilte tidslinjer som i større eller mindre grad inneholdt interessante trekk jeg ville se nærmere på. Disse var fordelt på henholdsvis 5, 5, 8 og 7 tidslinjer i klasse 1–4. I kategoriseringen av datamaterialet har jeg navngitt hver av de utskilte tidslinjene etter følgende kode: hvilken datainnsamlingsrunde den er fra, klassen den er samlet inn fra og en bokstav som nummerer den i min egen oversikt. For eksempel vil R1K3Tf være den sjette tidslinja (Tf) i min oversikt over klasse 3 (K3) sine tidslinjer fra den første datainnsamlingsrunden (R1). Det er ingen sammenheng mellom nummereringen i runde 1 og runde 2. R1K1Ta og R2K1Ta trenger derfor ikke å være lagd av samme elev. I tilfeller der sammenheng mellom tidslinjer fra runde 1 og runde 2 er vesentlig, vil jeg påpeke dette eksplisitt.

Tabell 4: Oversikt over utskilte tidslinjer etter runde 1

	<b>Klasse 1 (Lærer A)</b>	<b>Klasse 2 (Lærer B)</b>	<b>Klasse 3 (Lærer C)</b>	<b>Klasse 4 (Lærer C)</b>
<b>Runde 1</b>	K1R1Ta	R1K2Ta	R1K3Ta	R1K4Ta
	R1K1Tb	R1K2Tb	R1K3Tb	R1K4Tb
	R1K1Tc	R1K2Tc	R1K3Tc	R1K4Tc
	R1K1Td	R1K2Td	R1K3Td	R1K4Td
	R1K1Te	R1K2Te	R1K3Te	R1K4Te
			R1K3Tf	R1K4Tf
			R1K3Tg	R1K4Tg
<b>Runde 2</b>			R1K3Th	
	R2K1Ta	R2K2Ta	R2K3Ta	R2K4Ta
	R2K1Tb	R2K2Tb	R2K3Tb	R2K4Tb
		R2K2Tc	R2K3Tc	R2K4Tc
		R2K2Td	R2K3Td	R2K4Td
		R2K2Te	R2K3Te	
		R2K2Tf	R2K3Tf	

Som beskrevet i kapittel 4.3 etterstrebet jeg å være fleksibel i min tilnærming til hvordan tidslinjene skulle samles inn. De innsamlete tidslinjene var derfor tekstlige produkter som skulle vurderes og karaktersettes, i noen tilfeller i kombinasjon med en muntlig fagsamtale. Elevene fikk stor av grad frihet og relativt sett godt med tid (jf. figur 9 i kapittel 4.4). Oppgaveteksten

(vedlegg 9) var i all hovedsak utformet av læreren til klasse 1, som også var fagseksjonslæreren som hadde respondert på forespørselen jeg hadde sendt ut noen måneder tidligere. I lærernes egne vurderingskriterier ble årsak/virkning og brudd/kontinuitet trukket fram som eksempler på sammenhenger som kunne vise høy måloppnåelse. På den ene sida kan det gjøre at tidslinjene tenderer tydelig mot å ta for seg nettopp de begrepene som trekkes fram i oppgavetekstens vurderingskriterier, men på den andre sida kan en innvende at dette ville skjedd uansett. Begrepsparet årsak/virkning ble nemlig brukt hyppig av alle lærerne i øktene jeg observerte, både i løpende samtaler med elver i arbeid og i faglige gjennomganger av temaer innenfor den kalde krigen. Brudd/kontinuitet ble også flere ganger løftet fram av lærerne i samtaler med elevene, men gjerne omtalt som endring/ikke-endring. I mine samtaler med en av lærerne forklarte vedkommende at dette var fordi begrepene var nokså håndgripelige for elevene, men også fordi de anså årsakssammenhenger som spesielt viktig i historie. Lærer A uttrykte i det første intervjuet at en ikke trengte alle historiens detaljer, men at «noen byggesteiner må inn for at en skal skjønne dagens samfunnsdebatt». Det syns imidlertid uansett å være klart at enkelte trekk ved tidslinjene gjenspeiler det elevene veit at læreren legger mye vekt på. Et annet eksempel på dette er kontrafaktisk historie som også Lærer A var opptatt av å trekke fram, noe jeg kommer tilbake til lenger ned.

### 6.1.1 Den digitale overvekten

Et overordnet funn var at elevene velger å lage tidslinjene på digitale plattformer. Det sier noe om skolekulturen, og kan nok forklares i stor grad med at elevene disponerer hver sin Chromebook, som i praksis spiller den samme rollen som skriveboka gjorde fram til for 10–15 år siden. Den eneste håndskrevne tidslinja i datamaterialet var fra en elev med en individuell opplæringsplan, der det het at vedkommende ikke skulle bruke datamaskin. Det kan imidlertid være flere årsaker til at elevene overveiende velger å lage digitale tidslinjer. Lærer C spekulerte i intervju 1 om det hadde å gjøre med at elever lettere kunne inkludere større mengder stoff i digitale tidslinjer, og at de trolig oppfattet tidslinjene sine som mer estetisk tiltalende. I tillegg påpekte læreren den praktiske dimensjonen ved at elevene alltid visste hvor de hadde sine digitale tekster, og at de satte pris på redigeringsmulighetene det gav. Lærer A trakk fram at elevene «[ikke har] tilgang til verken penn eller papir eller lærebøker», og at alle læremidlene de brukte var digitale. Lærer B pekte også på mangelen på lærebøker, og at «alt foregår digitalt».

En annen årsak til den digitale overvekten kan være at elevene er oppfostret i en gjennomdigitalisert tidsalder og kultur.<sup>771</sup> I tillegg legger digitale teknologier til rette for at barn i dag både konsumerer og produserer mer multimodale tekster enn før. Tidligere anså en små barns multimodale framstillinger som et steg på veien til mer modne verbalspråklige tekster. I dag er imidlertid det dominerende synet at barns multimodale tekster er en del av såkalte «21st-century literacies», som kjennetegnes av mer hybridiserte tekstformer med flytende egenskaper.<sup>772</sup> Digitale multimodale tekster kjennetegnes av flere trekk som skiller dem fra mer tradisjonelle verbalspråklige tekster, som for eksempel at de kan være interaktive, de kan nå enorme publikum på kort tid, og de kan redigeres når som helst. Slike tekstformer kan så tjene som modelltekster for elevenes egne tekster.<sup>773</sup> Wilson et al. har i en studie funnet at elever ofte lar seg engasjere av digitale tidslinjer med multimediamkomponenter som musikk, animasjoner og bilder.<sup>774</sup>

I et mer konstruktivistisk perspektiv, kan vi vende tilbake til den tidligere nevnte Isha DeCoito, som i sin studie har pekt på ulike fordeler lærerstudenter trakk fram ved å konstruere digitale tidslinjer.<sup>775</sup> Én sentral fordel i lys av dette prosjektets hypoteser er at digitale tidslinjer ser ut til å bøte på den utbredte problematikken at elevenes tidslinjer har lett for å bli reine hendelsesrekker plassert i tid. Med digitale verktøy får elever i større grad til å fortløpende kople elementene på tidslinja sammen ved bruk av flere grafiske ressurser, som samlet sett bidrar til å gjøre tidslinjene mer holistiske og informative.<sup>776</sup> Videre fant DeCoito at studentene syntes kvaliteten på arbeidet sitt ble bedre med digitale tidslinjer, grunnet de multimodale mulighetene. Musikk og animerte overganger er eksempler på semiotiske ressurser som i praksis er begrenset til digitale tidslinjer. Det gjorde at de kunne inkludere større mengder informasjon enn på analoge tidslinjer, fordi det digitale formatet var mer visuelt fengende.<sup>777</sup> De trakk også fram at digitale verktøy gjør at en ikke trenger den samme kunstneriske teften som hvis en lager analoge tidslinjer. Forhåndsdefinerte grafiske muligheter gjør at en kan velge på bakgrunn av konkrete alternativer framfor å måtte bruke tid på å prøve og feile i den kreative prosessen.<sup>778</sup> Til slutt pekte studentene på digitale plattformers engasjerende og motiverende egenskaper

---

<sup>771</sup> Morgade et al., 2020.

<sup>772</sup> Dowdall, 2020, s. 260-261.

<sup>773</sup> Dowdall, 2020, s. 261.

<sup>774</sup> Wilson et al., 2007.

<sup>775</sup> DeCoito, 2020.

<sup>776</sup> DeCoito, 2020, s. 11-12.

<sup>777</sup> DeCoito, 2020, s. 20-22.

<sup>778</sup> DeCoito, 2020, s. 22.

gjennom mulighetene for samhandling og interaktivitet. Gjennom hypertekst kan en for eksempel lenke til fordypende videoer eller illustrerende spill. Redigeringsmulighetene i det digitale gjorde også at motivasjonen ikke ble dempet av valg som ville ha vært mer endelige i et analogt format, som å lime bilder på papiret.<sup>779</sup>

Det ser med andre ord ut til å være flere grunner til at elever velger digitale verktøy for å lage tidslinjer, samtidig som det ikke fins noen åpenbare grunner til å tro at det ikke er en trend som vil fortsette. En kan derfor erkjenne at det digitale formatet er standardformatet for mange elever, og jobbe ut fra det utgangspunktet. På den ene sida kan en si at dette begrenser elevene ved at verktøyet elevene velger blir styrende for hvilke ressurser som er tilgjengelige. På den andre sida kan det også bidra til å forløse en kreativitet som det for mange kunne vært mer krevende å finne fram til uten disse tilgjengelige alternativene.<sup>780</sup> Det fins med andre ord både muligheter og utfordringer ved at elevene tyr til digitale verktøy for å lage tidslinjer. For å hjelpe elevene i gang med oppgaven, foreslo lærerne allerede i oppgaveteksten tre mulige tidslinjeverktøy: Creaza, Google Site og Prezi. I forlengelse av dette kan det være gunstig å ha oversikt over hvilke verktøy elevene har brukt for å lage de tidslinjene jeg har skilt ut i runde 1 (se tabell 5).

Tabell 5: Oversikt over verktøy brukt til å konstruere de utskilte R1-tidslinjene

Digitalt tidslinjeverktøy	Utskilte tidslinjer fra runde 1
Creaza	2
Google Presentasjoner	7
Google Site	4
Preceden	1
Prezi	9
Ukjent	2

Noen av verktøyene er spesielt utviklet for å lage blant annet tidslinjer, som Preceden og Prezi. Andre er ikke nødvendigvis tenkt som tidslinjeverktøy, men kan brukes til det dersom en tenker kreativt. Det gjelder for eksempel begge Google-verktøyene. Imidlertid er også Prezi i utgangspunktet et presentasjonsverktøy, i likhet med Google Presentasjoner, men tilbyr maler for å lage presentasjoner ut fra en kronologisk struktur. Variasjonen mellom verktøyene kan også ses i variasjonen mellom elevenes produkter, og gir en bredde i datamaterialet som er verdifull i seg sjøl.

<sup>779</sup> DeCoito, 2020, s. 24.

<sup>780</sup> Dette er også i tråd med DeCoitos ovennevnte poeng.

### 6.1.2 En konseptualisering av sosialemiotikk og historiedidaktikk i elevenes første tidslinjer

Som nevnt tidligere, er det et mål å kunne kople sammen multimodale og historiedidaktiske perspektiver i begrepet «historisk literacy». En kan innvende at det vil måtte innebære endringer i begrepsdefinisjonen slik denne har blitt gjort relativt utførlig rede for tidligere i avhandlingen. Jeg vil imidlertid argumentere for at det snarere er snakk om å fylle ut en manglende del av begrepsdefinisjonen. Vi har tidligere sett hvordan literacy-begrepet har tette koplinger til sosiale og kulturelle forhold som betinger menneskers tilgang til ulike tekstkulturer. Likeledes er også multimodaliteten utledet av sosialemiotikken, som ikke kan forstås uten å ta høyde for den sosiale dimensjonen – noe begrepet i seg sjøl reint semantisk forteller oss. Multimodalitet som fagområde kan også hevdes å konsentrere seg spesielt om hvordan vi forstår og gir mening til de semiotiske ressursene ut fra forhold som kollektiv identitet, språklig fellesskap og kulturkretsen vi sokner til. Sett under ett bør derfor begrepet «historisk literacy» også ta innover seg hvordan ulike tekstlige, grafiske og generelt visuelle representasjoner former vår kunnskap og forståelse av fagstoffet disse representasjonene formidler.

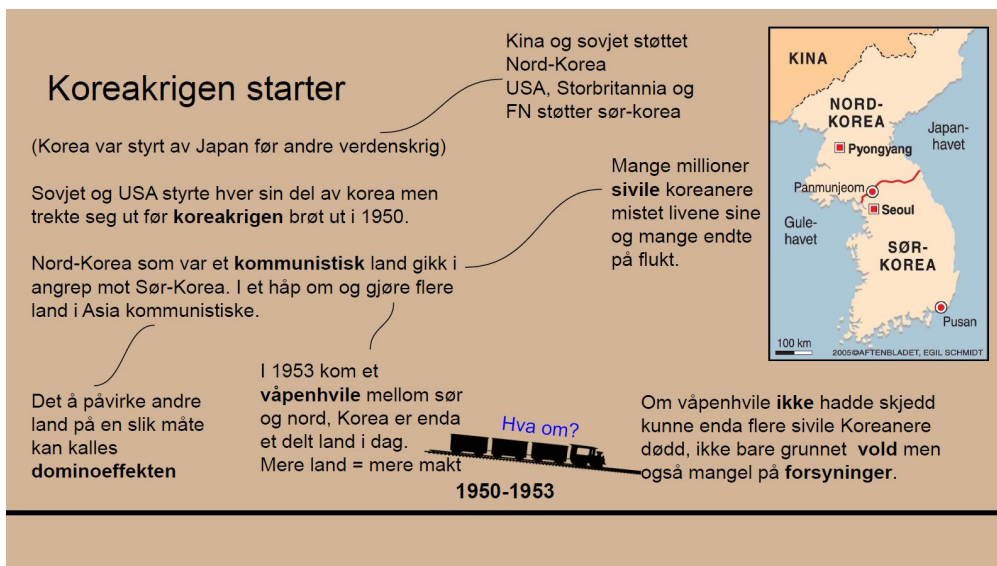
Kriteriene for å skille ut de 25 tidslinjene fra det øvrige materialet er kort oppsummert at de inneholder trekk, elementer eller spor av historisk tenking som hever dem fra å være reine gjengivelser av kronologier eller hendelsesrekker, eller at de på andre måter utfordrer den praksisen som læreverkene utviser (se ellers kapittel 4.6). De kan også benytte ulike semiotiske ressurser for å formidle historiske eller temporale konsepter. Jeg har på bakgrunn av denne første runden med tidslinjemateriale gjort et forsøk på å trekke noen forbindelser mellom enkelte av de sosialemiotiske begrepene og de historiedidaktiske begrepene, noe jeg utdyper fortløpende. Jeg vil i det følgende gjøre rede for konseptualiseringen gjennom 17 konkrete og særlig framtreddende sosialemiotiske og historiedidaktiske begreper i materialet. Disse har også i betydelig grad spilt inn i utformingen av designet. Ettersom materialet har et så sterkt visuelt innslag, vil gjennomgangen av konseptualiseringen fortløpende trekke på konkrete eksempler fra tidslinjematerialet i form av bildeutsnitt fra elevenes tidslinjer, da reint skriftlige gjengivelser ikke vil kunne gi særlig adekvate beskrivelser av et så rikt grafisk, dynamisk og visuelt materiale.

Jeg vil understreke at forsøket på å konseptualisere sosialemiotikk og historiedidaktikk i elevenes tidslinjer fungerer som et analytisk steg i denne avhandlingen. Hensikten er å klargjøre hvilke perspektiver som gjør seg særlig gjeldende i datamaterialet og å synliggjøre mulige



koplinger mellom sosiosemiotikk og historiedidaktikk, slik at dette eventuelt kan tas opp i designet i det påfølgende steget. Datamaterialets variasjon er en styrke i utviklingen av designet, men det ville vært altfor omfattende å følge opp konseptualiseringen med en uttømmende diskusjon av samtlige begreper og forbindelser mellom dem. Derfor vil jeg følge opp dette analytiske og designorienterte kapittelet med et mer konsentrert diskusjonskapittel med vekt på noen bestemte trekk fra den samlede DBR-prosessen, med mål om å fylle ut innholdet i begrepet *historisk literacy*.

Før den detaljerte analysen, kan vi trekke fram et eksempel (bilde 4) på multimodale framstillinger av historiske forhold i tidslinje R1K1Te. Den benytter tråder som vektorer for å trekke ulike former for virkninger ut av hendelsen som står i sentrum, altså Koreakrigen. I tillegg har eleven limt inn et skeivt bilde av et lokomotiv som beveger seg bort fra en av disse trådene med den tilhørende teksten «Hva om?» i en tydelig kontrastfarge. Lokomotivet beveger seg mot en kort tekst om hva som kunne ha skjedd dersom avtalen om våpenhvile i 1953 ikke hadde kommet i stand. Læreren til klassen hvor denne tidslinja ble konstruert brukte aktivt kontrafaktisk historie i sin undervisning, og var tydelig opptatt av å vise hvordan historiens gang kunne ha fortønt seg annerledes, og at alternative historier ville ha ledet til andre virkninger. Når jeg skriver at Koreakrigen står i sentrum, er det fordi alle de andre komponentene på dette bildet understøtter den korte fortellingen av Koreakrigen. Det er et slik sett også et godt eksempel på komposisjonelle virkemidler. Den korte fortellingen er ikke plassert i sentrum av bildet, men fungerer likevel som et sentrum fordi det rammes inn av de kortere utledningene.



Bilde 4: Utsnitt fra tidslinje R1K1Te.

### 6.1.2.1 Tale og andre auditive modaliteter

Sjøl om den overveiende delen av datamaterialet først og fremst er visuelt orientert, fins det også eksempler på tidslinjer som benytter auditive modaliteter. Vi kan forankre disse i New London Group sine meningsmodaliteter. Kapittel 3.2.2 presiserer at denne avhandlingen anlegger en bred forståelse av tekstbegrepet. Meningsmodalitetene til New London Group inkluderer ikke bare skrift og visuelle representasjoner, men også muntlig språk, auditive representasjoner, taktile representasjoner, gesturale representasjoner og spatiale representasjoner. I tidslinjematerialet vil jeg trekke fram muntlig språk og auditive representasjoner som to modaliteter utenfor visuelle modaliteter. Det dreier seg hovedsakelig om videoinnspillinger av en tidslinje presentasjon der eleven har lagt på et stemmeopptak hvor hen presenterer et narrativ. Som nevnt tidligere, står narrativet sentralt i diskusjoner om hva som epistemologisk sett utgjør historiefagets forklaringer, teorier og framstillinger.<sup>781</sup> Dette kommer jeg også tilbake til under. En slik framstilling er modalt sett først og fremst en form for muntlig språk, men samtidig også en spesifikk form for auditiv representasjon. Cope og Kalantzis trekker fram musikk, varsler og lytting som eksempler på auditive representasjoner, men lytting inngår også under muntlig språk som modalitet.<sup>782</sup>

<sup>781</sup> Dahl, 1993, s. 78.

<sup>782</sup> Cope og Kalantzis, 2009, s. 178.

Videre kan en også tenke seg tidslinjer med både taktile, gesturale og spatiale modaliteter, men dette er ikke til stede i datamaterialet. Denne avhandlingen konsentrerer seg om tidslinja som et primært tekstlig produkt, men det er likevel viktig å erkjenne at det i en klasseromskontekst bør være rom for å kunne eksperimentere med alternative tidslinjeformater utenfor det reinte tekstlige. Samtidig bør det påpekes at et tidslinjebegrep som tar opp i seg både videoer og fortellinger, og som ikke engang behøver å ha visuelle innslag, kan stå i fare for å bli et utvannet tidslinjebegrep. Det fins derfor gode grunner til å holde fast ved forståelsen av tidslinja som en i hovedsak visuell formidlingsform. Når jeg i dette kapitlet likevel velger å inkludere muntlig språk og auditive modaliteter som et trekk ved det utskilte tekstmaterialet, er det først og fremst for å illustrere et rom for å kunne leke seg med hva tidslinja er i skolen. I tillegg kan det eksemplifisere at elevens, lærerens og forskerens forståelse av en oppgavetekst og av begreper ikke nødvendigvis er samstemte.

### 6.1.2.2 *Narrativ*

Narrativet står sentralt i historievitenskapen, både epistemologisk og metodologisk, men det er ikke et utbredt begrep i de didaktisk-prosedurale begrepsmodellene i kapittel 3.1 – i hvert fall ikke formulert eksplisitt.<sup>783</sup> Det kan være fordi det er implisitt i sjølve historiebegrepet – ikke bare epistemologisk og metodologisk, men også semantisk, all den tid «historie» også kan bety «fortelling» eller «narrativ». Som Mario Carretero og Peter Lee påpeker: «Narrative thought is a widespread, and possibly innate, way of understanding social and historical reality».<sup>784</sup> Jörn Rüsen bruker likeledes begrepet «narrativ kompetanse» for å betegne historiebevissthetens form. Han hevder at historisk læring er en prosess der en bearbeider temporale erfaringer om til narrative kompetanser.<sup>785</sup> I et historievitenskapelig perspektiv er narrativet imidlertid ikke et uproblematisk begrep. Særlig den amerikanske historikeren Hayden White er kjent for å ha argumentert for at den narrative grunnstrukturen forringer historiefagets sannhetsgehalt fordi

---

<sup>783</sup> Trass i narrativets svake tilstedeværelse i de øvrige diskuterte begrepsmodellene, kan en i en norsk historiedidaktisk sammenheng trekke fram Lise Kvande og Nils Naastads innføringsbok i historiedidaktikk, som vier et helt kapittel til «historie som fortelling». Kvande og Naastad, 2020, s. 183-202. Narrativet inngår også i Barton og Levstiks tre første kulturelle verktøy. Se kapittel 3.1.1.2 og Barton og Levstik, 2004, s. 11. Det bør også påpekes at engelske *The Historical Association* la «accounts» til i sin begrepsmodell ved årtusenskiftet (se kapittel 3.1.1.1). Seixas, 2017b, s. 595. Peter Seixas har problematisert *accounts*-begrepet i lys av hvordan for eksempel Jeffery D. Nokes og Bruce VanSledright bruker det om henholdsvis primærkilder og historiske levninger, som ikke nødvendigvis er fortellende. Seixas, 2016, s. 431-434.

<sup>784</sup> Carretero og Lee, 2014, s. 597. Min utheving. Jf. også Wertsch, 2004 sitt skille mellom spesifikke narrativer og skjematisk narrative modeller.

<sup>785</sup> Rüsen, 2004, s. 80.

narrativet ikke kan omgå fiksjonelle fortellingens grep. Dette synet kan hevdes å redusere historien fra en vitenskap til en litterær sjanger, men det er da også et kontroversielt syn som har fått motbør fra blant andre Jörn Rüsen og den franske filosofen Paul Ricoeur.<sup>786</sup> Vi trenger imidlertid ikke å gå inn i denne debatten her, men snarere konstatere at den narrative formen er tett sammenbundet med historiefagets framstillingsform, forklaringsmodeller og epistemologi.

Når narrativet inngår i konseptualiseringen, er det fordi materialet inneholder eksempler på tidslinjer som inkluderer narrativ. Dette er et interessant funn fordi tidslinjer i mange tilfeller brukes nærmest som en motsetning til narrativet. Lærebokgjennomgangen bidrar til å synliggjøre dette, og topologien innledende/oppsummerende tidslinjer kan tjene som eksempel på hvordan tidslinjer gjerne består av innhold som typografisk-komposisjonelt er plassert utenfor narrativet, som en på si side finner i brødteksten som leder fram til, eller følger opp, tidslinja. En kan se tidslinja som en forenklet og punktvis variant av brødtekstens sammenhengende narrativ, men det gjelder i hovedsak bare for de oppsummerende tidslinjene plassert ved slutten av kapitlene, slik som i *Matriks* og *Makt og menneske*. Ser en derimot på de innledende tidslinjene til for eksempel LK06-utgivelsen av *Underveis*, er disse gjerne så realhistorisk enkle at de vanskelig kan vurderes som en forenklet variant av narrativet.

I forlengelse av dette er det et sentralt poeng at en del elever faktisk foretrekker å kunne formidle historie i verbaltekst. Det er derfor viktig å understreke at tidslinja åpner for å gjøre nettopp dette. Bilde 5 viser tidslinje R1K1Tb, der en elev har presentert et lengre narrativ om Cubakrisas forløp. Dette er bare ett av mange innholdselementer, men det illustrerer hvordan elever som jobber godt ved å kunne uttrykke seg i verbalspråk, og da gjerne narrativt i historiesammenhenger, har anledning til dette også på ei tidslinje. Videre har tidslinjematerialets narrativer inspirert designet i boksen med tittelen «Endringene på tidslinja», som har til hensikt å

---

<sup>786</sup> Kvande og Naastad, 2020, s. 191-192; Snævarr, 2017, s. 267-269.

problematisere hvordan fortellingen, *historien*, kan forsvinne dersom tidslinja legger all vekt på tidfestete deklarativer enkelthendelser.

## 1962 Cubakrisen

Siden 1961 hadde Sovjetunionen begynt opptrapping med våpen og militære styrker på Cuba. USA hadde ikke reagert på dette fordi Sovjetunionen forsikret dem om at det kun var selvforsvar. I midten av oktober i 1962 viste luftfotografier at Sovjet holdt på å bygge baser for mellom- og langdistanse atomraketter på Cuba. USA forsto da at det ikke var snakk om selvforsvar men om total ødeleggelse av Washington D.C. og andre store byer. Kennedy samlet da en hemmelig gruppe for å diskutere hva de skulle gjøre med saken. Luftangrep, blokade av skipstrafikk og invasjon av Cuba var alle ting som ble vurdert. Kennedy erklærte 22.oktober at USA ville sette opp en skips blokade og krevde nedleggelse av anlegget på Cuba. Sovjet avviste kravet. Dramatiske dager fulgte. Skips blokaden holdt alle Sovjetiske fartøyer unna, likevel forberedte begge sider seg for krig. Da det var som mest spent ble det holdt et hemmelig møte mellom Kennedy's bror og den sovjetiske ambassadøren i Washington. Morgenen etter kom det en offisiell erklæring fra Sovjet om at anlegget skulle nedlegges. Inn mot juletid var sovjets baser og USAs skips blokader borte.

Cubakrisen var første gang i den kalde krigen hvor krigen var ekstremt nære på å bli varm



Sovjet og USA forsto nå konsekvensene som kunne følge hvis krigen ble varm og for første gang ble det opprettet en direkte telefonlinje mellom de to statsoverhodene.

Førte til direkte kommunikasjon mellom landene

Bilde 5: R1K1Tb eksemplifiserer hvordan eleven både har gitt mye plass til Cubakrisas narrativ. Eleven understøtter også narrativet med et forklarende bilde. Strekene ut fra narrativet presenterer to direkte konsekvenser og et metablikk på hendelsen.

### 6.1.2.3 Rytme

En vesentlig del av tidslinjene er lagd i presentasjonsverktøy der innholdselementene er sammenkoplede av ulike former for overganger. I tidslinjer som benytter muntlig språk og auditive modaliteter henger rytmen sammen med narrativet som presenteres muntlig, men i denne konseptualiseringen hentyder rytme-begrepet til det Van Leeuwen omtaler som alterneringen mellom to tilstander.<sup>787</sup> Tidslinjer som er lagd i presentasjonsverktøy som Microsoft PowerPoint er preget av en takt eller puls, der hvert lysbilde utgjør det vi kan kalle en *takt*.<sup>788</sup> Andre elever har benyttet presentasjonsverktøyet Prezi, som gir mer dybde til presentasjonen i bokstavelig forstand. Her er taktene organisert i *fraser*.<sup>789</sup> I sin rytmiske kategorisering organiserer Van

<sup>787</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 182.

<sup>788</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 182-183.

<sup>789</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 183-184. Van Leeuwen organiserer også de rytmiske frasene i rytmiske bevegelser

Leeuwen disse rytmiske frasene igjen inn i *sekvenser*.<sup>790</sup> Det fins altså et hierarkisk forhold mellom rytmekategoriseringene. I denne sammenhengen kan de brukes for å synliggjøre hvordan en leser interagerer med ei Prezi-tidslinje, der zoom-funksjonen gir en tredimensjonal interaksjonsform. Bilde 6 viser tidslinje R1K3Tg, som er lagd i Prezi. Vi ser hovedoversiktsbildet med kronologien visualisert nederst mot en kontrastbakgrunn, og en kan merke seg at tidslinja begynner allerede i 1917 (med den russiske revolusjonen) for å kontekstualisere og forklare årsakene til den kalde krigen. Leseren tas med stegvis gjennom historien ved å zoome inn i de respektive punktene (se for eksempel bilde 8), men vender tilbake til denne hovedoversikten mellom hvert punkt.



Bilde 6: Hovedoversiktsbildet i tidslinje R1K3Tg lagd i Prezi.

Punktene vi ser kan imidlertid inneholde flere underpunkter, som vist i Bilde 8, der vi har gått inn i 1945 på tidslinja. Delingen av Tyskland er punktets hovedanliggende, men vi får også presentert opprettelse av FN samme år. Andre punkter inneholder for eksempel utdypende underpunkter eller årsaksforklaringer. Det er med andre ord ikke slik at leseren bare veksler mellom hovedoversikten og en enkel redegjørelse for hvert av de angitte årene. Eleven benytter Prezi-verktøyets funksjoner til å utdype der hen anser dette som nødvendig for å klare innholdselementene. I 1950 for eksempel, som handler om Koreakrigen, har eleven lagt til et eget

<sup>790</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 184-189. Begrepene gjengis her på norsk etter Løvland, 2007, s. 30.

underpunkt: «Hvorfor klarte ikke FN å gjenforene Korea?». Dette gir en struktur til den interaktive tidslinja, der hvert av stegene (i praksis hvert klikk som tar leseren videre i presentasjonen) kan anses som en takt, mens hvert punkt med sine tilhørende underpunkter utgjør fraser. Dette rytmiske aspektet er ment å omfatte all semiotisk aktivitet, men jeg finner det særlig relevant i forbindelse med tidslinjene som er konstruert ved hjelp av digitale verktøy. Det kan også påpekes at Van Leeuwens rytmebegrep er enda mer omfattende, ettersom det omfatter så vel multimodale tekster som kommunikative hendelser. Jeg velger imidlertid å trekke fram det jeg anser som særlig nyttige analytiske redskaper i forbindelse med mitt tidslinjemateriale.

I bilde 7 har jeg brutt opp rytmen i presentasjonstidslinja R1K1Tb ved å skrive den ut og legge hvert lysbilde i rekkefølge på et langt bord for å vise hvordan den også kan fungere som ei mindre rytmisk, og mer umiddelbar tidslinje. Jeg kommer tilbake til umiddelbarhet under.



Bilde 7: Tidslinje R1K1Tb presentert i sin helhet.

### Tyskland deles inn i soner 1945

Etter 2. verdenskrig, var det opp til seierherrene – altså Sovjetunionen, USA, Storbritannia og Frankrike, å bestemme over Tysklands fremtid. De hadde ulike tanker over hvordan Tyskland skulle styres, noe som skapte uenigheter og konflikter. Tyskland ble først delt inn i fire soner, hvert land hadde sin egen. I den sovjetiske sonen, tok kommunistene makten. Frankrike, USA og Tyskland likte ikke dette, og i 1948, slo disse landene seg sammen til en sone kalt Vest-Tyskland. Dermed var Tyskland delt inn i to deler: Øst-Tyskland og Vest-Tyskland. Øst-Tyskland ble kommunistisk styrt av Sovjetunionen, mens Vest-Tyskland ble demokratisk styrt av Storbritannia, Frankrike og USA.

De alliertes oppdeling av Tyskland

FN

Kilder

Bilde 8: Punktet "1945" i tidslinje R1K3Tg.

#### 6.1.2.4 Mikro-/meso-/makro-/metatidslinjer

Eleven bak tidslinje R1K2Te (bilde 9) valgte å konsentrere tidslinja si om 1960-åra. Dette er også et noe utradisjonelt tidslinjeformat, ettersom den er lagd i Google Site. Den fungerer dermed som en slags nettside der en interaktivt kan orientere seg temporalt ut fra horisontalt organiserte faner i en toppmeny. I dette tilfellet har den ei forside der eleven begrunner valget av avgrensning, etterfulgt av 1961, 1962, 1964, 1968 og 1969. Når en navigerer mellom disse, finner en at innholdet strekker seg utover akkurat disse årstallene. 1964-fanen leder ikke til ei side om bare 1964; årstallet symboliserer Lyndon B. Johnsons opptrapping av Vietnamkrigen, men fanen inneholder både bakenforliggende årsaker og ei egen dedikert tidslinje – eller strengt tatt kronologisk liste – over Vietnamkrigens forløp. Det illustrerer dermed hvordan tidslinja kan brukes som et verktøy for å konkretisere mesohistoriske hendelsesforløp innad i en større makrohistorisk kontekst – og likeledes mikrohistoriske forløp innenfor meso- eller makrohistoriske rammer. I tillegg kan en se hvordan vekslingen mellom det historiske meso- og makroperspektivet foregår ved hjelp av det vi med et sosiosemiotisk begrep kan betegne som en rytmisk alternering.





Den kalde krigen

Start 1961 1962 1964 1968 1969

# Den kalde krigen

## 60-tallet



### 1960-1969

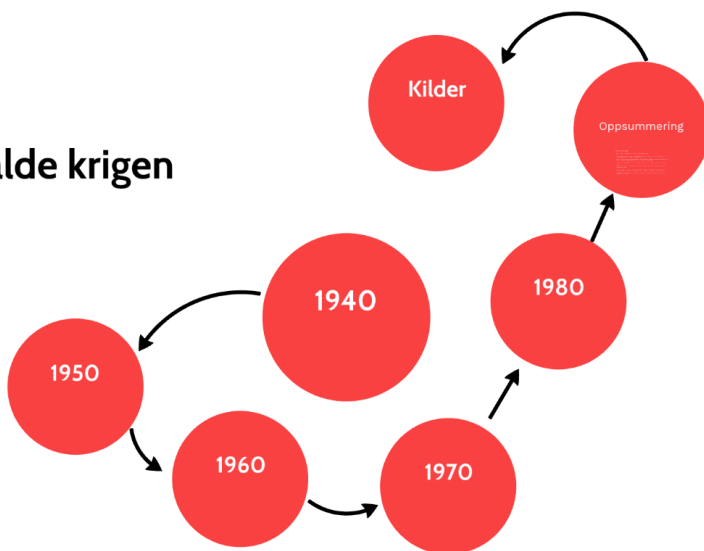
Når jeg tenker på den kalde krigen tenker jeg på 60-tallet. Tiåret besto av utallige handlinger som har formet verden slik den er idag. Derfor tenkte jeg det var rett og rimelig å fokusere på 60-tallet i denne skoleoppgaven. Hendelsene jeg har valgt å skrive om er: Byggingen av Berlinmuren, Cubakrisen, Vietnamkrigen, Warszawapakten og romkappløpet.

[Klikk for å redigere teksten](#)

Bilde 9: Tidslinje R1K2Te.

I tidslinje R1K4Tc (bilde 10) får vi presentert en annen inngang til forholdet mellom større og mindre tidsspenn. Her er hovedoversiktsbildet en slags metatidslinje som bare viser tidsløpet vi skal gjennom. Det kan minne om R1K3Tg, som vi så over, men en sentral forskjell er at R1K4Tc ikke framhever noe av innholdet. Tida presenteres her som en naturgitt matematisk størrelse, der 40-tallet etterfølges og 50-tallet, deretter av 60-tallet og så videre, og at tidas sekvensialitet i seg sjøl gjør at alle disse naturligvis må trekkes fram. Den blir ei metatidslinje som for så vidt er av begrenset historiefaglig verdi i seg sjøl. Det er først når vi tas inn i et av disse tiåra (bilde 11) at vi får presentert historisk innhold som særmerker det gitte tiåret. I den sammenhengen er det også verdt å påpeke at akkurat denne eleven har framstilt innholdet på disse tiårsaksene topografisk, i tråd med den taktfaste inndelingen av den kalde krigen etter runde tiår framfor spesielle historiske brudd eller vendepunkter. Metatidslinjer kan imidlertid også være en måte å orientere en leser temporalt på. I kapittel 5.3.2 så vi eksempler på dette i *Makt og menneske*, *Refleks* og *Arena 6*. Det handler kort sagt om det temporale perspektivet vi inntar eller får presentert dersom vi beveger oss på tvers av ulike temporale målestokker.

# Den kalde krigen



Prezi

Bilde 10: Hovedoversiktsbildet i R1K4Tc.


## 1980 Glasnost og perestrojka

**1983**  
Etter en hast-avtatte kalt Able Archer 83 i Bagdad der de trente på opprøpping til atomkrig. Sovjetunionen fryktet et såkalt slag og jobbet på spreng ved å finne informasjon om en eventuel angrep. Heldigvis gikk alt bra og ingen atomkig førte sted.


De neste årene skjedde det gode endringer i forholdet mellom USA og Sovjet. Følelser ble ansluttet i 1985, som forbereder barne til å finne en gruppe midt mellom de to verdensmakter med atomvåpen og sørget for at historien ble bedre forstått og flere kunne se på. Den kalde krigen nærmer seg sin slutt.

**1980**

**1985**  
Sovjetunionen satte inn en ny president: Mikhail Gorbachev. Han innførte to nye begreper: glasnost og perestrojka. Disse begrepene handlet om åpenhet og omstrukturering i det sovjetiske samfunnet. Det ble mer åpenhet i samfunnet og ting gikk bedre med mellom USA og Sovjet.



**1989**  
1989 regnes av mange som det året der den kalde krigen endelig kom til en slutt. Ved hjelp av perestrojka var den nye samkvamde i gang. Sovjetunionen bleit annet var Breznev-doktrinen som ga Sovjet full kontroll over satellittstatene i øst-europa avsluttet. Dette førte til at flere øst-europeiske land frigjorde seg fra Sovjetunionen til sitt bestemte og de fikk sine egne valg og g muligheter for utreise av alle i landet. Kollapsen av de to var det kommunistiske fall. Beretningen av dette var i praksis med bilder på 1989 som en viktig del av historien som et land i 1989. De øst-europeiske landene ble frigjort av de tidligere kommunistiske statene i øst og demokratisk valg. Det ble endelig med Sovjetunionens fall i 1991 og dette er slutten av den kalde krigen.



Bilde 11: 1980-åra presentert i nærmere detalj i R1K4Tc.

### 6.1.2.5 Umiddelbarhet

Hittil har jeg vist og omtalt en del eksempler på tidslinjer som utfolder seg gjennom tid. Sjølv Prezi-tidslinjene med sine hovedoversikter, har som regel begrenset verdi før en går inn i innholdselementene der det faktiske fagstoffet presenteres. De mer tradisjonelle tidslinjene, slik de for eksempel presenteres i lærebøker, er imidlertid ikke interaktive og inneholder ikke animerte overganger mellom tidsbolker. De er umiddelbare. Tidslinjene R1K3Tb (bilde 12) R1K2Ta (bilde 13) og R1K3Th (bilde 15) er eksempler på tidslinjer der alt innholdet presenteres samtidig. Sjølv om leseren kan være nødt til å bruke tid på å fortolke innholdet i slike umiddelbare tidslinjer, befinner det seg ingen flere lag bak, slik som i Prezi-tidslinjene. På den ene sida har dette den fordel at leseren til enhver tid kan orientere seg i de enkelte innholdselementene i lys av så vel hverandre som av helheten. Det kan bidra til å belyse sammenhenger og årsaksforhold ved at for eksempel den kronologiske

#### TIDSLINE OM

## DEN KALDE KRIGEN



### KRIGENS START - 1945

Det ble aldri erklært en krig, men spenningen mellom USA og Sovjetunionen begynte i slutten av 1940-tallet. Etter at Sovjetunionen og Russland sin felles fiende var bekjempet, begynte det å bli spenning. Sovjetunionen tvang andre land i Øst-Europa til å bli kommunistisk, mens USA var kapitalistisk. De var uenige i måten ting skulle styres på og de var uenige om hvordan Tyskland skulle behandles. Det ble aldri erklært en krig, men det var mye spenning mellom landene. Landene var redde for atomvåpen, men truet og hadde atomvåpen selv. Dette kalles terrorbalansen.



### FN OPPRETTET - 1945

FN ble opprettet for å forhindre at det skulle bli en ny verdenskrig. FN ble opprettet rett etter slutten av 2. verdenskrig. På den tiden var det bare 51 land som var med i FN. I dag er det 193 land som er med i FN. FN jobber med problemer som krig, sult og kanskje det viktigste, klimakrisen.



### NATO OPPRETTET - 1949

NATO er en allianse som ble opprettet i 1949 for å stå i mot det kommunistiske Sovjetunionen. I 1949 var det 12 medlemsland. I dag er det 30 land. Norge er et av landene som har vært med fra starten. Sovjetunionen var ikke formyd med at Norge ble med i NATO. Norge lå veldig strategisk plassert, med sin lange kystlinje. Sovjetunionen hadde hatt bruk for den.

### KOMMUNISTISK KINA - 1949



Kommunismen spredte seg til Kina. På første halvdel av 1900-tallet var det en borgerkrig i Kina mellom det Kinas nasjonalparti og Kinas kommunistparti. Nasjonalistene tapte krigen, og Kina ble kjent som Folkerepublikken Kina. Kina ble et kommunistisk land og deres nye leder var Mao Zedong. Kina er fortsatt kommunistisk i dag.

### BERLINERMUREN BYGD - 1961

Berlinermuren var en mur som ble bygd den 13. August 1961. Muren gikk gjennom hele Tyskland. Det var så mange som flyktet fra Øst-Tyskland til Vest-Tyskland at det ble et problem for Øst-siden. Muren gikk ellers gjennom Berlin, og delte familier og venner fra hverandre. Muren ble vaktet av soldater fra Øst-siden. Soldatene skjøt de som prøvde å få seg over muren. Totalt 156 mennesker døde under flukt over til Vest-Tyskland. Europa ble også delt, dette kalles Jernsteppet. Polen, Ungarn, Romania og andre land ble styrt av Sovjetunionen.

### MÅNELANDINGEN - 1969

Rom-kapleppet var et kaplepp mellom USA og Sovjetunionen om å sende det første mennesket til verdensrommet. Det første mennesket i verdensrommet var Yuri Gagarin fra Sovjetunionen. Det første mennesket på månen var Neil Armstrong fra USA.



### SOVJETUNIONENS FALL - 1991

Sovjetunionen ble oppløst den 26. Desember 1991. Latvia, Litauen og Estland krevde løsrivelse fra Sovjetunionen. Etter hvert gjorde Ukraina, Hviterussland og andre land. Til slutt brøt Russland ut av Sovjetunionen. I løpet av en liten periode gikk Sovjetunionen fra å være en supermakt til ingen ting.



### 1945 - KOREA DELT

Korea ble styrt av Japan i nesten 50 år på første halvdel av 1900-tallet. Korea måtte gi røtter, arbeidskraft og soldater til Japan. Etter andre verdenskrig ble Korea delt i to midlertidige deler. Nord-Korea ble styrt av Sovjetunionen og Sør-Korea ble styrt av USA. Planen var egentlig å gjennføre den Korea som en gang var, men på grunn av USA og Sovjetunionen som hadde påvirket ideologiene, styremåtene og meningene til de to landene, var dette umulig. Korea er et eksempel på hva som kan skje om to land med mye makt blander seg inn. Nord-Korea og Sør-Korea er fortsatt to veldig ulike land med ulike styremåter, grunnet det som skjedde for over 70 år siden.

### 1948 - MARSHALLHJELPEN

Marshallhjelpen var en plan om å hjelpe land i Vest-Europa med penger etter krigen. USA ga penger for å forbedre økonomien og politikken i Europa. Hjelpen bidro til at økonomien voks i USA. Marshallhjelpen ble vedtatt av Kongressen i USA i 1948. USA ga Norge rundt 450 millioner dollar i over fire år som hjelp etter krigen.

### 1949 - TYSKLAND DELT

I 1945, ble Tyskland delt i fire, hver seierherre fra krigen fikk en del hver. I 1949, ble Tyskland delt igjen. Landet ble delt i to deler, Øst og Vest Tyskland. Sovjetunionen okkuperte Øst-Tyskland, mens de allierte okkuperte Vest-Tyskland. Siden Øst-siden var kommunistisk mens Vest-siden var kapitalistisk, var det veldig mange som flyktet fra øst til vest. Berlin er en by som lå midt i Øst-siden av Tyskland selv om byen ble regnet med som en del av Vest-Tyskland. Tyskland ble ikke gjenforent igjen før i 1990.



### 1950 - KOREAKRIGEN

Koreakrigen varte fra 1950 til 1953. Det var den første offisielle krigen etter andre verdenskrig. Japan styrte Korea i nesten 50 år, men etter andre verdenskrig ble nord styrt av Sovjetunionen med hjelp av Kina, sør ble styrt av USA. Det kommunistiske nord angrep det demokratiske sør. Nord og Sør ville bli gjenforent, men hadde ulike meninger om styremåte. Det er egentlig fortsatt krig mellom de to landene, siden det aldri har blitt undertegnet en fredsavtale.

### 1962 - CUBAKRISEN

USA hadde atomvåpen i Tyrkia og Italia. Sovjetunionen hadde tenkt å plassere rakettbaser på Cuba. USA ble bekymret fordi rakettbaser på Cuba var alt for nære USA sitt fastland. Landet Cuba var alliert med Sovjetunionen under den kalde krigen. Sovjet trakk tilbake rakettbasene sine fra Cuba. USA prøvde flere ganger å styrte regjeringa til Cuba, men lotte å ikke invandere Cuba mere etter Cubakrisen.



### 1989 - BERLINERMURENS FALL

Berlinermuren falt den 9. November 1989. I 1989 sa Sovjetpresidenten at Sovjetunionen ikke ville gjøre noe hvis folk i kommunistiske land styrte ledene sine. Dette fikk Øst-Tyskland til å åpne grensene sine igjen. Veldig mye folk flyktet fra Øst-Tyskland til Vesten.

Bilde 12: Tidslinje R1K3Tb.

rekkefølgen tydeliggjøres, samtidig som det også kan antyde sammenhenger og årsaker som det ikke nødvendigvis fins historisk belegg for å kunne underbygge med argumenter.

På den andre sida tilslører tidslinjer lagd i presentasjonsverktøy i større grad historiens «tomrom». Tidslinje R1K3Tb plasserer tre hendelser fra 1945 og tre hendelser fra 1949 seks forskjellige steder på tidslinja. Med strenge kriterier, vil det kunne hevdes å være på grensa til hva en i det hele tatt kan kalle ei tidslinje.<sup>791</sup> En kan imidlertid spørre seg hvorvidt det er en fordel at historiens «tomrom» tilsløres. Det kan virke lite redelig å framstille Berlinmurens fall som en hendelse som fant sted rett etter månelandingen. Skjedde det ingenting i mellomtida? Hvordan kan «historisk tomrom» i det hele tatt være grunnlag for noen som helst slags periodisering, som jo nettopp søker å gruppere historiens innhold? En mulig tolkning vil kunne være at 1970- og 1980-åra utelukkende preges av kontinuitet, og ikke brudd. Men fins det egentlig slike tomrom i historien? Og hva gjør det med vår forståelse for historisk tid dersom historiens temporalitet kokes ned til begivenheter? Kan ikke tida i seg sjøl være en medvirkende forklaring på hva som til slutt førte til Berlinmurens fall, slik at tilsynelatende kontinuitet i realiteten er oppbygging av spenning? Den tyske historikeren Lucian Hölscher har gjennom sin teoretiske diskusjon av begrepet *tidshage* argumentert for at «tom tid» også er en del av historien og historieteorier, ved at den tomme tida rammer inn og binder sammen historier og temporaliteter.<sup>792</sup> Kan vi i så fall rettferdiggjøre å konstruere tidslinjer som ikke er topografiske? Jeg kommer tilbake til disse spørsmålene i kapittel 7.7.

#### 6.1.2.6 Multilinearitet/synkronisering

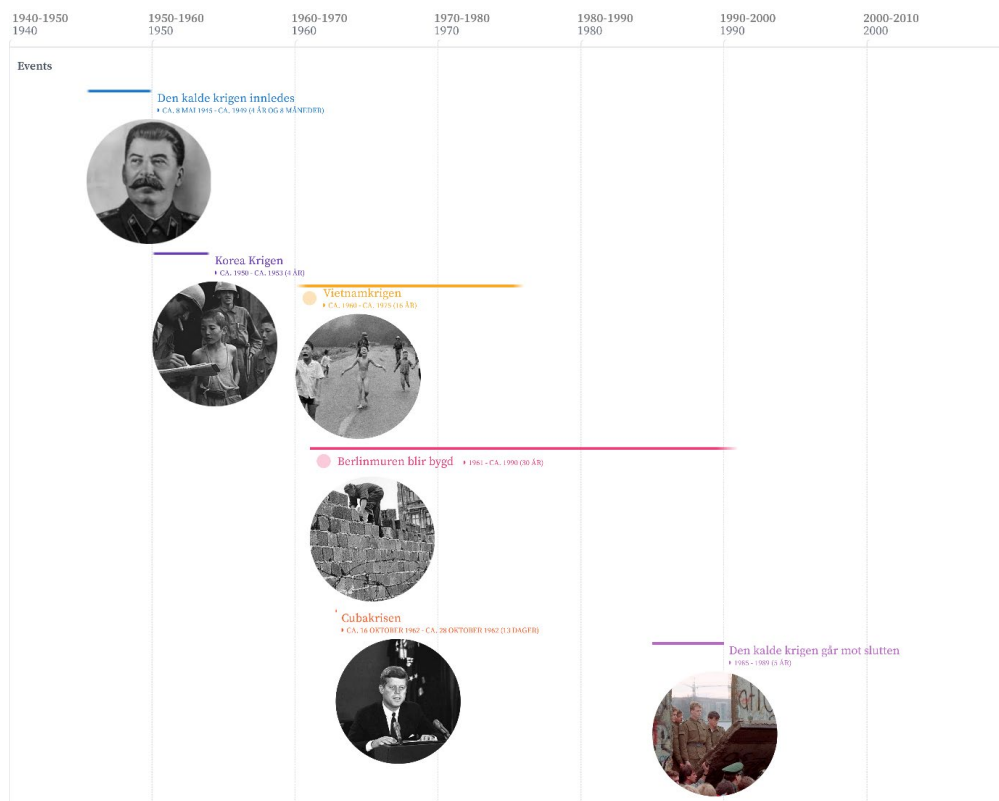
Umiddelbare tidslinjer har fordelen at de lar oss synkronisere ulike hendelsesforløp. Dette har jeg diskutert grundigere i kapittel 2.2., men det er også et poeng det er verdt å ta meg seg fra tidslinjematerialet. Tidslinje R1K2Ta er også umiddelbar, og synkroniserer historier fra ulike deler av verden ved å plassere dem i henhold til en felles objektiv temporal målestokk – i dette tilfellet naturlig tid. Den kalde krigen må kunne sies å være et historisk tema som er godt egnet for denne typen synkronisering, ettersom den i seg sjøl kjennetegnes av at historier fra ulike deler av verden sammenstilles til det som i en global fortolkningsramme utgjør den kalde

---

<sup>791</sup> Jeg har også vært innom dette poenget tidligere i analysen av en av Globus sine tidslinjer, se kapittel 5.3.2.2.1.

<sup>792</sup> Hölscher, 2014. Hölscher forsøker også å lansere tom tid som et alternativ til Kosellecks tidslag, men har blitt kritisert for manglende avstand til Kosellecks metodologi og ontologi. Se Hölscher, 2020; Jansen, 2022.

krigen. Vi har allerede sett problematikken i tidslinje R1K3Tb med at samtidige hendelser plasseres etter hverandre på tidslinja. Dette kan løses ved å benytte seg av multilinearitet.



Bilde 13: Tidslinje R1K2Ta.

Tidslinje R1K2Ta viser én måte en kan presentere multilinearitet på. Jeg kommer tilbake til fargekoding lengre ned, men vi kan her også se mulighetene for å skille de individuelle historiene fra hverandre ved bruk av farger, slik det også fins eksempler på i enkelte versjoner av tidslinjene til blant andre Thomas Jeffery og Johann Christoph Gatterer, som vi så i kapittel 2.2.8. Og på samme måte som Gatterer supplerte sine tidstabeller og tidslinjer med et vedlegg på 1300 sider, er hvert av innholdselementene i tidslinje R1K2Ta supplert med en utgreiing i ei liste nedenfor som svarer til de respektive fargekodene. Samtidighetsproblemet eleven bak R1K2Ta forholder seg til er slik sett en svært gammel problemstilling, og hen har på sett og vis besvart det i Gatterers ånd – med en multilinear synkronisering av flere historier etterfulgt av en kommenterende utdyping i verbaltekstlig fortellende form.

### 6.1.2.7 *Saliens*

Som beskrevet tidligere, handler saliens om i hvilken grad ulike semiotiske komponenter tillegges visuell vekt ved hjelp av for eksempel fargebruk, skarphet og relativ størrelse.<sup>793</sup> Saliens som sosialsemiotisk virkemiddel kan spores i samtlige av tidslinjene, men det mest interessante i denne sammenhengen er å trekke fram de tilfellene hvor det brukes som et tilsynelatende bevisst modalt grep for å framheve eller nedtone bestemte innholdselementer. Med utgangspunkt i eksemplene jeg allerede har trukket fram, kan vi se at i tidslinje R1K1Te (bilde 4) skiller den kontrafaktiske historien seg ut ved at den innledende verbalteksten «Hva om?» er markert i en sterk blåfarge, i sterk kontrast mot de andre rolige farge-tonene. Tidslinje R1K3Tg (bilde 6) framhever enkelte hendelser bare gjennom å variere størrelsen på de enkelte innholdselementene en kan klikke seg inn på. Tidslinje R1K3Tb (bilde 12) knytter bilder til mange av innholdselementene sine, og disse står igjen i kontrast til de rolige farge-tonene i bakgrunn, temporalvektor, innholdspunkter og skrift. Allerede før vi har begynt å lese, kan vi med visse forkunnskaper relativt raskt se at dette etter all sannsynlighet er ei tidslinje om den kalde krigen. En ser umiddelbart symbolske representasjoner for blant annet et samlet Korea, et delt Korea, USA, Cuba, Kina, Tyskland og kommunisme. På den måten kan en si at saliens ikke bare benyttes som et virkemiddel for å framheve bestemt historisk innhold, men også for å sirkle inn temaet tidslinja tar for seg. Den store overskriften forklarer da også at innholdet dreier seg om den kalde krigen, men de framtrepende symbolene illustrerer umiddelbart hvilke trekk ved den kalde krigen akkurat denne tidslinja tar for seg. I tillegg viser dette hvordan saliens på sett og vis er et overordnet sosialsemiotisk virkemiddel ved at det styrer andre semiotiske ressurser. Med visuell grammatikk kan vi se at den multimodale teksten i dette tilfellet gjør bruk av symbolske strukturer for å interagere med leseren gjennom teknologiske orienteringskoder.

### 6.1.2.8 *Historisk signifikans*

De saliente innholdselementene signaliserer betydning, og i en historiedidaktisk sammenheng vil dette indikere historisk signifikans – altså det som på et proseduralt nivå er ansett for å være mest betydningsfullt i den sammenhengen og den fortellingen vi forsøker å fortelle og forklare. Tidslinja er imidlertid også knyttet til historisk signifikans på et epistemologisk nivå, i den forstand at en ikke kommer utenom bestemte innholdsmessige utvalg. Sjøl om tidslinja, som

---

<sup>793</sup> Van Leeuwen, 2005, s. 198.

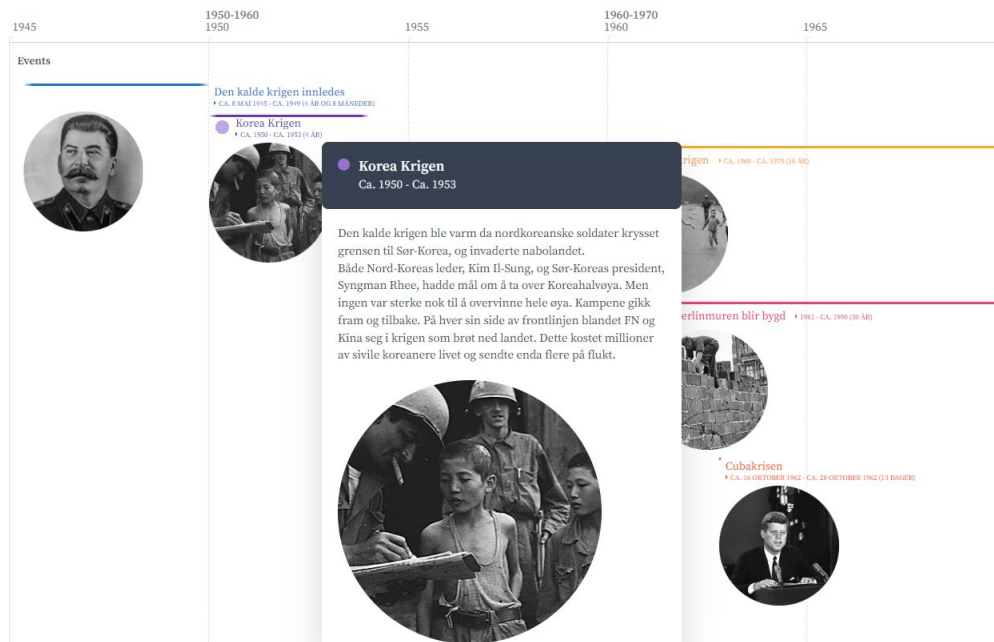
nevnt over, kan åpne for å inkludere lengre verbaltekstlige passasjer, er det også et poeng at den per definisjon må være noe mer (eller noe annet) enn rein verbaltekst. Dette grunnleggende skillet handler om at tidslinja som hovedregel trekker fram enkelte hendelser, forhold, periodiseringer, fortellinger eller andre sammenhenger, og at dette utvalget nødvendigvis også innebærer å velge noe bort. Spørsmålet blir dermed hvordan en forholder seg til dette og hvilke kriterier en legger til grunn for valgene. En kan innvende at det samme gjelder for verbaltekstlige historieframstillinger, som også forutsetter ei rekke valg knyttet til hva en inkluderer i og ekskluderer fra fortellingen. Men om vi legger det innsamlete tidslinjematerialet til grunn, og for så vidt også læreboktidslinjene, syns det at de visuelle elementenes komposisjonelle, saliente og innrammende rolle innebærer at tidslinjer i praksis er relativt tydelige uttrykk for bestemte historisk signifikante elementer. Det ligger slik også en definisjonsmakt i hvordan ei tidslinje framstiller en historie, som kan forsterkes av dens tidligere nevnte objektive interaksjonsform og tilhørende autoritative uttrykk.<sup>794</sup> Historisk signifikans kan derfor med rette anses som et særlig viktig begrep når det gjelder konstruksjon av tidslinjer.

---

<sup>794</sup> Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 140; O'Neill, 2015, s. 54.

## 6.1.2.9 Fargekoding

### Kald Krig



Bilde 14: En av tekstboksene i tidslinje R1K2Ta.

Tidslinje R1K2Ta (bilde 13) skiller de ulike innholdselementene fra hverandre ved å fargekode dem. Her fungerer fargekodingen som en måte å kople tidslinja til en mer utdypende verbaltekst lengre ned. Disse verbaltekstene kan også leses i form av tekstbokser dersom en beveger pekeren over innholdselementet (bilde 14), men det kommer jeg tilbake til under. R1K2Ta kopler altså ulike informasjonsenheter ved bruk av farge. I tidslinje R1K3Tb (bilde 12) kommer fargen til uttrykk i form av at symbolene og illustrasjonene framstår skarpere og mer synlige enn teksten, som er i en roligere farge mot en bakgrunn som også er fargelagt i en sval tone. Denne måten å beskrive farger på sier imidlertid mer om fargenes modalitet enn om fargene i seg sjøl. De bringer fram bestemte følelser og reaksjoner hos en leser, men trass i at det siden Aristoteles har blitt gjort forsøk på å begrepsliggjøre fargesystemer og hvordan mennesker oppfatter farger, fins det foreløpig ikke noen entydig utbredt akseptert terminologi for å diskutere dette forholdet mellom leser og den symbolske verdien til ulike fargekvaliteter.<sup>795</sup> Like fullt er farge en semiotisk ressurs som er interessant å diskutere i en multimodal sammenheng, og igjen er det Kress og Van Leeuwen som har bidratt med de mest utbredte forsøkene på å teoretisere

<sup>795</sup> Briggs, 2021, s. 151; Kalderon, 2021, s. 327-328; Ledin og Machin, 2020, s. 87.



dette.<sup>796</sup> De skiller mellom to semiotiske hovedegenskaper, eller modale affordanser, ved farger som bidrar til å skape mening. Den ene er assosiasjonene våre til en farge, slik som at blått kan assosieres med vann eller kongelighet. Det er altså sosialt, kulturelt og historisk betinget. Den andre hovedegenskapen er fargenes egne særtrekk, der for eksempel parametere som lyst/mørkt og ensfarget/flerfarget uttrykker sosialsemiotisk mening. Mer konkret utdyper de dette ved å diskutere lysstyrke, metning, reinhet, modulasjon, differensiering og kulør.<sup>797</sup> Jeg har imidlertid ikke til hensikt å greie ut om dette her, men begrense meg til å peke på den mest framtrædende måten farge benyttes i tidslinjematerialet. Det er nettopp ved å benytte dem som en form for teknologisk orienteringskode at en signaliserer at visse informasjonsenheter hører mer sammen enn andre, eller spiller en større eller mindre rolle enn annet innhold. Tidslinje R1K3Th (bilde 15) er et annet eksempel på fargekoding av tidslinjas innhold, og denne gir også en eksplisitt forklaring på de ulike fargekodene. Her skaper farge koherens ved å klassifisere innhold på tvers av komposisjonell plassering i bildet. En annen mulighet en kan utlede av dette er å benytte farger for å illustrere periodiseringer, og sjatteringer for å illustrere glidende overganger, som det er mye av i store historiske tidsrom. I konseptualiseringsfiguren kunne det vært trukket ei stiple linje mellom «fargekoding» og «periodisering/brudd og kontinuitet», fordi farger kan være en semiotisk ressurs som formidler periodisering/brudd og kontinuitet. Jeg har imidlertid valgt å ikke trekke linja eksplisitt i figuren, fordi fargekoding favner langt



Bilde 15: Tidslinje R1K3Th.

<sup>796</sup> Kress og Van Leeuwen, 2002; Van Leeuwen, 2011.

<sup>797</sup> Kress og Van Leeuwen, 2002, s. 354-358. Se også Ledin og Machin, 2020, s. 98-107.

bredere enn bare periodisering, for eksempel når farger atskiller historier, synkroniserer historier eller brukes for å framheve saliente elementer.

#### *6.1.2.10 Periodisering/brudd og kontinuitet*

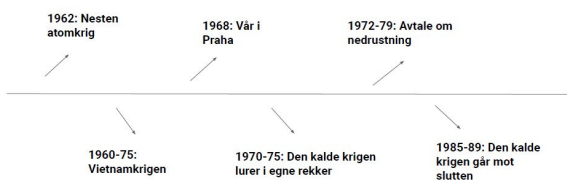
En av utfordringene med datamaterialet er at det tar for seg en tidsperiode som i lærebøkene ikke nødvendigvis deles inn i flere underperioder, sjøl om den kalde krigen også kan periodiseres innad.<sup>798</sup> Den kalde krigen som egen periode kan imidlertid fungere som en implisitt periodisering, og eksplisitt i de tilfellene der tidslinjene tar for seg tidsrommet før og/eller etter den kalde krigen, slik for eksempel R1K3Tg (bilde 6) gjør. Hadde tidslinjematerialet handlet om demokratiets historie de siste 3000 åra, er det rimelig å tro at periodisering/brudd og kontinuitet ville ha kommet tydeligere til uttrykk, slik som i Cappelen Damms Samfunnsfag 8.<sup>799</sup> Likevel fins det eksempler på tidslinjer i materialet som grupperer hendelser innenfor bestemte tidsrammer. Tidslinje R1K3Te (bilde 16) er i hovedsak orientert rundt hendelser i eller nært knyttet til Vesten, og er delt inn i to overordnede faser: 1945–1961 og 1962–1989. Sjøl om den er lagd i et presentasjonsprogram, inkluderer den også to enkle innledningstidslinjer til hver av disse hovedfasene, før den fortsetter ved å utdype hvert av innholdselementene. Her kan vi også trekke ei linje til mikro-/makro-/metatidslinjer, ettersom disse to innledningstidslinjene i løpende tekst løfter blikket fra den ellers hendelsesnære fortellingen, og informerer leseren om hva de neste elementene kommer til å ta for seg. Og sjøl om periodisering/brudd og kontinuitet i dette tilfellet er utledet av tidslinjematerialet, er det nok også heuristisk utledet av en generell oppfatning av at tidslinjer i stor grad benytter seg av semiotiske ressurser for å gruppere historiens innhold i perioder for å illustrere kontinuitet innad i disse og brudd på tvers av dem. I så måte kan en også se til tidslinjetypologien deklarativer tidslinjer / prosedurale tidslinjer, som

---

<sup>798</sup> Se for eksempel Iriye, 2013 for en historisering og periodisering av den kalde krigen. Dette var imidlertid ikke noe det ble lagt vekt på i undervisningen jeg observerte.

<sup>799</sup> Bredahl et al., 2020a, s. 156.

1962-1989



## 1962: Nesten atomkrig

Den 16. oktober tonet USAs president John F. Kennedy fram for åpent kamera med en dystert beskjed til amerikanerne. Spionfly hadde tatt luftfoto av atomraketten anlegg på Cuba bare drøyt 150 kilometer fra den amerikanske kysten. USA var derfor plutselig innenfor rekkevidde for kommunistiske atomvåpen.



## 1960-75: Vietnamkrigen

Da kommunistiske geriljasoldater gjorde opprør mot styret i Sør-Vietnam, gikk USA inn i kampen. En halv million amerikanske soldater ble sendt til det asiatiske landet på den andre siden av kloden.

Etter ti år med krig vendte USAs tropper hjem uten suksess. Krigens helt store tapere var likevel den vietnamesiske befolkningen, som ble lemlestet av brennende napalm, tortur og bomber.



## 1968: Vår i Praha

Da en ny leder kom til makten i Tsjekkoslovakia, begynte et klimaskifte i landet som så langt hadde vært en kommunistisk mønsterstat. Den reformvennlige førstesekretæren, Alexander Dubcek, ville innføre såkalt "sosialisme med et menneskelig ansikt".



Bilde 16: Utsnitt av R1K3Te med innledningstidslinje øverst og utdypinger under.

med forankring i forskningslitteraturen og læremidler argumenterer for at det er utbredt praksis å gruppere realhistorisk innhold i kategorier etter periodiske kriterier.

### 6.1.2.11 Symbolikk

Vi har allerede sett eksempler på symbolikk i tidslinjematerialet i tidslinjene R1K3Tb (bilde 12) og R1K3Th (bilde 15). Det er imidlertid verdt å trekke fram som en egen semiotisk ressurs, ettersom det er hyppig brukt i læremidler generelt. Vi har sett i kapittel 5.3.2.2.2 at LK06-utgaven av *Underveis* konsekvent brukte tidslinjer med symbolske representasjoner for større fenomener. For eksempel bruker den i kapittelet om den franske revolusjonen en giljotin som symbol på skrekkeveldet og kvinna med den franske trikoloren i Eugène Delacroix' velkjente maleri *La Liberté guidant le peuple* symboliserer revolusjonens fase fra Robespierres fall til Napoleons statskupp.<sup>800</sup> Vi finner eksempler på det samme også i nyere lærebøker, som når *Relevans 9* bruker et illustrert håndtrykk som symbol for

<sup>800</sup> Skjønsberg, 2006b, s. 29.

Molotov–Ribbentrop-pakten, eller når *Samfunnsfag 8* i tidslinja om demokrati bruker Parton-fronten for å symbolisere det athenske demokratiet.<sup>801</sup> Også elevtidslinjene benytter seg altså av symbolikk, illustrert ved at hammer og sigd i de presenterte tidslinjene kan symbolisere både sosialisme, kommunisme, Sovjetunionen og Kina.

Det følger derfor at symboler kan være enkle representasjoner for mer komplekse fenomener eller strukturer, men de kan samtidig være tvetydige eller misvisende. Det ovennevnte *La Liberté guidant le peuple* ble ikke malt som en representasjon for den opprinnelige franske revolusjonen, men julirevolusjonen i 1830. Det kan også være ei fin grense mellom symbolikk som representerer den norske arbeiderbevegelsen i mellomkrigstida og symbolikk som representerer Sovjetunionen under Stalin, og en kan diskutere om ikke det fins noen betydelige fallgruver ved å la symboler som likner hverandre representere svært ulike historiske begreper. I tillegg kommer en ikke bort fra at den kalde krigen også verbaltekstlig presenteres i historio-grafisk sett temmelig tradisjonalistiske sjablonger i norske lærebøker, noe som ble gjenspeilet i betydelige deler av den undervisningen jeg har observert. Den kalde krigen ble i den ene klassen framstilt som «egentlig en ideologisk kamp mellom kapitalisme og kommunisme».<sup>802</sup> Kapitalismen ble representert ved USA med andre vestlige land på slep, mens kommunismen ble representert ved Sovjetunionen med østblokken på slep, og etter hvert også Kina. Klasse-romsfortellingen kan nærmest minne om en fortelling om det gode mot det onde, der det gode seirer når Gorbatsjov «skjønner at det ikke gikk an å fortsette»,<sup>803</sup> og Berlinmuren etter hvert faller og Sovjetunionen oppløses. I lys av denne klasseromsfortellingen, blir hammer og sigd nærmest et symbol for «det onde» i tidslinjene. Symbolikk kan være en nyttig semiotisk ressurs i historiske tidslinjer, men datamaterialet viser samtidig at de også kan framstå som karikerte forenklinger av historiens kompleksitet.

### 6.1.2.12 *Temporal orientering*

Cappelen Damms *Samfunnsfag 10* forteller i kapittelet «Maktbalansen i verden» om den kalde krigen med dens stedfortrederkriger, avkolonisering etter andre verdens krig, Kashmir-konflikten og Russlands invasjon av Ukraina. Denne globale fortellingen suppleres med flere små kart i identiske format der det aktuelle området er tydelig markert, for å hjelpe leseren å plassere de

---

<sup>801</sup> Bredahl et al., 2020a, s. 156; Heidenreich et al., 2021, s. 102-103.

<sup>802</sup> Sitat hentet fra observasjonsnotater datert 8.12.21.

<sup>803</sup> Sitat hentet fra observasjonsnotater datert 8.12.21.

ulike landene på verdenskartet uten behov for et ekstra oppslagsverk eller kompliserte kart med piler, symboler og markerte grenseendringer.<sup>804</sup> Vi kan omtale det som spatial orientering. Tilsvarende kan tidslinjer brukes til temporal orientering, som vi allerede har sett noen eksempler på i lærebokgjennomgangen. Tidslinje R1K4Tf benytter seg av en løpende orientering der leseren til enhver tid kan se hvilket tiår en befinner seg i, før mer konkrete årstall presiseres under. Som nevnt tidligere, er *Refleks 5* og *Arena 6* eksempler på lærebøker som benytter et liknende grep ved å plassere ei lang tidslinje øverst på sidene, men med hendelser eller perioder uthevet for å sette den gjeldende tematikken i et større temporalt perspektiv.<sup>805</sup>

Begrepet i min analyse har nok sitt heuristiske opphav i så vel faglitteratur som i lærebøker, som i sin tur har påvirket min lesing av tidslinjematerialet.<sup>806</sup> Når forskningsoppsettet er så abduktivt og hermeneutisk utformet som i dette prosjektet, kan begrepet «temporal orientering» tjene som et eksempel på hvordan ulike deler av det empiriske materialet sammen kan utgjøre et grunnlag for utledninger som muligens ikke kunne ha blitt gjort uten det samlede datamaterialet. Temporal orientering kan koples til mer koselleckske tidserfaringer, som erfaringsrom og forventningshorisont, men også hvordan en historiserer fortidas innhold og temporaliserer både nåtid og fortid i forhold til det som befinner seg før, samtidig og etter det gitte temaet. Vi kan vende tilbake til Kosellecks begrep om usamtidighetens samtidighet, men samtidig erkjenne utfordringen med å integrere Kosellecks sammensatte historieteori i et didaktisk tidslinjedesign myntet på ungdomsskoleelever. Det betyr imidlertid ikke at det ikke er viktig å ha det med seg i designprosessen. Tvert imot vil jeg hevde at potensialet for temporal orientering er en av de fremste fordelene tidslinja har over verbalteksten, på grunn av nettopp den visuelle orienteringen. Tidslinjer behøver kort sagt ikke bare å ta for seg det konkrete innholdet, men de kan også sette det inn i en større temporal kontekst ved å plassere det i forhold til både tida sjøl og andre perioder eller hendelser. Tidslinja som utgangspunkt for temporal orientering vil være et hovedmoment i diskusjonen i kapittel 7.

---

<sup>804</sup> Bredahl et al., 2022, s. 177-202.

<sup>805</sup> Eriksen et al., 2021a, s. 60-95; Hosteland et al., 2021a, s. 182-197.

<sup>806</sup> En kan finne begrepet brukt på ulike måter i for eksempel Ammert et al., 2020; Barca, 2015; Eliasson et al., 2015, s. 176-177; Hoy, 2009, s. 155; K.-G. Karlsson, 2011, s. 129-131; Körber, 2019, s. 31; Lévesque og Clark, 2018, s. 124; Rosenlund, 2016, s. 38-39; Rüsen, 2005, s. 24-28.

### 6.1.2.13 Grafisk dominans

Som nevnt over, fins det flere elever som foretrekker verbaltekstens presentasjonsform. Verbalteksten har da også lenge stått høyt i kurs når det gjelder hva slags tekster vi ønsker at elevene skal lære seg å produsere, og i forlengelse av det også som vurderingsform. For elever som derimot enten opplever utfordringer med å skrive tradisjonelle tekster, eller som i større grad orienterer egen læring rundt et mer visuelt språk, er det også mulig å konstruere tidslinjer med innslag av mer grafiske semiotiske ressurser. Og det er da viktig å understreke at grafiske uttrykk kan være vel så verdifulle representasjoner av kunnskap som verbaltekst. Johanna Drucker skiller som tidligere nevnt mellom *representasjoner* for informasjon og *kunnskaps-generatorer*, der førstnevnte viser til statiske uttrykk for gitt informasjon, mens sistnevnte er dynamiske i måten de lar leseren resonnerer og trekke videre slutninger på.<sup>807</sup> Når tidslinja, som nevnt, anses som en autoritativ kronologisering av historiens relevante innhold, kan det indikere et syn på tidslinja som representasjon for informasjon. Denne avhandlingen vektlegger imidlertid tidslinja som en konstruktivistisk kunnskapsgenerator. I den sammenhengen kan vi vende tilbake til Marc Champagnes artikkel, hvor han nettopp argumenterer for at visuelle sammenstillinger av informasjon kan fungere som form for systematisering og ordning av ens kunnskaper, som igjen kan generere nye innsikter, hypoteser, spørsmål og konklusjoner. I tråd med dette argumentet, vil jeg også hevde at tidslinjas muligheter syns å bli undervurdert – eller til og med nedvurdert, både i skolen og i historiefaget for øvrig. Denne nedvurderingen er også uheldig for forskningsfronten, som Champagne påpeker: «[S]o long as the use of these devices is considered lowbrow by professional historians and suspect by professional philosophers, our understanding and appreciation will progress at a slower pace than it could/should».<sup>808</sup>

Tidslinjer kan med fordel anses som kunnskapsgeneratorer, særlig som følge av deres potensial for å visualisere og illustrere historiske og temporale trekk vi har lettere for å forstå grafisk enn verbalspråklig. I kapittel 5.2.2 har jeg knyttet informasjonsrepresentasjoner og kunnskapsgeneratorer til henholdsvis tekniske og epistemiske tidslinjer, men en kan spørre seg om ikke tekniske tidslinjer også kan anses som kunnskapsgeneratorer. Det kan for eksempel rimeligvis være mer intuitivt å forstå sykkelens teknologiske utvikling og design over tid ved å se en kronologisk sekvens av samtidige eksempler på sykkeldesign de siste 150 åra enn ved å lese en verbaltekstlig beskrivelse av denne utviklingen. Det samme kan sies om for eksempel

---

<sup>807</sup> Drucker, 2014, s. 65.

<sup>808</sup> Champagne, 2016, s. 11-21. Sitat fra s. 12.

biler, skriveredskaper og verktøy for langdistanseskommunikasjon. Så kan en med rette innvende at en slik kronologisering har begrenset verdi uten den historiske konteksten en kan få ved verbalspråklige narrativ, samtidig som mye av konteksten også kan være kunnskapsgenererende om den utformes grafisk for å understøtte eksemplene på teknologiske utviklingsfaser. Utviklingsfaser er i så måte ett slikt trekk, som med fordel kan visualiseres med enkle virkemidler. I tillegg kan en supplere med figurer som illustrerer urbanisering, industrialisering, demografiske vekst og økonomisk utvikling. Som jeg har påpekt flere ganger, er også verbalspråk en semiotisk ressurs som har sin rettmessige plass i en sammensatt multimodal konstruksjon som ei tidslinje. Når verbaltekst på denne måten slik blir en samhandlende komponent med bilder, figurer og andre grafiske elementer, kan vi si at skrift fyller en grafisk funksjon i seg sjøl. Begrepet «grafisk dominans» er likevel ment å stå i en viss motsetning til de mer narrative og verbaltekstpregete tidslinjene. Spørsmålet blir hvordan en balanserer forholdet mellom ulike slike grafiske ressurser.

I tidslinjematerialet fins det forskjellige måter elevene har håndtert disse valgene på. Enkelte har, som vi har sett, valgt å la narrativet være det mest framstående trekket ved tidslinja, mens andre, slik som tidslinje R1K4Ta, har inkludert flere bilder enn de fleste andre, og gjør slik tidslinja si mer grafisk orientert på bekostning av det verbaltekstlige. R1K1Te (bilde 4) eksemplifiserer andre grafiske ressurser, med vektoriale tråder og et lokomotiv i bevegelse som uttrykk for sine utledninger. I lærebokgjennomgangen så vi også eksempler på tidslinjer i L97-utgaven av Midgard som, foruten årstall, ikke benyttet verbalspråk. I stedet brukte den idealtypiske teknologiske trekk ved en periode for som kronologiske indikatorer for utvikling over bestemte perioder i forhistorisk tid.<sup>809</sup> Det grafiske aspektet ved tidslinjer er i teorien så å si altomfattende, men det trekkes fram som et eget begrep i konseptualiseringen for å kunne problematisere og diskutere interne balanseforhold mellom virkemidlene i tidslinjer som benytter seg av for eksempel verbaltekst, fotografier, illustrasjoner, piler, fargeinndelinger og temporale brudd.

#### 6.1.2.14 Kontrafaktisk historie

Kontrafaktisk historie har satt et større preg på læreplanmålene med innføring av LK20, og sjøl om det ikke er et av de mest utbredte begrepene i de didaktiske konseptualiseringene jeg har

---

<sup>809</sup> Aarre et al., 1997a, s. 112, 124.

presentert tidligere, blir det hyppig trukket fram i norsk historiedidaktikk.<sup>810</sup> Det er også implisitt i andre begreper; for å forklare årsakssammenhenger og gjøre rede for konteksten til en historisk situasjon, må en også kunne veie ulike faktorer opp mot hverandre og vurdere hvordan en vekter betydningen av dem. Bernard Eric Jensen argumenterer for at kontrafaktisk historie kan fungere som en motvekt til puggetradisjonene i klasserommet. Videre hevder han at kontrafaktisk historisk tenking er intellektuelt stimulerende ved at det forutsetter vurderinger av hva slags utfall som var sannsynlig i ei viss tid under bestemte forutsetninger. En må da leve seg inn i hvordan mennesker i fortida koplet sammen sine minner fra fortida, forståelse for samtida og forventninger til framtida. Jensen knytter dette direkte til innsikt i fortidsmenneskers historiebevissthet og, med en direkte henvisning til Koselleck, «historiens egentlige temporalitet».<sup>811</sup> Sott L. Roberts har utviklet en modell for hvordan en kan bruke kontrafaktiske historiske problemstillinger i klasserommet, og han argumenterer for at kontrafaktisk historie kan bidra til å utvikle elevers historieforståelse.<sup>812</sup>

Jeg har imidlertid først og fremst valgt å inkludere det i konseptualiseringen fordi det fins tydelige eksempler på det i tidslinjematerialet, slik vi har eksempel på sett i tidslinje R1K1Te (bilde 4), og fordi lærerkollegiet jeg fulgte trakk det fram som et viktig begrep ved flere anledninger. I tillegg vil jeg, i tråd med Jensens syns, hevde at kontrafaktisk historie også kan fungere som et mer operasjonalisert begrep for noen av de samme mekanismene som ligger bak historiebevissthet. Ved å reflektere rundt hvordan ulike forutsetninger vil kunne føre til ulike utfall, kan en også redusere teleologiske tendenser i historieundervisningen og det Erik Lund omtaler som «elevdeterminismen».<sup>813</sup> Også de franske historikerne Quentin Deluermoz og Pierre Singaravélou diskuterer i si bok *A Past of Possibilities* (fransk originaltittel: *Pour une histoire des possibles*) blant annet hvordan kontrafaktiske refleksjoner kan fungere som en form for anti-determinisme.<sup>814</sup> Som jeg kommer tilbake til nedenfor, har elevtidslinjenes årsaksforklaringer en tendens til å framstå teleologiske eller deterministiske. Kontrafaktisk historie kan slik tjene som en inngang til å se både aktører og strukturer i tid som historieskapte og historieskapende. For å knytte dette til tidslinjer, kan en for eksempel tenke seg at ei multi-lineær tidslinje kan inneholde ei, eller flere, linjer som ved hjelp av fargebruken eller andre

---

<sup>810</sup> Se for eksempel Folkenborg, 2022, s. 100-101; Knutsen, 2023, s. 54; Kvande og Naastad, 2020, s. 206-216; Lund, 2020, s. 43-46.

<sup>811</sup> Jensen, 2005, s. 157-158.

<sup>812</sup> Roberts, 2011.

<sup>813</sup> Lund, 2020, s. 43-44.

<sup>814</sup> Deluermoz og Singaravélou, 2021, s. 115-118.



grafiske virkemidler tegner alternative hendelsesforløp parallelt med det realhistoriske forløpet.

#### 6.1.2.15 *Hypertekstualitet/hypermedialitet*

Hypertekstualitet og hypermedialitet er multimodale uttrykksformer som er særskilt for digitale tekster, og som per definisjon ikke kan benyttes i analoge tidslinjer. Sjøl om jeg i denne avhandlingen opererer med et bredt tekstbegrep, poengterer likevel hypermedialitetsbegrepet at det gir mening å tenke på uttrykksformer som lyd og animasjoner som medier heller enn tekst. Hypertekst viser til konstruksjonen av og tilgangen til ikke-lineær tekst. I forbindelse med tidslinjer kan en tenke på det som digitale broer fra tidslinja i seg sjøl til eksempelvis eksterne nettsted, videoer eller utdypende forklaringer. Hypermediabegrepet presiserer dermed hypertekstbegrepet til også å omfatte andre *medier*.<sup>815</sup>

I tidslinjematerialet er tidslinje R1K2Te (bilde 9) et eksempel på ei tidslinje som benytter seg av hypertekst ved å ha kildelenker til videre lesning på hver side. En kan tenke seg at dette også kunne vært flettet inn i teksten ved å utheve bestemte begreper. Avhengig av format og grensesnitt, trenger dette heller ikke å være ei lenke som tar leseren til ei ny nettside, men den kan for eksempel utløse en faktaboks i forgrunnen av tidslinja med utdypende tekst eller video. Der analoge tidslinjer kan ha utfordringer med å få plass til innholdet, kan digitale tidslinjer i prinsippet fylles med en uendelig mengde innhold. Hypertekstualitet og hypermedialitet kan være et grep for å økonomisere plassen på digitale tidslinjer, for å hindre uorden og overflod av innhold. En enkelt hendelse kan markeres bare med stikkord, mens lengre forklaringer kan presenteres ved hypertekstuelle virkemidler. I likhet med andre sosialsemiotiske virkemidler, er også dette betinget av verktøyet en bruker for å konstruere tidslinja si. Problematikken kan i så måte sies å understøtte behovet for å utvikle tidslinjeverktøy som i større grad er forankret i forskning og fagdidaktikk enn i kommersielle interesser.

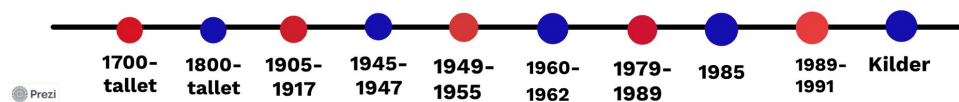
#### 6.1.2.16 *Kontekstualisering*

Flere av tidslinjene i materialet benytter seg av ulike former kontekstualisering av den kalde krigen. Det gjelder altså ikke bare å sette enkelthendelsene i sammenheng med andre forhold, men også å forstå den kalde krigen som et fenomen med sin egen for- og etterhistorie. En slik

---

<sup>815</sup> Conradt og Bogner, 2016.

kontekstualisering av tidslinja på ei større tidslinje kan konnotere til det tidligere metatidslinjebegrepet og til årsakssammenhenger, som jeg diskuterer under. Eksempler på tidslinjer som setter den kalde krigen inn i en kontekst er R1K1Te, R1K2Td, R1K3Tc, R1K3Td, R1K3Tf, R1K3Tg og R1KfTg. Mange av disse åpner med å ta for seg første verdenskrig og den russiske revolusjonen for å gjøre rede for opphavet til Sovjetunionen og dens styre. Enkelte kontekstualiserer også dette ved å trekke ideologisk linjer tilbake til 1700- og 1800-tallet, slik som R1K3Td (bilde 17). En kan dessuten hevde at tidslinja er en form for kontekstualisering i seg sjøl – spesielt i de mer umiddelbare eller synkroniserende tidslinjene, som nødvendigvis visualiserer samtidighet på tvers av en historie som i narrativt format vil uttrykkes lineært og sekvensielt. Kontekstualisering av historiens innhold slik den framstilles i verbaltekst, må kunne sies å forutsette mer bevisst kognitivt arbeid enn tidslinjer som kopler dem sammen i ett enkelt bilde.



Bilde 17: Oversiktsbildet i Prezi-tidslinja R1K3Td.

### 6.1.2.17 Årsakssammenhenger

Årsakssammenhenger er altså nært koplet til kontekstualisering, men samtidig mer eksplisitt forklarende. Tidslinjer kopler sammen hendelser og antyder langt på vei en årsakssammenheng bare gjennom å plassere forskjellige innholdselementer på éi og samme tidslinje. Det kan knyttes til tidslinjas autoritative uttrykk (jf. kapittel 5.1.2). Måten tidslinja organiserer innholdet på

kan indikere både berettigete og misvisende årsakssammenhenger. Metodisk sett er dette derfor ikke et uproblematisk begrep når det gjelder tidslinjas visualisering av historisk literacy. Som nevnt, var begrepsparet «årsak–virkning» ett av få historiedidaktiske fagbegreper i oppgaveteksten elevene mottok. I tillegg ble begrepsparet brukt av alle tre lærerne i både undervisning og i samtaler med enkeltelever. I tidslinjematerialet kan vi se eksempler på årsakssammenhenger i tidslinjene R1K1Tb, R1K1Te og R1K2Td. Vi så under kontekstualisering at enkelte elever viser til bakenforliggende årsaker. De fleste presenterer også andre verdenskrig som et viktig oppløp til den kalde krigen, og enkelte ser atombombene over Japan som en utløsende årsak. Det kan i noen grad synes som at tidslinja implisitt oppmuntrer avsender til å begrunne hvor hen setter startpunktet. Flere elever har imidlertid vært enda tydeligere med å skille ut virkninger eller konsekvenser på tidslinja si. Vi så ett eksempel på dette i R1K1Te (bilde 4), og et annet i R1K1Tb (bilde 5). Et tredje eksempel er R1K2Td som i punktet om NATO trekker ei linje fram til terrorangrepene på tvillingtårnene og utløsingen av artikkel 5.

I videotidslinja R1K4Tg avslutter eleven med å si: «Selv om det er 2022 i dag, og den kalde krigen er offisielt over, er det fortsatt spenning mellom de to største maktene USA og Russland. Det er mye de ikke er enige om, som for eksempel vil Putin at USA og FN [*sic*] skal trekke militære styrker ut av tidligere Sovjet-republikker.» Vi finner en liknende vurdering i tidslinje R1K3Tf, som avslutter ved å skrive:

I dag ser man på nyhetene at det er konflikter mellom USA og Russland. På grensen mellom Ukraina og Russland er situasjonen spent. Flere ukrainske soldater har blitt drept. Flere er bekymret for at Russland skal invadere Ukraina. Derfor har russiske president Vladimir Putin møttes med amerikanske president Joe Biden. De skal prøve å finne en diplomatisk løsning. Situasjonen stabiliserte seg etter den kalde krigen. I dag er stemningen mer spent mellom de to landene. Flere uenigheter i løpet av de siste 20 årene har skapt mer konflikt.

I bilde 18 ser vi det siste punktet på tidslinje R1K1Te, hvor eleven viser til hvordan situasjoner i dag har røtter i den kalde krigen.<sup>816</sup> Det fantes også flere elever som i tidslinjene sine viste til den kalde krigens virkninger for verden i dag, og mange koplet spenningene under den kalde krigen til situasjonen på grensa mellom Russland og Ukraina, der det ved tidslinjenes innlevering (januar 2022) var utplassert store styrker. Årsaksforklaringene har imidlertid en tendens til å bli forenklete og presentistiske. Vektlegging av for eksempel kontrafaktisk historie, multivariate årsaksforklaringer eller det Andreas Körber omtaler som fortidige forventninger til

---

<sup>816</sup> Den tjener for øvrig også som et tendensiøst eksempel på den tradisjonalistiske og unyanserte lærebokfortellingen om det eleven omtaler som «demokrater» på den ene sida og «kommunister» på den andre.

framtida, kan fungere som en motvekt til deterministiske forklaringer, slik at vi i hvert fall kan åpne for at elever forstår at historien kunne ha tatt andre retninger og at utfallet ikke var gitt i den faktiske historiske situasjonen. Med utgangspunkt i datainnsamlingen, kan vi illustrere dette med at det ikke framstod som gitt at Russland kom til å invadere Ukraina en drøy måned etter elevene formidlet spenningene mellom de to landene på tidslinjene sine. Tvert imot var utfallet uventet for de alle fleste. Dersom en tror at historien var nødt til å utfolde slik den gjorde, fratar vi også fortidas mennesker deres agens. Det er etter mitt syn ikke forenlig med læreplanens mål om å utvikle historisk empati eller historiedidaktikkens vekt på å redusere presentisme.

### Hva skjer nå?

Nå som flere konflikter har stoppet og noen "kriger" er satt på vent, var det enda mye små uenigheter mot landene. Verden måtte bare godta at **Demokratene** og **Kommunistene** hadde ulike **meninger** om hvordan verden skulle være.



På dette bilde møte Donald trump og Putin.

**1989 til nåtid**

Her møtes Donald Trump og Kim Jung Un, det var stor **spenningen** mellom disse landene under dette møte



Selv om det er lenge siden krigen så er det fortsatt litt **spent stemning** mellom landene, det er stadig konflikter mellom både USA, dagens russland og Nord-korea

Bilde 18: Siste punkt på tidslinje R1K1Te.

## 6.2 Design: arbeidsark for tidslinjer

Prosjektets design tar form av et arbeidsark. Meningen med dette er for det første å tydeliggjøre hvilke komponenter jeg har prioritert i designet, og for det andre at et arbeidsark i prinsippet kan være dynamisk nok til å kunne videreutvikles og tilpasses av andre i ettertid. Jeg har allerede skissert designprosessen kort i kapittel 4.2.2.2 og 4.4, men jeg vil her forklare grundigere hvilke empiriske og teoretiske elementer jeg har forsøkt å inkorporere i arbeidsarket. Arbeidsarket søker for det første å ta opp noen av de felles utfordringene jeg oppfattet at elevene møtte i arbeidet med å lage sine tidslinjer. Dette bygger primært på observasjonsnotatene mine og

lærer- og elevintervjuene, men også på forskerdagboka mi og elevtidslinjene kombinert med de generelle inntrykkene som dannet seg mer heuristisk i uformelle samtaler med lærerne og elevene. For det andre søker arbeidsarket også å løfte fram noen sentrale faglige begreper med forankring i historiedidaktisk teori.

Arbeidsarket er delt i to hoveddeler. Side 1 tar for seg det som i hovedsak er ment å være historiedidaktiske aspekter. Her har jeg også trukket på typologiene innenfor den epistemiske tidslinjetypologien fra kapittel 5.5. Side 2 handler om den faktiske konstruksjonsprosessen og utformingen av sjølvne tidslinja. Begge sidene består av en overordnet innledningstekst, et antall innholdsbokser og bilder av tidslinjer og historiske tekster. Jeg vil i det følgende presentere arbeidsarket i detalj og diskutere hvordan teoretiske perspektiver og empiriske analyser har avgjort hvilke elementer jeg har valgt å prioritere i designet.

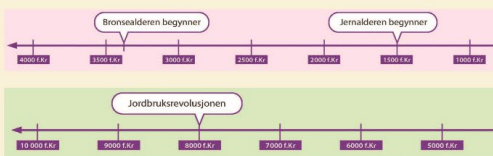
# Arbeidsark for tidslinjer

Før du begynner, tenk over om du vil lage tidslinja for hånd (analogt) eller digitalt. Noen liker den nærheten de får til arbeidet ved å jobbe med ark, farger, saks og limstifter. Andre synes det er enklere å lage stilige tidslinjer digitalt. En fordel med det digitale er at en ikke hindres av plassbegrensninger dersom du vil legge inn mer innhold på tidslinja seinere. Hvilke fordeler og ulemper synes du det har å lage tidslinjer på ark? Hvilke fordeler og ulemper har det å lage dem digitalt? Hva tror du er best for deg?

### Innholdet på tidslinja:

Dersom du har god tid på deg, er det viktig å bruke den godt. Det kan nemlig være tidkrevende å lage tidslinjer. En grunn er at du må finne ut hva du vil ha med på tidslinja. En annen grunn er at du må finne ut hvordan tidslinja skal se ut. Begynn gjerne med å lage en kladd eller ei enkel liste over hva du vil ha med på tidslinja. Noter hvor du vil sette skiller og om du mener noen elementene kan grupperes sammen.

**Nøkkelsspørsmål:** Hva er viktig å ha med på tidslinja du skal lage? Hvorfor er noen ting viktigere enn andre?



Tidslinje hentet fra: Hestland, S., Liu, T. G., Måika, J. & Njervevold, Y. (2021). *Ruffalo 3. Eldre bok. Samfunnsfag for barn og unge*. Utdannede.



### Kildene til tidslinja:

Hvilke kilder har du tilgjengelig? Ei lærebok kan være en nyttig kilde til et tema du ikke kjenner fra før av. Mange synes imidlertid at det er lettere å finne informasjon ved å søke på nettet, men det må brukes kritisk. Historikere er eksperter på kildekritikk. Kildematerialet kan være stort, og det er derfor lurt å skaffe seg en oversikt over hvilke kilder du vil bruke tidlig i arbeidet.

**Nøkkelsspørsmål:** Hva er en kilde? Hvorfor er noen kilder dårligere enn andre? Hvordan kan du stole på forfatterne av kildene? Finner du eksempler på kilder som motsier hverandre? Hvordan kan det være mulig?

### Lengden på tidslinja:

Tenk over hvor lang tid tidslinja di skal ta for seg. I tidslinjer som tar for seg store tidsrom kan det gi mening å dele den inn i perioder eller å gruppere eller samle hendelser som hører sammen. Dette hjelper oss å rydde i historien og å plassere hendelser inn i en historisk sammenheng.

**Nøkkelsspørsmål:** Hva vil du ha som første og siste årstall? Bør det være noen før- eller etterhistorie for å forklare årsaker eller virkninger?



Tidslinje hentet fra: Skjerve, H. (2007). *Undervisningsopplæring 9. Cykelmodell undervisning*.

### Målestokken til tidslinja:

Mange tidslinjer bruker en fast målestokk for å vise tidsrom. For eksempel kan 1 cm tilsvare 5 år. Det gjør at vi kan se og sammenlikne hvor mye tid som har passert mellom forskjellige hendelser. Hvis vi har begrenset med plass, går det også an å bruke symboler for å markere et opphold i tidslinja.

**Nøkkelsspørsmål:** Må man ha en slik fast målestokk mellom tid og plass på tidslinja? Hva er fordelene og ulempene med dette? Hvorfor er det slik at vi noen ganger har mange hendelser på kort tid, mens andre ganger går det lang tid uten noen spesielle hendelser?



Tidslinje hentet fra: Aune, T., Flåtøy, B. A., Gjerstad, P. M. & Luzzani, H. (2007). *Atlatl og samfunnsfag for barn og unge*. Aschehoug.

## 6.2.1 Arbeidsarket: side 1

Innledningsteksten på side 1 av arbeidsarket åpner med å formulere et spørsmål som for meg var åpenbart i lys av litteraturgjennomgangen, men som elevene ikke engang lot til å tenke over – nemlig om tidslinja kan være analog eller digital. Med forankring i forskningslitteraturen, gjenspeiler også spørsmålet en av tidslinjetyperne. Det er derfor viktig å være klar over, og på et tidlig tidspunkt reflektere rundt, at digitale og analoge tidslinjer bærer med seg ulike praktiske fordeler og utfordringer, samt tilgjengelige semiotiske ressurser og modale affordanser. Lærer 3 uttrykte i intervju 1 at hen hadde sans for taktile arbeidsformer, og fortalte at hen noen år tidligere hadde lagd ei plenumstidslinje med en annen klasse som inneholdt både tråder, perler og andre fysiske gjenstander. Den samme læreren påpekte imidlertid også, som tidligere nevnt, at det for det første var praktisk for elevene å ha tekstene sine samlet på sin digitale plattform. Mange av de innsamlede tidslinjene i runde 1 benyttet seg også av semiotiske ressurser som video, lyd, animasjoner, zoom og hypertekst, som alle er ressurser en ikke vil ha tilgang til dersom en konstruerer analoge tidslinjer.

Innledningsteksten poengterer også hvordan digitale tidslinjer legger mer til rette for seinere redigeringer og utvidelser. En kan med rette innvende at dette framstår som et argument for å lage digitale tidslinjer som får stå uimotsagt i arbeidsarket. Samtidig bygger arbeidsarket på et datamateriale som bestod av ca. 98,5 % digitale tidslinjer. Det er et vesentlig poeng med designforskning at designet faktisk forbedrer den praksisen en forsker på, og i dette tilfellet er praksisen i så overveiende grad digital at en nærmest kan anse det som en selektiv tradisjon i elevkulturen (jf. kapittel 5.3). Det gjør det etter mitt syn nødvendig å arbeide med de digitale tidslinjene som det primære utgangspunktet, uten at arbeidsarket har vesentlig mindre relevans for konstruksjon av analoge tidslinjer. En styrke med designbasert forskning er at denne typen hensyn som dukker opp underveis i forskningsprosessen ikke er til hinder for framdriften, men tvert imot tjener til å forsterke sammenkoplingen mellom praksisfeltet og forskerens bidrag til utvikling innenfor dette praksisfeltet. Sagt med andre ord har designet tydelig forankring i praksisen det søker å forbedre. Likevel forsøker innledningsteksten å åpne opp for elevens refleksjon rundt spørsmålene angående digitale og analoge tidslinjer. Den avslutter da også med tre åpne spørsmål som er ment å stimulere til et mer veloverveid valg, slik at tidslinjene i neste omgang kan konstrueres med en visshet om hvorfor en har valgt nettopp det formatet en har valgt.

Som nevnt i kapittel 4.4, bestod innholdsboксene på side 1 opprinnelig av informasjonstekst, nøkkelspørsmål og relevante fagbegreper. Sjøl om de eksplisitte fagbegrepene kunne hatt fagdidaktisk nytteverdi for lærerne, ble de bakt implisitt inn i nøkkelspørsmålene før arbeidsarket ble brukt i intervensjonen, ettersom den eksplisitte formuleringen av slike begreper kunne virke mer forstyrrende enn nyttig for elevene.

### *6.2.1.1 Innholdet på tidslinja*

Den første innholdsboксen på arbeidsarket, «Innholdet på tidslinja», handler om hvilket innhold elevene vil inkludere i tidslinjene sine. Som både observasjonene og lærerintervjuene viste, hadde mange elever utfordringer med å vite hva de skulle inkludere på tidslinja si. Lærer C kommenterte i intervju 1 at mange elever strever med å «sile ut det viktigste» innenfor historiske temaer. Dette berører også et sentralt epistemologisk punkt i tidslinjekonstruksjonen: Hva er av stor nok historisk betydning til at det er verdt å inkludere på tidslinja? Eller satt enda mer på spissen: Hva er historisk uviktig nok til at en kan ekskludere det på tidslinja? Innholdsboксen foreslår derfor å lage en kladd for å vurdere hvilket innhold en ønsker å inkludere på tidslinja. Observasjonene underbygde dette behovet, da flere elever brukte en del tid på å komme i gang, men også på å utforske de digitale verktøyenes muligheter framfor å jobbe med fagstoffet. Spesielt elever som tok i bruk Prezi var fascinerte over mulighetene dette gav til både zoom-animasjoner og graden av frihet i den grafiske utformingen. Under observasjonene ble jeg bekymret over at de digitale verktøyene ble en distraksjon framfor faktiske verktøy, men jeg noterte meg på den andre sida at elevene fikk kontroll på digitale verktøy som Prezi relativt raskt.<sup>817</sup>

Forslaget om å utarbeide en kladd er altså ment å hjelpe elevene å disponere tida de har til rådighet. Å vurdere utvalget av innhold på tidslinja handler imidlertid også om å vurdere hvilket innhold som belyser årsakssammenhengene innenfor temaets rammer. Innholdsboксen oppmuntrer derfor også til at innholdet på kladden kan grupperes og organiseres. Det vil innebære å måtte tenke gjennom forhold som årsak, virkning, brudd, kontinuitet, periodisering og temporalitet allerede før en påvirkes av mulighetene og begrensningene i et digitalt verktøy – forutsatt at en har valgt å lage ei digital tidslinje. Dersom en velger å lage ei analog tidslinje, vil de mer begrensede redigeringsmulighetene gjøre det enda nyttigere å lage en kladd som første steg.

---

<sup>817</sup> Observasjonsnotater fra klasse 3 datert 8. desember 2021.



Relevante fagbegreper for denne innholdsboxen er særlig *historisk signifikans*, *årsak* og *virkning*. Som nevnt, kan en imidlertid også bli bevisstgjort på *brudd*, *kontinuitet* og *periodisering* gjennom gruppering og organisering av innholdet. Ved å vurdere hva som utgjør en overbevisende årsakskjede kan en også måtte vurdere handlingsalternativer, eller *kontrafaktisk historie*. Til slutt vil jeg også trekke fram begrepet *temporalitet*, illustrert ved en elev i klasse 3 som hadde jobbet godt fram til 3. økt, men kom bort til meg for å spørre hva hen kunne fylle inn etter 1965.<sup>818</sup> Det indikerte for meg at tidslinja synliggjorde den kalde krigens kronologi og avstander i tid. De innsamlete tidslinjene legger jamt over stor vekt på slutten på andre verdenskrig, inndelingen av Tyskland og Berlin, Koreakrigen, Vietnamkrigen og Cuba-krisa, men er preget av færre konkrete begivenheter etter dette. Dette gjenspeilet seg også i undervisningen jeg observerte, og den tidligere nevnte tidslinja R1K3Tb (bilde 12) illustrerer det samme. For den ovennevnte eleven avdekket tidslinja tilsynelatende et tomrom i tida og en forventning om ei jamn takt i hendelsesforløpet. I stedet for å simpelthen plassere neste kjente hendelse på tidslinja, spurte hen hva som foregikk i dette tomrommet. Dette anknytter tydelig til typologien topologisk/topografisk, som jeg kommer tilbake til under (kapittel 6.2.1.5), men det er likevel relevant å påpeke her hvordan den visuelle sammenstillingen kan frambringe nye faglige refleksjoner og spørsmål, i tråd med den tidligere nevnte Marc Champagnes argumenter (se kapittel 5.1.5).

### 6.2.1.2 Kildene til tidslinja

Den andre innholdsboxen bærer tittelen «Kildene til tidslinja», og handler om lokalisering, utvalg og disponering av tilgjengelige kilder. Også her er arbeidsarkets innhold utledet av en kombinasjon av observasjoner og intervjuer. Gjennom øktene jeg observerte dannet det seg et inntrykk av at flere elever brukte mye tid på å søke opp kilder, uten at de var i stand til å systematisere dem i noen særlig grad. Kildene var utelukkende digitale, noe som førte til at elevene kunne sitte med 10–15 faner om den kalde krigen i ett nettleservindu. Ved slutten av arbeidsøkta ble disse lukket, og de måtte begynne kildeleitingen på nytt neste økt. Lærer C kommenterte som nevnt i intervju 1 at elever kunne streve med å «sile ut det viktigste», nettopp fordi det var mye for dem å forholde seg til. I samme intervju uttrykte læreren at hen savnet læreboka og den strukturen, sammenhengen og stoffutvalget den kunne tilby. Hen påpekte også at det var en utfordring for mange å velge ut kildene sine gjennom internettsøk. Innholdsboxen

---

<sup>818</sup> Observasjonsnotater fra klasse 3 datert 8. desember 2021.

oppfordrer derfor til å skaffe seg en oversikt over kildene en ønsker å bruke på et tidlig stadium i arbeidsprosessen.

Innholdsboksen stiller også flere nøkkelspørsmål som er ment å være mer historiedidaktisk forankret, med et mål om at historiefagets kildekritiske metode ikke må reduseres til ulike former for nettvett og generell kritisk tenking. Forståelse for hva en kilde er, hvordan kilder kan sammenliknes og hvordan en kan arbeide med kilder er, som vi har sett, avgjørende komponenter i historisk literacy. Disse spørsmålene er i så måte ikke spesifikke for tidslinjearbeid, men for all historisk tekstproduksjon. Elevantidslinjene bygger utelukkende på sekundærkilder, men nøkkelspørsmålene er formulert slik at de skal være like relevante for arbeid med primærkilder. Det kan i den sammenhengen gjentas at arbeidsarket er ment å være tematisk generelt, samt at det bør kunne ha verdi også for det rene historiefaget i den videregående opplæringen. Fagbegrepet *kilde* står altså i sentrum for denne innholdsboksen, i tillegg til mer spesifikke termer som *kildekritikk*, *kildesammenstilling*, *kildegranskning* og *fortolkning*.

### 6.2.1.3 Lengden på tidslinja

Innholdsboksen «Lengden på tidslinja» problematiserer tidsrommet tidslinja har til hensikt å visualisere. Som tidligere påpekt, strekker *Refleks*-serien alle sine tidslinjer fram til vår egen tid, slik at leseren kan orientere tidslinjas innhold ut fra sitt eget ståsted i tida. Det gjør på den ene sida at leseren får et temporalt referansesystem med sitt eget liv som utgangspunkt, men det kan også gjøre det utfordrende å lage detaljerte tidslinjer over perioder i fjern fortid dersom tida også skal strekkes topografisk fram til vår egen tid. Det fins mulige løsninger på dette, som jeg diskuterer nedenfor under kapittel 6.2.1.5., men akkurat denne problemstillingen har likevel ikke vært veldig aktuell i den første runden med datainnsamling, ettersom den kalde krigen ligger relativt nært vår eget tid.

Designet tar det likevel opp som en problemstilling, ikke bare fordi en kan orientere seg temporalt ut fra nåtida, men også fordi mange tidslinjer har en tidsakse som ikke strekker seg utenfor det tidsstykket de fyller med deklarativt innhold. Som denne innholdsboksen forsøker å belyse, kan det imidlertid finnes gode grunner til å reflektere over den mengden tid en trenger for å kunne både periodisere, vise sammenhenger og kontekstualisere hendelser og perioder. Blant de innsamlete tidslinjene i runde 1 fantes det tidslinjer som strakk seg fra 1700-tallet til i dag, men også fra 1945 til 1991 – og enda kortere perioder. Designet tok derfor dette opp i seg ved å problematisere hva første og siste årstall bør være på tidslinja, og om historien før og

etter den aktuelle perioden bør inkluderes for å kunne forklare årsakssammenhenger. Det siste er åpenbart et ledende spørsmål, men ingen periode og intet historisk tema kan forsås isolert fra hva som ledet fram til det og på hvilke måter det påvirket ettertida. Elevtidslinjene som også inkluderte den russiske revolusjonen, forklarte dermed det sovjetiske bakteppet i mye større grad enn de som bare inkluderte de siste åtte åra av Stalins styre. Tilsvarende aktualiserte tidslinjene seg sjøl i de tilfellene der de påpekte at spenningene fra den kalde krigen stadig kunne spores i den daværende situasjonen i og rundt Ukraina. (Tidslinjene ble ferdigstilt i begynnelsen av januar 2022, da de store troppeansamlingene ved den russisk-ukrainske grensa preget nyhetsbildet.)

Denne innholdsboxen konsentrerer seg altså om å *kontekstualisere* tidslinjas tema i ei større tidsramme. Det handler både om å forstå den aktuelle tidsperioden i seg sjøl, men også å etablere historiske *årsaker* og *virknings*. Tidslinja har mulighet til å visualisere et tema eller en periode som en *del* av en større *helhet*, og slik belyse hvorfor historikere *periodiserer* slik de gjør. Å visualisere avstanden fra ens egen levetid til den aktuelle perioden kan også styrke ens forståelse for at menneskene på tidslinja handlet ut fra andre erfaringsrom og andre forventningshorisonter. Slik kan det også koples til både *historiebevissthet* og det Seixas og Morton omtaler som *historiske perspektiver* og *etiske dimensjoner*.

#### 6.2.1.4 Endringene på tidslinja

Innholdsboxen «Endringene på tidslinja» er også delvis et resultat av elevenes tidslinjer, der perioden fra 1945 til 1991 kunne framstå noe statisk når det gjaldt andre områder enn det politiske. Designet forsøker å bøte på dette ved å få elevene til å reflektere rundt hvordan en kan få fram andre utviklingstrekk i perioden. Den kalde krigen er riktignok ett bestemt perspektiv, og lærebøkene tar for eksempel gjerne for seg den norske velferdsstaten, kvinnekamp, avkolonisering og Israel–Palestina-konflikten i andre kapitler, sjøl om det foregår samtidig. Poenget med innholdsboxen er å også belyse endringer som ikke engang trenger ha direkte storpolitisk relevans for hendelsesforløpet, men som kan gi perspektiver til for eksempel hvordan det var å leve som menneske i den aktuelle perioden. Særlig spørsmålet «Har det skjedd sosiale, teknologiske eller politiske endringer?» er ment å belyse dimensjoner ved å oppleve perioden. Om en holder seg til den kalde krigen som tema, kan en for eksempel trekke fram skolegang, høyere utdanning, innvandring, datateknologi, privatbiler, medisin, rasisme og populærkultur/underholdning som områder der det skjedde store omveltninger fra 1945 til 1991. En kan på den ene

sida innvende at ikke alt dette kan eller bør få plass i en historie om globalt maktspill og -balanse, men på den andre sida kan det like gjerne være et spørsmål om hvilke semiotiske ressurser en benytter og hvilke elementer som tillegges saliens. Ei utfyllende tidslinje om politisk historie kan for eksempel inneholde symboler i bakgrunnen som interagerer med hverandre. En radio, en tv og en mobiltelefon kan fortelle en implisitt historie om den opplevde teknologiske utviklingen de siste 100 åra. Et slikt grep benyttes, som tidligere beskrevet, i Arena 8 der ei linje illustrerer gjennomsnittlig levealder fra 1846 til 2015, mens illustrasjoner rundt fungerer som symbolske representasjoner for hva dette skyldes og har ført til i praksis.<sup>819</sup>

Begrepsmessig konsentrerer denne boksen seg om det vi kan kalle *brudd* og, mer implisitt, *kontinuitet*. Brudd og kontinuitet er da også vanligvis betingelsene for hvordan en *periodiserer*, men denne innholdsboxen søker også de mindre endringene, som kanskje snarere kan omtales som utviklinger enn som brudd eller kontinuitet. Sjøl om informasjonsteksten i denne boksen etterlyser *narrativet* som kan forsvinne litt i mange tidslinjer, kan en også argumentere for at tidslinjer egner seg bedre enn den narrative fortellingen til løfte fram disse endringene underveis i historien. Der historien om velferdsstat, privatbiler og populærkultur sannsynligvis ville kunne ha brutt opp en muntlig eller skriftlig fortelling om den kalde krigen, kan slike dimensjoner ved historien formidles relativt enkelt ved bruk av symbolske representasjoner som supplerer resten av innholdet, heller enn å forstyrre det.

#### 6.2.1.5 Målestokken til tidslinja

Innholdsboxen «Målestokken til tidslinja» har tydelig kopling til typologien topologiske/topografiske tidslinjer, uten at den benytter disse begrepene eksplisitt. Her forsøker designet først og fremst å løfte fram en problemstilling som mange kanskje ikke tenker bevisst over. Boksen poengterer også fordelene topografiske tidslinjer har ved at en kan se og sammenlikne avstander i tid. Det gjelder ikke bare mellom hendelser i fortida, men også mellom disse hendelsene og en sjøl i nåtida. I så måte er denne innholdsboxen også knyttet til «Lengden på tidslinja», som jeg har diskutert over. Dersom en vil strekke tida fram til sin egen levetid, forutsetter det for det første at tidslinja er topografisk; ellers har det strengt tatt liten hensikt utover å bare plassere seg sjøl kronologisk sett etter fortida. For det andre bør en vurdere på hvilke måter det er hensiktsmessig å visualisere det – særlig på tidslinjer som tar for seg den mer fjerne fortida. Kald krig-tidslinjene har ingen store praktiske utfordringer med å skyve endepunktet fra 1989/91 til

---

<sup>819</sup> Hellerud et al., 2020, s. 66.

i dag. Utfordringen er større dersom en tar for seg avgrensede tidsrom lang tilbake i tid, for eksempel vikingtida 793–1066 og historien mellom 1066 og i dag blir stående som et tomrom. Med mindre en jobber formativt med tidslinjer over tid, slik at dette tomrommet kan fylles ut på lengre slikt, kan en heller vurdere ulike måter å framstille slike store tidsrom på. Et lengre tidsforløp kan for eksempel illustreres ved det Eviatar Zerubavel, som nevnt, omtaler som mnemiske kutt i tidslinja, slik vi har sett at *Samfunn 8* og *Nye makt og menneske 9* gjør – førstnevnte ved en rift i tidsvektoren, sistnevnte ved et enkelt symbol.<sup>820</sup> Et symbol kan eksempelvis symbolisere 100 år. Oppsummeringstidslinja i *Samfunnsfag 10* (LK20) har tegnet inn tidsdimensjonen i stadig større sikksakk-bølger, mens den tidligere omtalte artikkelen til Marc Champagne inneholder ei tidslinje der tida framstilles som en spiral, som må sies å være en plass-effektiv måte å tegne tid på.<sup>821</sup>

Nøkkelspørsmålene oppfordrer elevene til blant annet å reflektere rundt argumenter for og imot en fast målestokk mellom tid og plass. De spør også: «Hvorfor er det slik at vi noen ganger har mange hendelser på kort, tid, mens andre ganger går det lang tid uten noen spesielle hendelser?» Svaret kan virke enkelt, men designet forsøker hovedsakelig å få elevene til å tenke over *brudd og kontinuitet*. Brudd ledsages gjerne av mange hendelser som leder fram til et tydelig *periodisk skille*. I norsk historie kan 1814 tjene som et eksempel. Ei tidslinje over norsk politisk historie fra 1700 til 1950 vil trolig ha høy begivenhetstetthet i åra rundt 1814, 1905 og 1940–1945, mens andre tiår vil framstå tommere. Zerubavel hevder, ved hjelp av en bemerkelsesverdige metafor, at våre mentale forestillinger om historisk tid forstørrer temporaliteten i slike brudd eller overganger:

In order to promote the sociomnemonic vision of two contiguous yet conventionally “different” chunks of history as actually discrete, we tend to inflate the imaginary divides supposedly separating them from each other. As a result, crossing such “historical Rubicons” transforms metrically small steps in physical time into topologically giant leaps in social time—in the same way that we are instantaneously transformed from “minors” into “adults” when we turn eighteen and that someone who has had only one sexual experience is perceived as somehow “closer” to one who has had thirty-seven such experiences than to a virgin.<sup>822</sup>

Topografiske framstillinger av tid vil i så måte kunne framstille kontinuiteten mellom bruddene, men det kan også indikere hvordan tid i seg sjøl kan være en medvirkende faktor til

---

<sup>820</sup> Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 88-89; Sveen og Aastad, 1997, s. 18.

<sup>821</sup> Bredahl et al., 2022, s. 322-323; Champagne, 2016, s. 28.

<sup>822</sup> Zerubavel, 2003, s. 88.

endring. I en historisk kontekst er ikke tid bare noe som ligger naturvitenskapelig til grunn for eksistensen vår, men også noe vi erfarer og praktiserer. Her kan en trekke inn Kosellecks tre temporale erfaringer: overraskelsen, repetisjonen og systemendringen (se kapittel 2.2.2). De ikke-overraskende erfaringene bekrefter og korrigerer hverandre over tid. Disse akkumulerte mellommenneskelige erfaringene utgjør repetisjoner som på lang sikt kan omtales som tida en lever i. At tidserfaringene er preget av repetisjon, eller langsomme endringer, er ikke nødvendigvis et argument for å ikke inkludere den på tidslinja. Tvert imot kan det være gode grunner til å inkludere denne tidsdimensjonen nettopp for å forstå bedre når endringene først kommer, og bryter opp det akkumulerte laget med repeterte og mindre korrigerende tidserfaringer. Jeg kommer tilbake til utfordringene det innebærer å visualisere den fenomenologiske kompleksiteten i Kosellecks teori om flertallige temporaliteter i kapittel 7.6 og 7.7.

Dersom du trenger inspirasjon til oppstarten, kan du finne noen tidslinjer på nettet. Finn 5–10 tidslinjer du liker og reflekter rundt hva du liker med dem.

**Grafiske muligheter:**

Hvilke grafiske muligheter har du tilgjengelig? Hvis du lager tidslinja analogt, kan du undersøke hva skolen har av vanlig ark, fargete ark, fargeblyanter, lim, saks og utskriftsmuligheter hvis du vil skrive ut bilder til tidslinja. Dersom du lager ei digital tidslinje, må du finne et verktøy. Det fins mange slik på nettet, men en del koster penger for full funksjonalitet. Det er også mulig å lage tidslinjer manuelt i f.eks. Google Presentasjoner og Google Site.

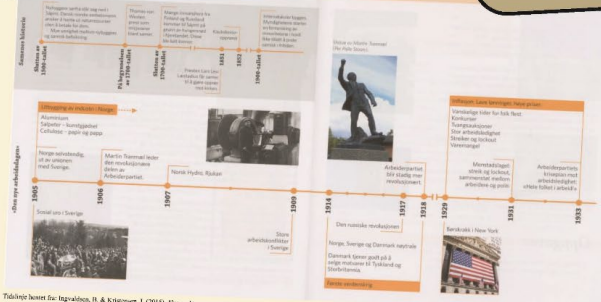
Noen eksempler på digitale tidslinjeverktøy: Time.Graphics, Preceden og Timetoast, verktøy kan også brukes for å lage mindre tidslinjer innenfor en større periode.

**Flere tidslinjer?**

Trenger du flere tidslinjer eller holder det med éi? Noen tidslinjer er oversikter over større perioder, men de kan også legge vekt på mindre perioder innenfor det større. En kan f.eks. ha ei detaljert tidslinje om Vietnamkrigen innenfor ei oversiktstidslinje om den kalde krigen. En kan også ha ei tidslinje med f.eks. andre verdenskrig globalt ovenfor tidslinja og okkupasjonen av Norge nedenfor tidslinja. Hva egner seg best til det du skal lage tidslinje om?

**Hendelsesgrupper:**

Hvilke perioder eller grupper av hendelser har du på tidslinja di? Hvordan vil du vise at disse hører sammen? Det går an å plassere dem innenfor ei ramme, eller du kan også bruke fargelegging for å vise at enkelte hendelser hører sammen. Hvis noe involverer mange land, kan du kanskje bruke flagg for å vise hvilket land som er involvert i hendelsene dine? Vær gjerne kreativ!



Tidslinje hentet fra: Hagvaldsen, H. & Kristiansen, L. (2015). Nytt medietidsskrift. Historie 9 Cappelen Datas.

**Ressurser og virkemidler:**

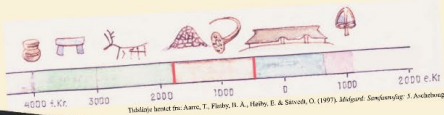
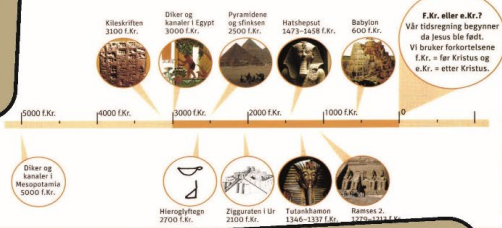
Tenk over hvilke virkemidler du vil bruke. Noen er glad i skrive, og da kan en lage ei tidslinje med nye tekst for å fortelle historien. Andre lærer bedre visuelt (med øyene). Da kan en tenke over andre mulige virkemidler. Kan noe uttrykkes med bilder? Vil du fargelegge innholdet på noen bestemt måte? Hvis tidslinja di er digital, vil du da ha med lyd, animasjoner, videoer eller kanskje din egen fortellerstemme?

**Illustrasjoner:**

Bilder kan vise historien på andre måter enn ord. Det kan være et fotografi av en hendelse eller en person, men det kan også være en tegning av hvordan noe kan ha sett ut.

Illustrasjoner kan også fungere som symboler. Kryssende sverd kan symbolisere krig, en telefon kan symbolisere kommunikasjon, et flagg kan symbolisere et land osv.

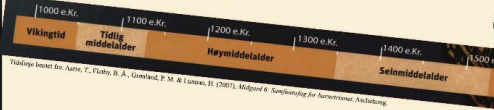
Tidslinje hentet fra: Aune, T., Flåby, H. Å., Halby, E. & Sæviak, O. (2006). Midtpunkt 5. Samfunnsfag for helsevitenskap. Anslidning



Tidslinje hentet fra: Aune, T., Flåby, H. Å., Halby, E. & Sæviak, O. (1997). Midtpunkt 5. Samfunnsfag for helsevitenskap. Anslidning

**Sammenhenger:**

Ønsker du andre måter å vise sammenhenger på? I tillegg til tekst, bilder og farger, kan tidslinjer også bruke f.eks. piler og rammer for å påpeke årsaker og virkninger. Digitale tidslinjer kan også inneholde faktabokser, mindre tidslinjer innenfor ei stor tidslinje, animasjoner og klikkbare lenker.



Tidslinje hentet fra: Aune, T., Flåby, H. Å., Grønhaug, P. M. & Falsvik, H. (2007). Midtpunkt 6. Samfunnsfag for helsevitenskap. Anslidning

## 6.2.2 Arbeidsarket: side 2

Side 2 av arbeidsarket konsentrerer seg om de mer sosiosemiotiske virkemidlene og multimodale mulighetene ved å konstruere ei tidslinje. Også denne sida består av en innledningstekst, noen innholdsbokser og bakgrunnsbilder til inspirasjon og dekorasjon. Innledningsteksten foreslår for elevene å finne 5–10 tidslinjer de liker, og å tenke på hvorfor de liker dem. Ettersom tidslinjer kommer i et utall varianter, og det kan være utfordrende å vite hvor en skal begynne med fullstendig grafisk frihet, er hensikten med denne innholdsboksen at elevene kan finne fram til noen modelltidslinjer de kan bruke til inspirasjon. Mangfoldet av modaliteter og grafiske valgmuligheter er for øvrig også et argument for å lage et utkast eller en kladd først, slik at en i større grad kan konsentrere seg om sjølve visualiseringen når de faglige hovedtrekkene er på plass.

### 6.2.2.1 Grafiske muligheter

Innholdsboksen «Grafiske muligheter» spør overordnet hva slags ressurser en har tilgjengelig. Dette kommer an på om en lager tidslinja digitalt eller analogt, men det er uansett nyttig å kartlegge hva slags verktøy eller funksjoner en har tilgjengelig for å visualisere tidslinjas innhold. Det gjelder særlig for de mer komplekse tidslinjevariantene. Som tidligere påpekt, erkjenner designet at mange elever velger digitale løsninger, og innholdsboksen søker derfor å både problematisere og å hjelpe til med dette. Noen elever kan skape de beste resultatene ved å gå stor valgfrihet, mens andre kan ha behov for litt tydeligere definerte rammer. En del digitale tidslinjeverktøy tilbyr det sistnevnte, men de kan til gjengjeld ta seg betalt for full funksjonalitet. Prezi tilbyr på si side både ferdige maler og total frihet – riktignok innenfor de begrensningene presentasjonsverktøyets innebygde funksjoner setter sjøl.

I arbeidet med designet testet jeg ut flere av de mest populære digitale tidslinjeverktøyene jeg kunne finne på internett: Timetoast, Prezi, Tiki-Toki, Time.Graphics, Sutori, TimelineJS, Preceden, Visme, Canva og Piktochart. Trass i at jeg opplevde begrensninger i alle sammen, trakk jeg fram et lite utvalg i ei vedhengende boble til informasjonsboksen. Dette var først og fremst for å hindre at elevene skulle bruke for mye av tida si til å leite fram forskjellige verktøy. I tillegg påpeker innholdsboksen at det er mulig å bruke slike verktøy til å lage tidslinjer innenfor større perioder. Det siste var i stor grad inspirert av elevtidslinjer som bestod av flere tidslinjenivåer. Et tenkt eksempel kan være ei digitalt konstruert meso-tidslinje om



Vietnamkrigen innenfor ei analog makro-tidslinje om den kalde krigen. Dette anknytter også til den neste innholdsboxen.

### 6.2.2.2 *Flere tidslinjer?*

Innholdsboxen «Flere tidslinjer?» bruker nettopp det ovennevnte eksempelet for å illustrere hvordan det kan være hensiktsmessig med flere tidslinjenivåer for å kunne se flere historier i lys av hverandre. Det tidligere diskuterte forholdet mellom mikro- meso- og makrohistorie gir temporal dybde til historien på tidslinja, men en kan også bruke flere tidslinjer til å framstille en spatial dybde. Innholdsboxen gir også et eksempel på dette: Ved å synkronisere andre verdenskrigs globale gang med okkupasjonen av Norge, kan vi få et rikere bilde av første halvdel av 1940-åra. Et annet eksempel er Matt Bakers multilineære globalhistorie i form av fargekodete tidslinjer.<sup>823</sup> I Marc Champagnes ovennevnte artikkel finner vi også ei tidslinje over romersk historie, der tetrarkiet under Diokletian splitter tidslinja i to synkroniserte tidslinjer – den ene for det vestlige keiserriket og den andre for det østlige.<sup>824</sup> De påfølgende samlingene av keisermakten på 300-tallet illustreres i form av tynnere koplinger mellom de to linjene og tilhørende fargekoder, men disse opphører når splittelsen blir varig etter Theodosius' død. Tidslinje R1K2Ta (bilde 13) er et eksempel på ei elevtidslinje som benytter multilinearitet til å synkronisere flere samtidige historier under den kalde krigen. Designet forsøker dermed å trekke fram multilinearitet for å løfte fram mulighetene tidslinjer har til å illustrere ulike nivåer av historier (for eksempel individuelle, nasjonale og globale), ulike historiske avgrensninger (for eksempel idéhistorie mot vitenskapshistorie eller etterkrigstida i Asia mot etterkrigstida i Europa) og det temporale mangfoldet på tvers av disse.

### 6.2.2.3 *Hendelsesgrupper*

Innholdsboxen «Hendelsesgrupper» er knyttet til de innholdsboxene på side 1 som tar for seg periodisering, brudd og kontinuitet. Imidlertid spør denne boxen hvordan disse begrepene faktisk kan framstilles grafisk. Å gruppere innholdet på ei tidslinje er et elementært steg i å gjøre tidslinja til noe mer enn en enkel kronologi. Det handler både om å kople sammen enkelte innholdselementer ut fra bestemte faglige kriterier, men også om å skille dem fra andre

---

<sup>823</sup> Baker og Andrews, 2020

<sup>824</sup> Champagne, 2016, s. 27.

grupperinger. Med elevtidslinjene til grunn, vil det for eksempel gi mening å gruppere hendelser innenfor den kinesiske borgerkrigen som noe annet enn enkelthendelsene under Cubakrisa – sjøl om begge disse grupperingene hører innunder den felles kald krig-innrammingen.

Sjøl om designet ikke gir spesifikke semiotiske føringer, foreslår det tre måter å gruppere innhold på. De to første er ulike former for innramming – enten ved å tegne ei faktisk ramme rundt et sett innholdselementer eller ved å benytte fargekoder til å kategorisere innholdet.<sup>825</sup> Som vi har sett, gjør tidslinje R1K3Th (bilde 15) dette ved å kategorisere innhold ut fra hvor i verden de ulike begivenhetene fant sted. Visuell kontrastering kan altså både gi saliens og fungere innrammende. Innholdsboxen eksemplifiserer også gruppering i form av flagg som symbol for land. I dette tilfellet snakker vi på én måte også om en form for abstrakt innramming, men også om konseptuelle strukturer med i form av symbolske strukturer. Både tidslinje R1K3Tb og R1K3Th er inne på dette, sjøl om de symbolske strukturene deres riktignok i liten grad grupperer innholdet.

#### 6.2.2.4 *Ressurser og virkemidler*

Innholdsboxen «Ressurser og virkemidler» handler spesifikt om de semiotiske ressursene og modalitetene en har til rådighet. Som diskutert i kapittel 6.1.2.2., viser datamaterialet hvordan tidslinja kan gi rom for skriftlige narrativer. Designet påpeker derfor at det er fullt mulig for skriveglade elever å gi rom til verbatimtekst på tidslinja, men at en også kan ta i bruk mer visuelle virkemidler om en ønsker det. Innholdsboxen trekker fram bilder og farger som generelle eksempler, men også lyd, animasjoner, videoer og fortellerstemme som semiotiske ressurser en kan jobbe inn i digitale multimodale tekster. Innholdsboxen er for så vidt også knyttet til boksen «Grafiske muligheter», ettersom virkemidlene en ønsker å bruke betinges av hvilke ressurser en har til rådighet. «Ressurser og virkemidler» vil imidlertid bevisstgjøre elever på mulighetene til å gi tidslinja et rikt visuelt uttrykk, og det kan være rimelig å anta at innlednings-tekstens anbefaling om å finne 5–10 inspirasjonstidslinjer vil ha innvirkning på hvilke ressurser og virkemidler elevene ønsker å benytte seg av.

---

<sup>825</sup> Kress og Van Leeuwen nevner spesifikt visuell kontrast gjennom fargebruk som et eksempel på innramming. Se Kress og Van Leeuwen, 2021, s. 205. Se også Serafini, 2014, s. 58.

### 6.2.2.5 Illustrasjoner

Innholdsboksen «Illustrasjoner» kan anses som en presisering av ett aspekt innenfor flere av boksene over. Jeg har valgt å presisere akkurat dette i designet av to grunner. For det første er samspillet mellom verbaltekst og illustrasjon en modalitet som er utbredt og etablert i tekstkulturen vi lever i. Marie Avgerinou har beskrevet tida vi lever i som et *bain d'images*, eller bildebad, som følge av de visuelle bildenes dominans i hverdagen vår.<sup>826</sup> Det blir derfor trukket tydeligere fram i designet fordi det er en semiotisk ressurs elevene kan antas å være fortrolige med. Den andre grunnen er at illustrasjoner kan innta mange ulike former og funksjoner, og dermed kan være en håndgripelig måte for elever å utforske store deler av tidslinjas multimodale egenskaper. Innholdsboksen trekker fram fotografier, tegninger og symboler som eksempler på illustrasjoner en kan inkludere på tidslinja si. Analysegrammatisk sett kan de fungere som både konseptuelle og narrative representasjoner, og disse representasjonene vil på si side kunne interagere med leseren på sine egne premisser – i motsetning til den reindyrkede objektive og teknologiske tidslinja. Tidslinjas illustrasjoner kan slik sies å aktivere en større del av den visuelle grammatikken analytisk og det begrepene betegner konseptuelt.

### 6.2.2.6 Sammenhenger

Den siste innholdsboksen, «Sammenhenger», konsentrerer seg i større grad om klassifiserende og analytiske strukturer, og om prosessuelle narrative representasjoner. Et tilbakevendende tema i denne avhandlingen er hvordan den multimodale tidslinja har potensial til å uttrykke mer enn den kronologiske rekkefølgen til et utvalg enkelthendelser. Denne innholdsboksen oppfordrer eleven til å vurdere hvordan sammenhengene mellom de historiske innholdselementene kan framstilles. Mye av det innholdsboksen tar opp har også blitt tatt opp i andre innholdsbokser på begge sider av arbeidsarket, men denne siste boksen forsøker å samle flere av disse elementene sett under ett. Den trekker eksplisitt fram semiotiske ressurser som (verbal)tekst, bilder, farger, piler, rammer, faktabokser, tidslinjer i tidslinjer, animasjoner og hyper-tekst. I tillegg finner vi de historiedidaktiske begrepene sammenhenger, årsaker og virkninger. Alle de tre lærerne uttrykte i intervju 1 at de jobbet mye med årsaker og virkninger, og i øktene jeg observerte framstod det dessuten som begreper elevene kunne forstå og reflektere rundt. Jeg har derfor gjentatt dem i denne siste innholdsboksen, i tillegg til sammenhenger, for å

---

<sup>826</sup> Etter Serafini, 2022, s. 17.

minne elevene på å reflektere proseduralt over sine deklarativer kunnskaper. I tråd med et konstruktivistisk grunnsyn, vil da elevene utvikle sin forståelse av samspillet mellom deklarativer og prosedurale kunnskaper når de tekstliggjør dem.

Innholdsboxen må også ses i kontekst av LK20, der tidslinja trekkes fram som et verktøy for å utforske og presentere historiske (og geografiske) forhold og sammenhenger. Både *historiske forhold* og *sammenhenger* er forholdsvis generelle begreper, men jeg anser likevel sistnevnte som noe mer spesifikt. Mens historiske forhold kan sies å betegne nært sagt hva som helst av historiefaglig innhold, handler sammenhenger om de interne forbindelsene innad i dette innholdet, samt hvordan det har betydningen for nåtida og framtida. Lærerne trakk fram det å se sammenhenger som noe av det viktigste historien kunne bidra med i samfunnsfaget, og elevene påpekte at forståelse for sammenhengene i historien var vesentlig for at de opplevde faget som både relevant og interessant.

### 6.3 Feltarbeid II: intervensjon og trekk fra den andre innsamlingen

Den andre runden med datainnsamling fra ultimo april til medio juni 2022 (se figur 9 i kapittel 4.4) resulterte i et tekstmateriale på 82 tidslinjer, fordelt på henholdsvis 21, 21, 21 og 19 i klasse 1–4. En ny utskillingsprosess etter de samme kriteriene som i første runde resulterte i 18 utskilte tidslinjer etter runde to, fordelt på 2, 6, 6 og 4 i klasse 1–4. En oversikt over disse fins i tabell x, der navnene til de individuelle tidslinjene følger samme formular som beskrevet i kapittel 6.1.

Tabell 6: Oversikt over utskilte tidslinjer etter runde 2

	<b>Klasse 1 (Lærer A)</b>	<b>Klasse 2 (Lærer B)</b>	<b>Klasse 3 (Lærer C)</b>	<b>Klasse 4 (Lærer C)</b>
<b>Runde 2</b>	R2K1Ta	R2K2Ta	R2K3Ta	R2K4Ta
	R2K1Tb	R2K2Tb	R2K3Tb	R2K4Tb
		R2K2Tc	R2K3Tc	R2K4Tc
		R2K2Td	R2K3Td	R2K4Td
		R2K2Te	R2K3Te	
		R2K2Tf	R2K3Tf	

Det kan i den forbindelse være betimelig å minne om dette ikke er en studie som måler lærings-effekt. Det er heller ikke en sammenliknende studie for å undersøke læringsutbyttet av et undervisningsopplegg. Avhandlingens forskningsoppsett, slik det er beskrevet i kapittel 4.2, presiserer at dette prosjektets designbaserte tilnærming i stor grad svarer til det McKenney og Reeves

omtaler som *forskning gjennom design*.<sup>827</sup> Det innebærer at forskningsobjektet er responsen det implementerte designet genererer i lys av hvordan læringsøkologien utvikler seg i det komplekse samspillet mellom intervensjonen og konteksten. De utskilte tidslinjene i runde 2 fungerer som tekstliggjorte uttrykk for denne responsen, og intervjuer og observasjoner utfyller nok en gang dette tekstmaterialet for å understøtte de fortolkende analysene.

Intervensjonen innebar helt konkret at jeg presenterte designet mitt til elevene, etter å ha lagt det fram for lærerne i forkant av intervensjonens oppstart. Hadde undersøkelsen vært en form for aksjonsforskning eller forskning *på* en intervensjon, ville jeg i større grad ha deltatt i utformingen av undervisningsopplegget og oppgaveformuleringen. Ettersom jeg imidlertid har forsket *gjennom* designet, lot jeg lærerne formulere oppgaveteksten i stor grad etter samme mønster som den første oppgaven. Faktisk anså jeg dette som særlig interessant, da designets rolle ville kunne være noe enklere å identifisere når oppgavetekstene ikke var fullt så ulike. Det sentrale for meg i intervensjonen var at jeg fikk presentere arbeidsarket mitt for klassene, og at det kunne integreres inn i undervisningsopplegget og elevenes arbeidsprosess.

Lærerne la særlig følgende kompetansemål til grunn for oppgaven i runde 2: «[eleven skal kunne] gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konfliktar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane». I oppgaveteksten elevene fikk utdelt (vedlegg 10), ble konflikt beskrevet slik: «Konflikt kan være mye, det kan være en konflikt i et land eller mellom to land. Det kan være en uenighet mellom to partier, det kan være en historie om hvordan demokratiet i Norge utviklet seg, det kan være uenighet rundt et tema f.eks. EU-kampen eller rasisme. Det kan være 22. juli eller vindkraft.» I tråd med LK20 var dette dermed ikke en oppgave som hørte direkte innunder et historiefaglig målområde, men heller en slags historisering av konflikter eller konfliktlinjer som enten eksisterer fremdeles eller som har hatt relevans for nåtida. Slik sett ble også designet prøvd ut under høyaktuelle forhold.

Underveis i intervensjonen ble arbeidsarket stundom også trukket fram av lærerne for å belyse spesifikke punkter de anså som sentrale. Spesielt lærer C, som hadde ansvaret for klasse 3 og 4, brukte arbeidsarket som et faglig grunnlag for sine egne poenger. Hen hadde også merket seg elevenes utfordringer med blant annet å sortere innhold og kilder i den første runden. Under intervensjonen tok hen flere ganger ordet under elevenes arbeidsøkt for å minne

---

<sup>827</sup> McKenney og Reeves, 2019, s. 23-26.

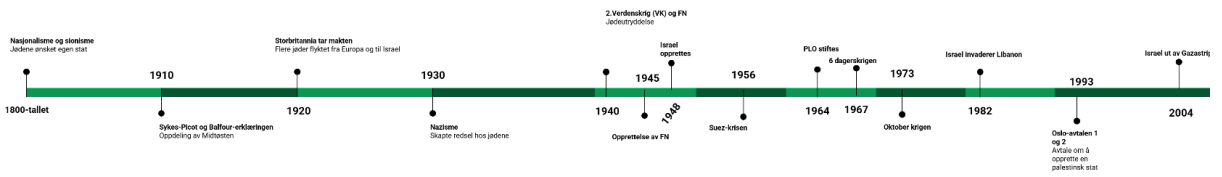
dem på mulige fallgruver og arbeidsarkets forslag til håndtering av disse. På denne måten kunne designet bli flettet inn i arbeidsprosessen under intervensjonen.

### 6.3.1 Hovedtrekk fra elevenes andre tidslinjer

Jeg har ikke til hensikt å framstille elevenes andre runde med tidslinjer like detaljert og analytisk som med første runde med tidslinjer. Den andre runden er ment å være et uttrykk for designets implementering gjennom intervensjonen, samt å bidra med empirisk funderte justeringer til evalueringen av designet. Av den grunn er det ikke nødvendig å bygge en ny konseptualisering, eller engang å videreutvikle den første konseptualiseringen, som jo var ment å tjene som et analytisk steg i DBR-prosessen (jf. kapittel 6.1.2.). Det betyr ikke at jeg ikke nærleser tidslinjene, men jeg anser det som overflødig å gjengi denne nærlesingen i fullt omfang. I stedet vil jeg gi noen eksempler på konkrete elevtidslinjer, og diskutere de to settende med elevtidslinjer fra et overordnet og komparativt perspektiv. Intervjumaterialet vil, som tidligere, fungere som støttemateriale, og jeg vil trekke på dette der det tjener drøftingen.

Vi kan begynne med å se på seks eksempler på utskilte tidslinjer fra runde 2. Jeg vil trekke fram disse seks fordi de på ulike vis besvarer eller utfordrer designets innholdselementer på særlig interessante måter. Av de 18 utskilte tidslinjene i runde 2, eksemplifiserer de følgende tidslinjene noen problemstillinger jeg gjennom design- og intervensjonsprosessen ble mer bevisst på. Særlig gjelder det elevenes forhold til og prosessering av historisk tid. De følgende bildene er av tidslinjene R2K4Tb, R2K3Tc, R2K3Ta, R2K3Td, R2K4Td og R2K4Ta:

Oversikt av viktige hendelser  
Med påfølgende forklaringer for hvert tiår.



**1800-tallet**  
Hertzl  
Der Judenstaat  
Venech Hertzl modernisert utgave  
Der Judenstaaat

**1940-tallet**

**1980-tallet**

På 1800-tallet vokste nasjonalisme i Europa og jødene ble enda mer diskriminert så jødene startet tanken om å få sitt eget land. Dette kalles sionisme. Jødene ville bosettle seg der de kom fra, altså Jerusalem. Men der Jerusalem lå styrtse Palestines land.

I 1896 ut Theodor Hertzl en bok som handlet om at jødene skulle få et eget land, så han skrev mange argumenter som hvorfor jødene skulle få landet, altså sionisme. Denne boken heter "Der Judenstaat".

På 1940-tallet var det 2. verdenskrig. I nazistenes øye var jødene skapt av Gud og de var et utvalgt folk. De ble drept i Holocaust. Dette var en av de største tragedier i menneskeheten. Etter 2. verdenskrig ble det klart at jødene ikke hadde et land. Derfor ble det besluttet at jødene skulle få et land i Palestina. Dette ble gjort ved Sykes-Picot avtalen og Balfour-erklæringen.

Etter 2. verdenskrig var det klart at jødene hadde behov for et land. Derfor ble det besluttet at jødene skulle få et land i Palestina. Dette ble gjort ved Sykes-Picot avtalen og Balfour-erklæringen.

I 1947 ble det besluttet at jødene skulle få et land i Palestina. Dette ble gjort ved FN's beslutning.

I 1948 ble Israel erklært som et land. Dette ble gjort ved FN's beslutning.

I 1987 ble Oslo-avtalen signert. Dette ble gjort ved Oslo-avtalen.

Mens millioner hørte på i 1987 ble Hamas etablert. I 1987 ble Hamas etablert. I 1987 ble Hamas etablert.



**1910-tallet**  
Den 16. Mai i 1916 ble Sykes-Picot-avtalen signert. Dette var en avtale mellom Storbritannia og Frankrike som gikk ut på at de skulle dele mellomstøtten i deler også skulle de styre her sin del. De hadde denne avtalen var en smerteløsning for å holde ro i Midtøsten under 1. verdenskrig. Denne avtalen gikk ikke i bok så lenge begge landene var eng i dette. Denne avtalen har fått konsekvenser i ettertid, for eksempel så har denne avtalen hjulpet til med å vokse.

Den 9. Desember i 1917 ga tyrkerne Jerusalem til britene og til Tyrkia. H. MachMahon lovet et arabisk selvstyre i Palestina, som gjorde at mange arabere fulgte den kampanjen og laget oppgaver mot tyrkerne, og disse oppgavene låte ikke tyrkerne. Dette kalles Balfour-erklæringen.

Egypterne nasjonaliserte Suezkanalen i juli i 1956, som en reaksjon på dette gikk Storbritannia, Frankrike og Israel sammen for å få kontroll over kanalen og Sina. Den 29. oktober i 1956 startet angrepene fra de tre samarbeidende. Resultatet var at Israel fikk kontroll på Sina, Øya og Gazastripen.

I 1993 og i 1995 ble Oslo-avtalen signert. Avtalen er mellom Israel og PLO og avtalen går ut på at Palestina skal få en stat. Israel skal trekke tilbake militær styrke og at Vestbredden skal deles i tre deler. Selvstyremyndighetene skal kontrollere en del, Israel skal kontrollere en annen del, mens kontrollen skal deles mellom de to i den siste delen. Denne avtalen gikk ikke i bok.



I 1922 tok Storbritannia makten etter tyrkerne i Palestina, så Palestina var et britisk mandatområde fra 1922-1948. Før denne tok over Palestina var det bare 12% av befolkningen jøder, men da tok det over makten kom det flere jøder fra Europa etter de hadde flyktet ut av jødene skulle få sitt eget land. De jødiske immigrasjonene opplyste som det var som igjen skal fortalt de hadde allerede laget en militærstyrke ganske rikt og "spionen" av det britiske mandatet. Militsstyrker heter Hagahut.

I mai i 1964 ble Den Palestinske Frikampningsorganisasjonen (PLO) stiftet, PLO ble stiftet i Øst-Jerusalem og hovedgrunnen hvorfor PLO ble stiftet er at det skulle hjelpe palestinerne å bekjempe de neste kommende angrep etter det selektive tapet i 1948.

Noen år etter PLO ble stiftet begynte 6 dagerskrigen. Juni 1967 gikk Israel til krig mot Vestbredden, Øst-Jerusalem, Golanhøyden, Gazastripen og Sina. Israel vant alle de kortvarige krigene med grens.

I 2004 erklærte Israel seg ut av Gazastripen som gjør at Palestinerne får Gaza.

I Israel av 2000-tallet har det skjedd tre kriger mot Gazastripen, den første krigen startet i 2008 og var i 22 dager. Ca 14000 palestiner, 14 israelere døde og av disse 200 dem der Israel var den eneste krigen. Den andre krigen startet i 2011 og var i 51 dager. Over 2200 mennesker døde i Israel og denne 51 dagers krigen, ca 70 av disse var israelere neppe var palestiner. Den tredje krigen var i 11 dager og startet i 2012. I denne 11 dagers krigen ble mange hundrevis palestiner drept og Ben-Hanan midt i alle jøder. Alle disse krigene var på Gazastripen.



I 1933 tok nazistene makten i Tyskland, nazistene startet fort å diskriminere og fortrengte jødene som skapte reiser hos jødene, så mange jøder bestemte seg for å komme fra Tyskland. Mellom 1933 og 1939 ble ca 170 000 jødiske flyktninger til Palestina som gjorde at et tredjedel av Palestina var jøder, så palestinerne ble engelske og begynte å lage oppgaver mot jødene og tyrkerne. Dette voldsmot opprettet var fra 1936 til 1939.

Den 6. oktober i 1973 gikk Egypt og Syria til krig mot Israel. Denne krigen var en av de største krigene som angrep over lang tid og ble mest og Syria så de kunne angripe fra nord og Syria var i krig, oppgavene gikk til Israel. I denne krigen gikk 18 000 til krig. Storbritannia hjalp Egypt og Syria med våpen og de kunne gjøre USA til Israel. Israel vant alle krigen og de kunne gjøre de de ble til i krig. Dette ble kalt Yom Kippurkrigen.

Israel og Egypt hadde en fredsavtale som gikk ut på at Egypt skulle bli tilbake til Sina. Den avtalen ble undertegnet i 1979 og ble Cairo-avtalen.

Efter den tredje Oslo-avtalen begynte så mange Israel i Israel og Israel i 1978, hvoretter var det så at PLO, men det ble med PLO ble Israel trakk seg ut av Gazastripen.

- Kilder**
- [https://www.dokument.no/1916-sykes-picot-avtalen-18054](#)
  - [https://www.dokument.no/1917-balfour-erklaringen-18055](#)
  - [https://www.dokument.no/1948-israel-erklaret-18056](#)
  - [https://www.dokument.no/1967-6-dagers-krigen-18057](#)
  - [https://www.dokument.no/1973-oktoberkrigen-18058](#)
  - [https://www.dokument.no/1993-oslo-avtalen-18059](#)
  - [https://www.dokument.no/2004-israel-ut-av-gazastripen-18060](#)
  - [https://www.dokument.no/2008-11-dagers-krigen-18061](#)
  - [https://www.dokument.no/2011-51-dagers-krigen-18062](#)
  - [https://www.dokument.no/2012-11-dagers-krigen-18063](#)
  - [https://www.dokument.no/2014-11-dagers-krigen-18064](#)
  - [https://www.dokument.no/2015-11-dagers-krigen-18065](#)
  - [https://www.dokument.no/2016-11-dagers-krigen-18066](#)
  - [https://www.dokument.no/2017-11-dagers-krigen-18067](#)
  - [https://www.dokument.no/2018-11-dagers-krigen-18068](#)
  - [https://www.dokument.no/2019-11-dagers-krigen-18069](#)
  - [https://www.dokument.no/2020-11-dagers-krigen-18070](#)
  - [https://www.dokument.no/2021-11-dagers-krigen-18071](#)
  - [https://www.dokument.no/2022-11-dagers-krigen-18072](#)

Bilde 19: Tidslinje R2K4Tb om Israel og Palestina. Lagd i PowerPoint.

# Borgerkrigen i Libanon



## 1948- Israel-Palestina konflikten

Libanon er formet av Israel-Palestina-konflikten. Etter krigen i Israel, flyktet mange palestinere over grensen til Libanon. Den palestinske frigjøringsorganisasjonen (PLO) etablerte militærbaser i Ser-Libanon. Det skapte spenning mellom palestinerne og libanesiske grupper. Maktkampen mellom de ulike religiøse gruppene i Libanon, blandedt seg med Israel-Palestina-konflikten som ble utkjempet på libanesiske territorium. Dette utløste borgerkrigen i 1975.

## 1976- Den arabiske liga

Den arabiske liga, ble en arabisk sikkerhetsstyrke sendt inn i Libanon i 1976. Denne besto av 30 000 syriske soldater under syrisk kommando. Syria trakk seg ikke ut før i 2005, etter at den tidligere libanesiske statsministeren Rafik al-Hariri ble drept i en eksplosjon som mange anklaget Syria får å stå bak.



## 1985- Hizbollah

Iran ville hjelpe den sjiamuslimske delen av befolkningen. I Ser-Libanon bidro Iran blant annet den sjiamuslimske grupperingen med å opprette organisasjonen Hizbollah for å bekjempe israelerne i 1985. Hizbollah har siden borgerkrigen spilt en dominerende rolle i libanesiske politikk, pga sin militære og politiske gren.

## 1990- Taif avtalen

Borgerkrigen ble offisielt avsluttet i 1990 etter at Taif-avtalen ble underskrevet. Avtalen hadde til hensikt å normalisere den politiske situasjonen i Libanon. Den lyktes med å få slutt på den 15 år lange borgerkrigen, i tillegg til at de mange militene skulle avvåpnes. Om lag 100 000 tusen mennesker hadde da mistet livet, like mange fikk varige skader og i million flyktet fra hjemmene sine.



## 1932- Politikk og samfunn

Religiøs tilhørighet er svært viktig for libanesiske politikk og samfunn. Kristne libanesisere har tradisjonelt hatt mye makt på bekostning av sunni- og sjiamuslimer. I 1932 ble det foretatt en folketelling om viste et kristent flertall. Et styringsformular som tok hensyn til Libanons religiøse sammensetning ble utformet i 1943. Dette skapte konflikt mellom de ulike religiøse grupperingene. Etter første verdenskrig ble Libanon et selvstendig land i 1946.



## 1975- Starten på borgerkrigen

I 1975 brøt det ut borgerkrig i Libanon. Kristne falangister utførte en rekke angrep på palestinske flyktingleirer. Selve borgerkrigen startet da en buss med palestinere ble angrepet i Øst-Beirut i 1975. Angrepet skjedde som hevn for et angrep på Ilvvaktene til lederen for det kristne libanesiske falangistpartiet.

## 1978- Israel

I 1978 grep Israel for første gang inn med tropper. Israel deltok både direkte og indirekte i den libanesiske borgerkrigen. Israel trakk seg til slutt ut, etter at FN fordømte aksjonen. De invaderte på nytt i 1982, og ble værende som okkupasjonsmakt i Libanon.



## 1978-1998 - Norges bidrag

Norge har hatt stort engasjement i fredsstyrkene i Libanon. Norge sendte første gang styrker til Libanon i 1978. 22 000 norske soldater tjenestegjorde i Libanon fram til 1998. 21 av disse døde. FNs fredsoperasjon i Norge bidro også i Libanon etter krigen mellom Israel og Hizbollah i 2006.



## 2000-tallet- Årene etter

I årene etter borgerkrigen har Libanon fortsatt vært preget av splittelse i befolkningen, samt mistro mellom politiske partier. I tillegg har konflikten mellom Hizbollah og Israel fortsatt utover 2000-tallet. Syriske styrker ble værende i Libanon frem til 2005. Dette har gitt Syria enorm innflytelse over libanesiske politikk etter krigen.

## 2006- Våpenhvile

Krigen mellom Israel og Hizbollah endte etter 34 dager da de inngikk en våpenhvileavtale fremforhandlet av FN. Krigen mellom Israel og Hizbollah var også en kamp mellom Israel og Iran, siden Hizbollah fikk mer og mer støtte av Iran i 2006 enn tidligere.



## Konsekvensene av borgerkrigen



På grunn av at mange av politikere som satt i maktposisjon selv hadde deltatt i konflikten, bidro dette til mistro mellom politiske partier og befolkningen. Den nasjonale økonomien var også sterkt preget etter krigen, og landet måtte bygges opp igjen. Bakgrunnen til at Israel angrep Libanon var knyttet til Israel-Palestina konflikten. Dette handlet mest om territorial konflikt, hvor europeiske jøder flyttet til det området i Midtøsten som het Palestina. Israel ønsket å kaste ut palestinske familier fra boliger i Palestina for å sikre territorium.

## Min pappa

Min pappa var i den norske troppen i Libanon i 1985, da Norge deltok i de fredsbevarende FN-styrkene i Libanon. For denne innsatsen, og for andre fredsbevarende operasjoner, mottok FN's fredsbevarende styrker Nobels fredspris i 1988.



## Kilder

<https://www.fn.no/Konflikter/libanon>

[https://snl.no/Libanons\\_historie](https://snl.no/Libanons_historie)

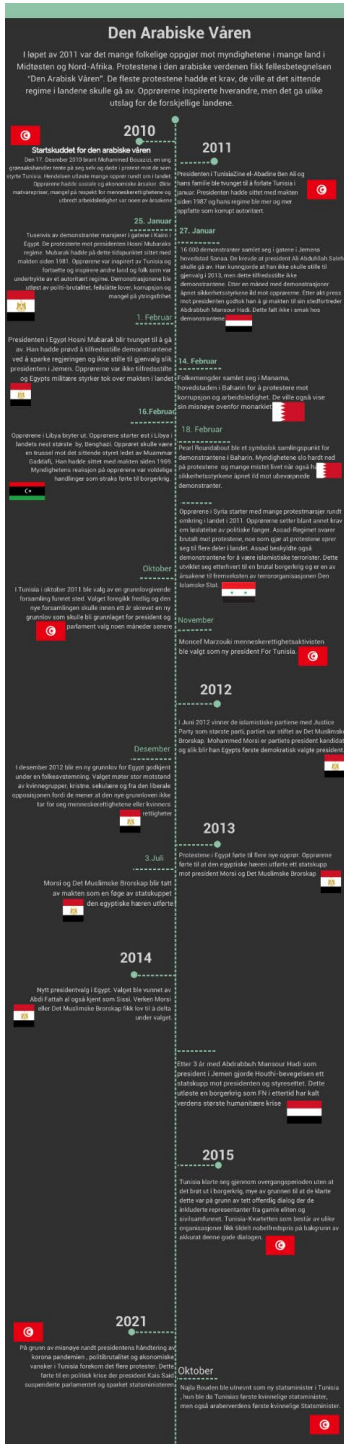
<https://no.wikipedia.org/wiki/Norbatt>

Andre sak på google

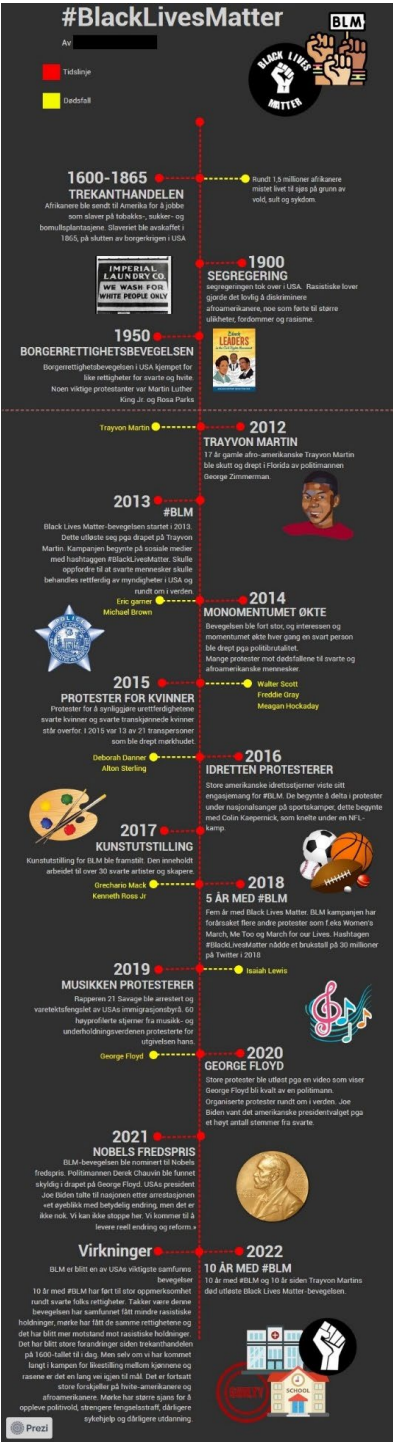
Bilde 21: Del 1 av tidslinje R2K3Tc og borgerkrigen i Libanon. Lagd i ukjent verktøy – muligens Visme, og tilsynelatende det samme verktøyet som R1K3Tb (bilde 12), sjøl om de ikke er lagd av samme elev.

Bilde 20: Del 2 av tidslinje R2K3Tc og borgerkrigen i Libanon.





Bilde 23: Tidslinje R2K3Ta om den arabiske våren. Lagd i Prezi.



Bilde 22: Tidslinje R2K3Td om Black Lives Matter-bevegelsen. Lagd i Prezi.



Bilde 24: Tidslinje R2K4Td om kvinnehistorie i Norge. Lagd i Prezi.

Bilde 25: Utdrag fra 1970-åra på tidslinje R2K4Ta om Israel og Palestina. Lagd i Google Site.

Tidslinje R2K4Tb tar for seg Israel og Palestinas historie fra slutten av 1800-tallet til nåtida. Den er lagd i PowerPoint, og jeg har derfor satt sammen alle lysbildene i bilde 19. Tidslinja er relativt deklarativt orientert med flere sentrale hendelser tydelig plassert i tid, samtidig som den kombinerer det med et tidvis sterkt narrativt innslag. På den andre sida har den også flere prosedurale innslag. For det første er oversiktstidslinja delt konsekvent delt inn i tiår atskilt med vekselvis lyse- og mørkegrønn fargekoding. At tidslinja ikke er fullstendig topografisk

kan forklares ved at den egentlig består av to lysbilder som ikke vises samtidig. Skillet 1940 utgjør skillet mellom de to lysbildene, og en kan derfor argumentere for tidslinja faktisk er tilnærmet topografisk. (Eleven har nok glemt å opprettholde fargekodingen etter 2000.) Der- som en har tilgang til elevens egen PowerPoint-fil, vil en også kunne se at hen har inkludert en animert overgang mellom de to lysbildene, slik at leserens skjerm ser ut til å flytte seg til høyre. Slik gir eleven på snedig vis en illusjon av at lysbildene henger sammen også i sjølve presen- tasjonen. Videre gir oversiktstidslinja en helhetsoversikt, mens de påfølgende lysbildene utdy- per hvert av tiåra. Det er for så vidt interessant å merke seg at eleven fastholder ved tiåra som tidsenheter også i narrativet, framfor å ta for seg én og én hendelse, slik mange andre av de liknende tidslinjeproduktene fra datamaterialet gjør. Det gir en temporal helhet og flyt til den samlede framstillingen. Forholdet mellom den innledende oversiktstidslinja og det påfølgende utdypende narrativet gir også framstillingen dybde gjennom innslag av både del og helhet.

R2K3Tc (bilde 21 og bilde 20) tar for seg borgerkrigen i Libanon. Jeg har ikke funnet ut nøyaktig hvilket verktøy eleven har brukt for å lage tidslinja, men den kan se ut til å være lagd i Visme – et verktøy som lar brukeren lage visuelle framstillinger av mange slag, deriblant tidslinjer.<sup>828</sup> Uavhengig av akkurat hvilket verktøy eleven har benyttet, er tidslinja enkel og oversiktlig. Utover tidsvektoren, benytter den hovedsakelig fotografier og verbaltekst, og tids- linjas komposisjonelle oppsett balanserer bildene godt i forhold til teksten. Det er med andre ord ikke særlig overvekt på verken tekst eller bilder, og med unntak av helt mot slutten av tidslinja, fins det heller ikke tomme områder uten innholdselementer. Det skyldes – eller resul- terer i – at tidslinja er topologisk, og tid som sjølstendig faktor forsvinner dessuten litt i at de fleste innholdselementene tar for seg større tidsrom enn overskriftene syns å indikere. Sjøl om den libanesiske borgerkrigen gjerne tidfestes til 1975–1990, har eleven valgt å vie over halv- parten av tidslinja til oppløpet til og konsekvensene av borgerkrigens tidsrom. Det gjør at bor- gerkrigens mange temporale forgreininger inn i regionale, religiøse, geopolitiske og økono- miske forhold til en viss grad kommer til syne. Det siste punktet på tidslinja forteller at elevens far deltok i de fredsbevarende styrkene til FN i Libanon (UNIFIL) i 1985. Sjøl om det krono- logisk sett gir lite mening å plassere dette punktet til slutt, og etter tre andre punkter om 2000- tallet, kan det virke rimelig sett fra elevens ståsted. For eleven kan farens deltakelse framstå som et nåtidig koplingspunkt til et historisk fenomen. Uten at denne analysen skal ty til over- fortolkninger av materialet, kan det likevel diskuteres i et teoretisk perspektiv om dette kan

---

<sup>828</sup> Se <https://www.visme.co/no/>. Visme var for øvrig ikke blant verktøyene jeg trakk fram i designet. Se vedlegg 1.

være et eksempel på det Koselleck omtaler som usamtidighetenes samtidighet – eller «flere nivåer med tid av ulik varighet og av ulik opprinnelse, som likevel er til stede og virkende samtidig» (jf. kapittel 2.2.3–2.2.6).<sup>829</sup> Tidslinja illustrerer uansett et innslag av det jeg i typologiene omtaler som fenomenologiske tidslinjer, der elevens egen hverdag og liv koples til tidslinjas historiefaglige innhold. Slik kan tidslinja framstå som et uttrykk for en historiebevissthet eller en erkjennelse av at eleven sjøl lever i og med tida.

Tidslinjene R2K3Ta og R2K3Td (bilde 23 og bilde 24) er begge lagd i Prezi av to elever i samme klasse som trolig har utvekslet ideer. Sjøl om de er lagd i Prezi, er de ikke utformet som presentasjoner. R2K3Ta åpner med en kort innledningstekst om hva den arabiske våren var, før den beskriver ei rekke hendelser i ulike deler av Midtøsten. Tidslinja benytter flagg til å symbolisere hvilket land en bestemt hendelse fant sted i under den arabiske våren. Vi veksler mellom Tunisia, Egypt, Jemen, Bahrain, Libya og Syria. Videre er tidslinja er topologisk, og strekker seg fra 2010 til 2015, med to oppfølgende punkter om Tunisia i 2021. For å markere et skifte fra ett år til et annet, plasserer den et tydelig markert kulepunkt i enden av de stiplede linjene som ellers bare markerer en hendelse i tid. Mot slutten av tidslinja blir den komposisjonelt sett langt luftigere enn i den første halvdel. Sjøl om det ikke er gjort åpenbare grep for å demonstrere et bevisst forhold til tid på tidslinja, kan den relative romsligheten i siste halvdel illustrere et forsøk på å formidle tom tid. Mistanken styrkes av hvor tett de to siste innholdselementene står, sammenliknet med avstanden til de to foregående.

R2K3Td kan minne om R2K3Ta, men benytter enda flere semiotiske ressurser både når det gjelder komposisjon og modal affordans. Eleven bak tidslinja ser ut til å formidle tida topografisk, så godt det lar seg gjøre. Tidslinjas primære undersøkelsesperiode er 2012–2022. Ei stiplet linje markerer et skille mellom bakgrunnshistorien og den faktiske undersøkelsesperioden, og alle innholdselementene etter denne stiplede linja finner sted med ett års mellomrom og er plassert med praktisk talt identisk avstand mellom hverandre. Eleven fortalte sjøl i oppfølgingsintervjuet at dette var gjort bevisst i et forsøk på å opprettholde en konsekvent temporal målestokk. Illustrasjonene fungerer som symbolske representasjoner og verbalteksten i innholdselementene følger alle samme formular: årstall, overskrift og stikkordssetninger om relevante begivenheter det aktuelle året. Annethvert innholdselement er plassert på den ene sida av tidsverktoren, mens de resterende er plassert på den andre sida. På motsatt side har eleven plassert drap knyttet til Black Lives Matter-bevegelsen. Disse alternerer dermed i motsatt takt

---

<sup>829</sup> Koselleck, 2000a, s. 9.

av de narrative innholdselementene, og er skilt i en kontrasterende gul farge mot den mørke bakgrunnen. Denne tidslinja benytter kort oppsummert virkemidler som symbolske representasjoner, verbaltekstlige narrativer, verbaltekstlige konvensjoner, informasjonsverdi gjennom en taktfasthet og saliens og signifikans gjennom fargekoding og kontrastering. I tillegg uttrykker den et bevisst forhold til den passerte tida, både gjennom undersøkelsesperiodens topografiske framstilling, men også ved at den stiplede linja formidler et temporalt skifte mellom innholdet før og etter denne. Det bør også påpeke hvordan denne tidslinja reint tematisk kan illustrere tidslinjas mulighet til å historisere aktuelle tematikker. Black Lives Matter er et høyst relevant tema i samfunnsfaget, særlig etter innføringen av LK20. Tidslinja kan bidra til å historisere temaet, og sågar plassere det inn i en større kontekst ved å inkludere bakenforliggende årsaker og kontekstualiserende forklaringer.

R2K4Td er lagd i Prezi, og kan ved første øyekast se uferdig ut. Det er imidlertid simpelthen fordi eleven ikke har markert tidslinjenedslagene med årstall eller overskrifter. Ideen er likevel spennende. Ved å benytte Prezis mulighet til å zoome inn i presentasjonen blir tidslinja en slags reise framover i tida, som her symboliseres ved et veistykke gjennom en dal som tilsynelatende befinner seg i Norge. Slik illustrerer den også at tidslinja tar for seg kvinnehistorie fra 1945 til 1978 i nettopp Norge. Det tredimensjonale elementet gjør at navigasjonen gjennom tidslinja føles mer levende enn de ordinære venstre-til-høyre- eller ovenfra-og-ned-tidslinjene. Slik kan den minne om VE-tidslinjene Korallo et al. studerte, der de fant at menneskets spatiale orienterte hukommelse i noen grad kan lagre kronologier fra VE-tidslinjer bedre enn ved å ta inn de samme kronologiene boklig (jf. kapittel 5.1.3).<sup>830</sup> Prezi er imidlertid ikke VE, men det kan likevel være et interessant undersøkelsesområde. Det er i så måte også verdt å gjenta at Korallo i doktoravhandlingen sin etterlyste framtidige studier av deltakeres egne konstruksjoner av tredimensjonale tidslinjer.<sup>831</sup>

R2K4Ta (bilde 25) er ikke helt ulik R1K2Te (se kapittel 6.1.2.4) i sitt format, men jeg vil likevel trekke den fram for å diskutere den i et litt annet lys. Mens jeg brukte R1K2Te for å diskutere forholdet mellom mikro-, meso- og makrohistoriske tidslinjer, vil jeg trekke fram R2K4Ta for å peke på hvordan den overordnede tidslinja fungerer som en temporal orientering. Denne orienterende tidslinja er bare ei topografiske oversikt over de ulike tiåra, mens det historiske innholdet er plassert i topologiske bokser innenfor disse tiåra. Dette står i motsetning til R1K2Te, der den overordnede tidslinja fungerte mer som ei topologisk liste over årstall

---

<sup>830</sup> Korallo et al., 2012.

<sup>831</sup> Korallo, 2010, s. 207.

eleven ville trekke fram under 1960-åras kalde krig. Når R2K4Ta på si side presenterer henholdsvis «Intro, 1940, 1650, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010, 2020, Oppsummering, Kilder» som den overordnede tidslinja, blir den ei temporal rekke leseren kan navigere seg ut fra. Det er ikke historiens innhold som bestemmer oppsettet, men tida i seg sjøl. Når det er sagt, kan det sjølsagt diskuteres hvorvidt dette topografiske oppsettet formidler det tematiske innholds iboende temporalitet. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.7.

#### 6.4 Evaluering og videre utvikling av designet

En av elevene i klasse 4 avsluttet det andre intervjuet ved å spørre hva jeg *egentlig* forsket på. Etter å ha fått det forklart i korte trekk, oppsummerte hen sine egne synspunkter på hva jeg burde ta med meg videre: Å jobbe med tidslinjer gjør at en forstår rekkefølge bedre, det er enklere å henge med fordi en blir mer interessert, og teksten blir mye enklere å lese enn om en bare har en svært side med ett stort avsnitt. Flere elever uttrykte i løpet av arbeidsøktene jeg observerte at de syntes det var gøy å jobbe med tidslinjer, samtidig som de også kunne oppleve det som vanskelig. Den ene læreren påpekte at den andre runden med tidslinjer var av høyere kvalitet enn den første, men hen hevdet at arbeidsarket ikke kunne ta all ære for det, idet det også handlet om at eleven var mer fortrolig med tidslinja som sjanger og metode etter å ha vært gjennom det en gang tidligere. Dette er et viktig poeng, og samtidig en generell utfordring i en DBR-prosess som denne, der poenget er å innføre et design i den læringsøkologien en har forsket på. Med større ressurser og mer tid til rådighet ville en kunne ha innført det samme arbeidsarket i en separat kontrollgruppe utenfor denne læringsøkologien, men det var aldri realistisk innenfor dette prosjektets rammer. Likevel er det viktig å erkjenne at elevene etter all sannsynlighet leste arbeidsarket på en annen måte enn de ville ha gjort dersom de reint hypotetisk hadde blitt introdusert for arket allerede i første runde. I tillegg kan det være av vel så stor betydning at læreren er fortrolig med tidslinjesjangeren. Arbeidsarket kan slik også hjelpe læreren å arbeide med bevisst med tidslinja, noe jeg kommer tilbake til under.

Samtlige av lærerne uttalte at dersom arbeidsarket skal kunne brukes i framtida, bør det også utarbeides en mer lettlest utgave til elever med dysleksi. Lærer C mente sågar at det kunne være litt for teksttungt i sin nåværende form også for elever uten lese- og skrivevansker. Den ene læreren foreslo å fjerne informasjonsteksten i innholdsbooksene, og bare beholde overskriftene og nøkkelspørsmålene. Det er åpenbart en måte å gå fram på, sjøl om det også vil måtte innebære en omformulering av innholdsbooksene på side 2, ettersom disse ikke inneholder

definerte nøkkelspørsmål. Anmodningen om å utvikle en lettlest versjon er også en viktig innvending fra lærerne, idet arbeidsarket er myntet på elevene og deres arbeidsprosess. Jeg reflekterte imidlertid ikke særlig mye over arbeidsarkets funksjon fra et lærerperspektiv. Lærer C hadde jobbet med tidslinjer før, men hadde da måttet ta opp fallgruver og utfordringer fortløpende etter hvert som hen identifiserte dem. Hen mente derfor at arbeidsarket var «et fantastisk verktøy for meg som lærer», og poengterte hvordan det fra et lærerperspektiv ville være mulig å plukke ut noen av innholdsboxene en kunne konsentrere seg om på forhånd. Arbeidsarket kan slik være en arbeidsressurs for lærerne vel så mye som for elevene. Som beskrevet i kapittel 4.4., inneholdt det opprinnelige utkastet til arbeidsarket også eksplisitt formulerte relevante fagbegreper for hver av innholdsboxene på side 1. Disse kunne gjerne ha blitt gjeninnført dersom en skulle ha utviklet en variant av arbeidsarket til læreren også.

En kan dermed tenke seg tre varianter av arbeidsarket: en lærervariant, en ordinær variant og en lettlest variant. Mens det i den letteste varianten vil gi mening å skjære bort en del tekst fra det nåværende arbeidsarket, bør en kunne utvide det historiedidaktiske elementet i lærerens variant. Når det gjelder hvem arbeidsarkets mottakergruppe er ment å være, påpekte også to av lærerne at et mer utfyllende arbeidsark vil kunne fungere som en støtteressurs også for foreldre i de tilfellene de hjelper elevene hjemme. Det forutsetter imidlertid at arbeidsarket er konkret nok, og er et argument for ikke å fjerne for mye tekst fra den ordinære varianten.

Sjøl om denne avhandlingen isolerer tidslinja som empirisk studieobjekt, må det ikke tolkes dit hen at tidslinja skal kunne fungere som det mest egnede verktøyet i all historieundervisning. Alle lærerne mente tidslinja fungerte enda bedre når de kombinerte den med en fagsamtale. Da ble tidslinja en støtteressurs for eleven, mens læreren kunne bruke den som tematisk utgangspunkt for en faglig diskusjon. Det hjalp lærerne å avdekke hvilke elever som hadde utviklet en mer prosedural forståelse for fagstoffet gjennom arbeidet med tidslinja, og hvem som for eksempel kunne ha kopiert mye fra andre tidslinjer eller kronologiske framstillinger, og som dermed ikke hadde det nødvendige metaspråket for å diskutere innholdet på tidslinja si. Lærer A poengterte også at tidslinjas helhetlige framstillingsmåte, sett opp mot det sekvensielle verbalspråket, gjorde at hen lettere kunne identifisere åpenbare mangler eller misforståelser hos elevene før produktet var ferdig.

Både lærerne og elevene løftet fram tidslinjas helhetlige framstillingsmåte som et positivt trekk. Elevene mente det hjalp dem å se sammenhenger i historien, i tillegg til at det ryddet i innholdet slik at en så «når ting skjedde i forhold til hverandre», slik eleven bak R2K3Td formulerte det. Lærerne brukte også begreper som årsak, virkning, brudd, kontinuitet,

sammenhenger, helhet og prosess om tidslinjas muligheter til å visualisere historie. Lærer A, som var den med mest formell kompetanse i historiefaget, reflekterte imidlertid også rundt hvordan verden ikke er så lineær som tidslinja kan synes å uttrykke. Tidslinja blir i flere tilfeller en framstilling av datoer og årstall. Denne detaljorienteringen skyldes imidlertid ikke bare tidslinja, hevdet læreren, men også historiefaget sjøl. Hen viste til striden mellom Jens Arup Seip og Stein Rokkan i 1970-åra, og mente at en mer modellorientert tilnærming kunne ha noe for seg i historien i skolen.<sup>832</sup> Sjøl om historien metodologisk sett studerer det spesielle og partikulære, mente læreren at en kunne omtale modellforklaringer eller sykliske innslag i historien for å belyse de mer dannende og samfunnsorienterte didaktiske komponentene ved skolefaget. Hen konkluderte likevel: «For mange detaljer, og du mister helheten. Men for få detaljer, og du mister det unike.» Som eksempel trakk hen fram første runde med tidslinjer, der den påfølgende russiske invasjonen av Ukraina viste hvordan den kalde krigen hadde vært et relevant tema. Likevel kan en ikke vite hvilke av fagets detaljer som vil vise seg å være de viktigste. Lærerens poeng finner gjenklang i Kosellecks tidligere gjengitte utsagn: «Mange ting er først erkjennbare ex post facto, etter at de har utøvd sin nødvendige innflytelse, som først i ettertid kan oppfattes i sin 'sanne' betydning.»<sup>833</sup> Tidslinja bør kunne være fullt forenelig med lærerens argument for en balanse mellom helhet og detaljer.

Fra elevenes perspektiv var arbeidsarket nyttig for hvordan de arbeidet med temporale målestokker, kronologiske utkast og den kontekstuelle innrammingen. Til det første var det uenigheter innad i flere av intervjugruppene. Noen elever argumenterte for topografiske tidslinjer fordi det lot dem se tida gjengitt i et representativt fysisk format. Andre argumenterte for topologiske tidslinjer fordi det var vanskeligere å se sammenhenger om det var mye plass mellom hendelsene på tidslinja. De trakk også fram mer praktiske utfordringer med å få plass til mye innhold på topografiske tidslinjer over større tidsrom. Når det gjelder å lage kronologiske utkast, påpekte det store flertallet av elever hvordan det hjalp dem å sortere innholdet før de tok fatt på den grafiske utformingen. Enkelte av dem påpekte imidlertid at de hadde gjort dette også i runde 1, og ikke på grunn av arbeidsarkets oppfordring. Likevel kan det illustrere hvordan designet tar opp i seg grep fra ressurssterke elever, som så kan generaliseres og gjøres tilgjengelig for større elevgrupper. Mange av tidslinjene i runde 2 inkluderte oppløp og ettervirkning på tidslinjene sine. Dette ble påpekt av både elever og lærere, og var i flere tilfeller et resultat av arbeidsarkets oppfordring til å tenke over om årsaker og virkninger kan framstilles

---

<sup>832</sup> Se for eksempel Stubhaug, 2019, s. 351-369 for en oversikt over debatten.

<sup>833</sup> Koselleck, 2002b, s. 167.



ved å inkludere innhold før og etter det aktuelle tidsrommet tidslinja tar for seg. Elevene trakk også fram hvordan arbeidet med tidslinja hjalp dem å fjerne overflødige detaljer de ellers kunne ha hengt seg opp i. Et siste viktig poeng var at to av elevgruppene etterlyste bedre verktøy til å lage tidslinjer i. Der PowerPoint, eller tilsvarende programvare, var et veldig enkelt og ikke nødvendigvis hensiktsmessig verktøy, kunne Prezi bli overdrevet eller unødvendig avansert.

Designet må dermed kunne sies å ha bidratt i noen grad, samtidig som det har potensial til å bli betydelig mer velutviklet. Særlig innholdsboksene «innholdet på tidslinja», «kildene til tidslinja», «lengde på tidslinja» og «målestokken til tidslinja» ble trukket fram som betydningsfulle. Innholdsboksene på side 2 kunne dessuten ha blitt overflødige dersom skolene hadde et mer fagdidaktisk innrettet og forskningsfundert tidslinjeverktøy, framfor kommersielle løsninger på nett. Til videre utvikling av arbeidsarket ville jeg i større grad ha konsentrert innholdsboksene, for eksempel ved å slå sammen «innholdet» og «lengden». Boksen om «endringene på tidslinja» ble ikke trukket fram i noen av intervjuene, og handler mer om de bakenforliggende utviklingene som tilrettelegger for de hendelsen som finner sted. De er også nært knyttet til menneskers liv og deres opplevde hverdag i historien, noe jeg ville ha lagt mer vekt på ved et nytt design.

Begreper som historisk tid og temporale erfaringer har modnet i bakgrunnen av prosjektet gjennom hele DBR-prosessen, og jeg ville nok ha lagt større vekt på dette ved en ny runde med feltarbeid. Likevel har hele forskningsprosessen bidratt til å belyse hvordan tidslinja som en multimodal framstilling av tid og kronologi anknytter til historiefagets epistemologi, den menneskelige opplevelsen av tid, historiebevissthet og temporalitetenes paradoksale nedvurdering i det historieteoretiske fundamentet – især innenfor den angloamerikanske tradisjonen. Det påfølgende diskusjonskapittelet er ment å følge opp hovedfunnene fra DBR-prosessen, og vil konsentrere seg om det jeg vil omtale som temporal literacy, som et begrep underordnet historisk literacy.



## 7 Tilbakeskuende diskusjon – fra historisk literacy til temporal literacy

I løpet av dette forskningsprosjektet har flere teoretiske momenter og problemstillinger meldt seg etter hvert som jeg har arbeidet med materialet. Dette diskusjonskapittelet er skrevet i sin helhet i etterkant av den gjennomførte DBR-prosessen,<sup>834</sup> men er samtidig utledet av denne prosessen i sin helhet, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 7.4. Slik sett er det overordnede målet med denne diskusjonen å gripe tak i noen av momentene de empiriske analysene har belyst, og å innsirkle problemstillingen ved å knytte dette kapittelets momenter til literacy-begrepet. Diskusjonen vil derfor bygge på tidligere presenterte teoretiske perspektiver, læreverk-tidslinjer, elevtidslinjer og hvordan empirien kan sies å gi utfyllende mening til teoriene i særlig kapittel 2.2 og 3.1. Jeg trekker også på typologiene fenomenologisk/historisistisk og topografisk/topologisk i et forsøk på å vektlegge og problematisere tidsbegrepet i seg sjøl. Når jeg har valgt å vektlegge disse to typologiene, er

For det første har lærebokgjennomgangen, og særlig LK20-bøkene, utvist en tidslinjebruk der tidslinja fungerer mer som et temporalt orienteringsinstrument enn som en framstilling av det historiske innholdet i seg sjøl. Som jeg har vist, fins det også elevtidslinjer som knytter historien til metahistoriske oversikter eller til eget liv.

For det andre er ikke tidslinja nødvendigvis et tekstformat elever er fortrolig med. En kan tenke seg tidslinja som en tekstsjanger som må jobbes med over tid, slik en også må bruke tid på å bli fortrolig med andre tekstsjangere.<sup>835</sup> Det er i så måte behov for å legge større vekt på hva den tida som visualiseres på tidslinja egentlig uttrykker.

For det tredje kan tid og temporalitet som begreper med egne forskningstradisjoner og egenverdi hevdes å være nedvurdert i historiedidaktikken sett under ett og, muligens som resultat av dette, i læreplanene. Det betyr ikke at tid og temporalitet ikke er integrert i faget; mange av historiedidaktikkens ressursbegreper har en temporal dimensjon – for eksempel prosess, endring, kontinuitet og årsakssammenheng – men tidsbegrepet i seg sjøl syns teoretisk nedvurdert, ikke minst når en vurderer historiedidaktikken opp mot et historiefilosofisk bakteppe, der tid inngår sentralt i fagets ontologi. Historiebevissthet er nok det begrepet som ligger

---

<sup>834</sup> «DBR-prosessen» viser til den delen av forskningsprosessen som er skissert i forskningsoppsettet i kapittel 4.2. Det vil si prosessen fra problemstilling (kapittel 1.1) til evaluering av design og intervensjon (kapittel 6.4).

<sup>835</sup> Hanne Egenæs Staurseth har i sitt doktorgradsarbeid vist hvordan både lærer og forsker «undervurderer kompleksiteten i det å skape tilgang til grafiske representasjoner i samfunnsfaglig tekstkultur». Staurseth, 2020, s. 230.

nærmest det historiefilosofiske tidsbegrepet, for eksempel om en trekker koplinger til Kosellecks erfaringsrom og forventningshorisont (se kapittel 3.1.2.1). Likevel syns det reint semantisk å lukke seg innenfor sin egen historiske kunnskapsorden, og en ny tendens innenfor historiefilosofien søker derfor å utvide denne kunnskapsordenen til også å omhandle andre fagområder der tidsdimensjonen er bærende.<sup>836</sup>

Disse momentene utgjør utgangspunktet for dette teoretiske og til dels filosofiske diskusjonskapittelet. Empirisk sett er det delvis forankret i litteraturgjennomgangen og læreverk-analysens utledete fenomenologiske/historisistiske tidslinjetypologi, og kan anses som en utvidelse av denne tidslinjetoretiseringen. Denne typologien har videre fungert som et konseptuelt analytisk redskap ved å begrepsliggjøre og avdekke liknende trekk i elevtidslinjene, slik som når elevene knytter tidslinjene til sine egne liv eller strekker dem fram til nåtida for å demonstrere historiens påvirkning på den verdenen de sjøl lever i. I et forsøk på å kople disse sidene ved tidslinja til ny og eksisterende teori, vil den følgende diskusjonen lansere begrepet *temporal literacy*, som søker å fange et filosofisk perspektiv på hvilken betydning historisk literacy kan ha for den menneskelige tilværelsen, og med mulige koplingspunkter til andre fags temporaliteter med relevans for livstidene<sup>837</sup> vi orienterer oss ut fra. Jeg vil også diskutere dette fenomenologiske perspektivet i lys av typologien topografisk/topologisk, og hvordan den knytter seg til et tidsbegrep som ikke nødvendigvis er enhetlig.

## 7.1 Skole-historiefagets relevans

De tidlige nevnte Van Straaten, Wilschut og Oostdam hevder at det tilsynelatende fins en utbredt oppfatning blant læreplanforfattere om at undersøkelser av fortida nærmest uten videre gir redskaper til å orientere seg i nåtida og mot framtida. De trekker fram politiske styringsdokumenter fra USA, England, Tyskland, Nederland, Belgia og Canada for å underbygge dette poenget.<sup>838</sup> Mye historiedidaktisk forskning tyder imidlertid på at elevenes opplevde utbytte av å lære historie på skolen er nokså begrenset.<sup>839</sup> I så måte har særlig det engelske forskningsprosjektet *Usable Historical Pasts* (UHP) vært et teoretisk viktig bidrag, trass i at det har vist seg vanskelig å operasjonalisere i klasserommet.<sup>840</sup> I utgangspunktet bør det være åpenbart at

---

<sup>836</sup> Se for eksempel Grever, 2019, s. 228-229; Tamm og Simon, 2021; Tempelhoff, 2021, s. 443-446.

<sup>837</sup> Jordheim, 2016; Jordheim, 2017a. Jeg kommer tilbake til begrepet «livstider» i kapittel 7.8.

<sup>838</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 480.

<sup>839</sup> Chapman og Wilschut, 2015, s. 2. Se også Van Straaten et al., 2018c.

<sup>840</sup> Se for eksempel Kitson, 2021, s. 41-43; Lund, 2020, s. 32.

en nedsilt variant av disiplin-faget ikke kan anses som tilstrekkelig for å utvikle en fullverdig historiebevissthet, ettersom historiebevissthet handler vel så mye om det Jörn Rüsen kaller livspraksis.<sup>841</sup> Det kan samtidig være behov for å sette tydeligere ord på hvilken rolle, verdi og hensikt vi ønsker at skole-historiefaget bør ha. Det har også blitt påpekt at historiefaglige læreplaner gjerne er utformet for historiske studier av fortida, mens relevansen for elevenes egen samtid forblir utydelig.<sup>842</sup>

I kapittel 3 har jeg diskutert ulike tilnæringer til hva hensikten med historie i skolen bør være. Sjøl om de respektive tilnærmingene vekter de ulike komponentene forskjellig, har de alle to overordnede innslag. På den ene sida finner vi en fagdidaktikk som utledes av disiplin-fagets metoder. På den andre sida finner vi en fagdidaktikk som retter seg inn mot en mer allmenndannende dimensjon ved historiefaget, der historien blir et omdreiningspunkt eller temporalt bakteppe for en individuell og kollektiv orientering. Trass i den ulike vektingen av de fagdidaktiske komponentene, er forskningen relativt samstemt om at begge de to overordnede innslagene spiller en viktig rolle i skolefaget.

Den empiriske forskningen syns imidlertid å avdekke at elever strever med å formulere historiens relevans.<sup>843</sup> Det hjelper lite om fagmiljøet og lærerstanden mener faget er viktig, om ikke elevene også oppfatter faget som relevant. En viktig årsak til den manglende opplevde nytteverdien kan være at læreplaner, læremidler, lærere og historiedidaktisk faglitteratur i for liten grad aktualiserer fagstoffet og for sjelden eksplisitt løfter fram historiens betydning for nåtida. Haydn og Harris har underbygd dette i en studie, der de argumenterer for at lærere kan øke elevenes opplevde relevans, motivasjon og utbytte dersom de aktivt jobber med å vise hvordan historie har relevans for deres egne liv og samtid.<sup>844</sup> Det fordrer imidlertid at vi har teorier, verktøy og begreper lærerne kan bruke for å synliggjøre hvordan elevene kan erfare og erkjenne historiens relevans for dem sjøl, for samfunnet de lever i og for deres generelle erkjennelse av hva det innebærer å være menneske.<sup>845</sup>

---

<sup>841</sup> Jf. kapittel 3.1.3 om nedsilingsteorien og om livspraksis. Se også Rüsen, 2005, s. 33-34, 132-135.

<sup>842</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 480. Når LK20 har opphevd de faglige hovedområdene fra LK06, kan det synes å peke i retning av at den norske grunnskolen samfunnsfag nå går i motsatt retning, ved å bli så samtdsorientert at det taper historiefagets egenverdi av syne.

<sup>843</sup> Chapman og Wilschut, 2015, s. 2. Ifølge Van Straaten et al. handler relevans i en historiedidaktisk sammenheng om å legge til rette for at elevene erkjenner og opplever betydningen historie har for dem sjøl, for samfunnet de lever i og for deres generelle forståelse av dem menneskelige eksistensen. Van Straaten et al., 2016, s. 482.

<sup>844</sup> Haydn og Harris, 2010.

<sup>845</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 482.

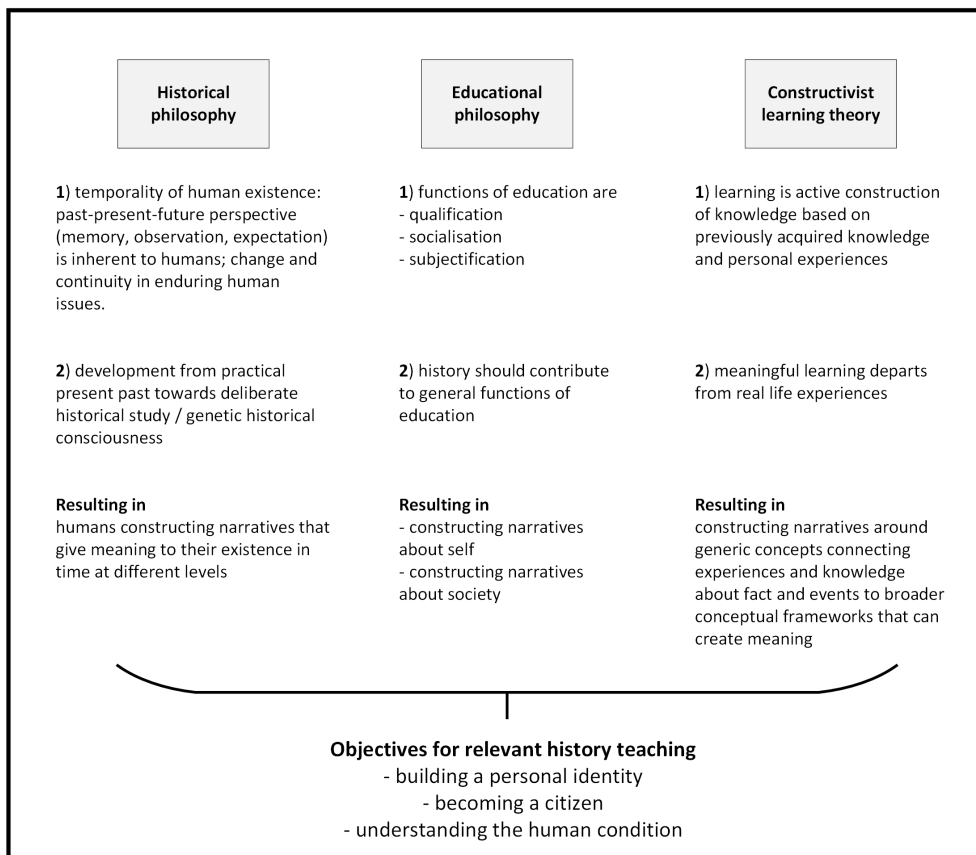
Som nevnt i kapittel 3.1.3, har Van Straaten et al. utformet en modell for hva et relevant historiefag i skolesammenheng bør bestå av og hvordan dette kan begrepsliggjøres (figur 11).<sup>846</sup> De trekker på historiefilosofi om menneskets temporalitet og historiebevissthet, Gert Biestas utdanningsfilosofi om hvordan skolen former sjølstendige individer og produktive samfunnsdeltakere,<sup>847</sup> samt kognitiv-konstruktivistisk læringsteori om kunnskapsproduksjon og meningsskapning. Samlet sett bidrar disse til et historiefag der elevene utvikler identitet, blir medborgere og konstruerer forståelse for hva det innebærer å være menneske. Sjøl om disse er formulert som separate mål i modellen, er de ment å utgjøre en helhet. Kunnskap om samfunnet påvirker ens personlige utvikling, og både individuell og kollektiv identitet former ens innsikter i den menneskelige tilværelse – *conditio humana*. Likevel er det ingen tvil om at den menneskelige tilværelse er å anse som den mest omfattende kategorien.<sup>848</sup> Det er også den kategorien jeg vil legge størst vekt på i dette diskusjonskapittelet ved å diskutere temporalitetens betydning for den menneskelige tilværelse.

---

<sup>846</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 485.

<sup>847</sup> Biesta, 2010, s. 19-21.

<sup>848</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 484-485.



Figur 11: Gjengivelse av Van Straaten et al. sin modell for et opplevd relevant skole-historiefag.

## 7.2 Temporalitetens betydning for den menneskelige tilværelse

Temporalitetens betydning for den menneskelige tilværelse kan kanskje umiddelbart framstå som en mer omstendelig måte å formulere «historiebevissthet» på (jf. kapittel 3.1.2.1). I noen grad er de også overlappende konsepter, men som figur 11 illustrerer, kan skole-historiefagets historiefilosofiske komponent hevdes å bestå av to dimensjoner som spiller sammen. Den første anknytter til det jeg tidligere har omtalt som kronoantroposentriske kjernetrekk og fenomenologisk tid.<sup>849</sup> Det sentrale her er hvordan mennesker lever i og med tid, og Kosellecks epistemologiske begrepspar erfaringsrom/forventningshorisont fanger etter mitt syn dette fenomenologiske trekket. Den andre dimensjonen handler om å bevege seg fra hverdagseksistensen og

<sup>849</sup> Se kapittel 2.2.

de minnene, observasjonene og forventningene det innebærer, til mer bevisst arbeid med historie som fag. Her blir begreper som historisk empati, kildekritikk og kontekstualisering viktige. Denne dimensjonen er ikke bare disiplin-faglig, men vektlegger også utvikling av det Jörn Rüsen i sin typologi omtaler som genetisk historiebevissthet (jf. kapittel 3.1.2.1), som altså settes opp mot den tradisjonelle, den eksemplariske og den kritiske historiebevisstheten.<sup>850</sup> Den genetiske historiebevisstheten er den mest utviklede formen for historiebevissthet, som er årsaken til at den trekkes fram eksplisitt i modell på forrige side.<sup>851</sup> Forholdet mellom den hverdagslige menneskelige tilværelsen og det genetisk historiebevisste mennesket er komplekst, og en kan finne mange forsøk på å utforske dette andre steder.<sup>852</sup> Jeg vil i så henseende konsentrere min diskusjon om tida og temporalitetens betydning.

### 7.2.1 Tida og temporalitetens rolle i historisk literacy

Som påpekt i kapittel 3.1.3.2, er tid er en epistemologisk dimensjon ved mange av de prosedurale begrepene jeg har trukket fram i denne avhandlingen. Begreper som brudd, kontinuitet, periodisering, årsak, virkning og narrativ får grunnleggende mening i kraft av sin temporalitet. Andre begreper, som stat, økonomi, demokrati, bærekraft og konflikt, har også sine egne temporalstrukturer, illustrert ved deres endrete betydninger til ulike tider og i ulike sammenhenger. Å analysere deklarativer begrepers skiftende betydninger over tid er da også en forutsetning for å kunne være historisk literate.<sup>853</sup> Spørsmålet er imidlertid om tidas epistemologiske rolle tilslører den historiske og filosofiske egenverdien begreper som tid og temporalitet har i seg sjøl. Mario Carretero og Peter Lee synliggjør noe av det samme når de skiller ut sju punkter som inngår i å kunne tenke historisk. I det siste punktet, punkt g), skriver de: «Analyzing change (and continuity) over time (...). This also involves understanding ideas related to time, like duration, sequence, and temporal conventions.»<sup>854</sup> Deretter fortsetter de imidlertid ved å begrense sin egen studies omfang til sine fem første punkter, slik at tidsbegrepet faller utenfor studien. Samtidig erkjenner de at forskningen de viser til også har betydning for hvordan elever forstår tidsbegrepet.<sup>855</sup> Tidsdimensjonen forblir dermed epistemologisk integrert i andre begreper uten å behandles som et sjølstendig begrep i seg sjøl.

---

<sup>850</sup> Rüsen, 2004.

<sup>851</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 484.

<sup>852</sup> Se for eksempel Clark og Peck, 2019; Levstik, 2008; Rüsen, 2005, s. 132-135.

<sup>853</sup> Lee, 2017, s. 60. Se også kapittel 3.2.1.

<sup>854</sup> Carretero og Lee, 2014, s. 592.

<sup>855</sup> Carretero og Lee, 2014, s. 592.



Lee er imidlertid inne på noe viktig når han, som beskrevet i kapittel 3.2.1, forsøker å klargjøre hva som (ikke) ligger i historisk literacy-begrepets skrivekompetanse:

What then, is a writing knowledge? What it does *not* mean is that students research and write historical works (becoming ‘mini-historians’). Instead it should be construed as the ability to actively make sense of the never stationary ‘past-and-present’, a historical perspective through which the world is interpreted and reinterpreted for what has been and is going on. This active historical consciousness is central to orientating oneself in time; there can be no *apartheid* separating the past from the present and future. Historically literate students know that the past is not ‘dead and gone’.<sup>856</sup>

Dette handler om den tredje av Lees tre hovedkomponenter i historisk literacy-begrepet: å være historisk literate forutsetter at en er i stand til å orientere seg i tid.<sup>857</sup> Her ser Lee ut til å være påvirket av den tyske hermeneutiske historismen, muligens indirekte gjennom historiebevissthetsbegrepet og -tradisjonen. Uten å henvise eksplisitt til hermeneutikk, presiserer han at en slik temporal orientering innebærer å kunne utfordre ens helhetsbilde av fortida ved å kople det til detaljerte undersøkelser, men også ved å gi mening til detaljerte undersøkelser ved å forankre det i en kontekst. Det handler imidlertid om mer enn bare sammenstilling og kontekstualisering av informasjon. For eksempel er generaliseringer innenfor én temporal skala ikke nødvendigvis gyldige på en annen skala – uten at dette devaluerer denne generaliseringen i seg sjøl.<sup>858</sup>

Til en viss grad kopler altså Lee denne temporale orienteringen til disiplinfaglige arbeidsmåter, hermeneutiske fortolkninger og historiske generaliseringer. Det er verdt å merke seg at han benytter begrepet «historiebevissthet» for å forklare hva det innebærer å orientere seg temporalt. Begrepet blir imidlertid ikke forklart i sin fulle dybde. Betydningen av å utvikle ens historiebevissthet for å kunne orientere sin menneskelige tilværelse temporalt kan derfor sies å bli underspilt. Det skyldes kanskje ikke bare at Lee sjøl står i en angloamerikansk vitenskapstradisjon, men også at sjølve begrepet «historisk literacy» har sitt opphav i den amerikanske historiedidaktikken i 1990-åra.<sup>859</sup> En mulig innvending kan dermed være at begrepet primært bør være forankret i den angloamerikanske historiedidaktiske tradisjonen. På den andre sida finner vi en stadig sterkere tendens til at de historiedidaktiske tradisjonene påvirker hverandre og søker mot hverandre (se kapittel 3.1.3). Dersom en legger til grunn at historiedidaktikken som fagfelt, trass i sin heterogenitet og sitt noe varierende vitenskapsfilosofiske utspring, tjener på å søke større grad av enhet, er det avgjørende at gamle skillelinjer ikke får

---

<sup>856</sup> Lee, 2017, s. 60-61. Uthevinger i originalstat.

<sup>857</sup> Lee, 2017, s. 57.

<sup>858</sup> Lee, 2017, s. 61.

<sup>859</sup> Ahonen, 2020, s. 147-149; Cuban, 2016, s. 99.

bestå på bakgrunn av sine tradisjoner aleine. Når historisk literacy først har vunnet innpass også i det norske fagspråket, kan ikke det være til hinder for å også fylle begrepet med mening fra andre tradisjoner enn den begrepet oppstod i. Et meningsfylt «historisk literacy»-begrep bør i prinsippet kunne fylles med mening fra eksempelvis den tyske historiedidaktikken. Det innebærer å ikke bare nevne historiebevissthet som et fyndord, eller å anse det som noe underordnet de metodiske komponentene, men å utforske begrepet i seg sjøl og hvordan det kan bidra til forståelsen vår av hva det vil si å være historisk literate.<sup>860</sup> I hvert fall dersom historisk literacy begrepsmessig er ment å oppsummere hva vi ønsker med skole-historiefaget.

Jeg vil argumentere for at historiebevissthet og temporalitet i større grad bør inngå i begrepsforståelsen vår av hva det innebærer å være historisk literate. Som vi har sett i kapittel 3.2.1, legger verken Nokes, Hatlen, Lévesuqe, Lee eller Downey og Long særlig stor vekt på historiebevissthet eller temporal orientering. I så måte er Lee den som i størst grad peker på dette, men som vi har sett over, er også Lees vurdering av disse dimensjonene begrenset. Maposa og Wassermanns review-artikkel diskuterer imidlertid forholdet mellom historiebevissthet og historisk literacy.<sup>861</sup> De skiller ut historiebevissthet som én av de fem overordnede dimensjonene ved historisk literacy, slik det framstår i faglitteraturen. De har også skilt ut tid som en underdimensjon ved historisk literacy, men da plassert under «konseptuell forståelse» som den overordnede dimensjonen.<sup>862</sup> For ordens skyld er de tre andre overordnede dimensjonene «kunnskap», «kildearbeid historisk metode» og «historisk språk». Denne modellen er da også ment å være en kartlegging, og ikke en kunnskapsteoretisk diskusjon av et begrep i seg sjøl. Review-artikkelen deres kan likevel understøtte argumentet om at historisk literacy er et begrep som i stor grad synes å forstås som et begrep som vektlegger kunnskaper, forståelse og fagspesifikk kompetanse.

Sjøl om enn ikke skulle akseptere modellen til Van Straaten et al. som uttømmende for skole-historiefagets relevans, er det neppe kontroversielt å hevde at dens tre faglige hovedmål i hvert fall bør inngå i skolefaget. For som Ola Svein Stugu skriver: «Skolen er ikkje berre eit system for kunnskapsoverføring, han er òg ein disiplineringsinstitusjon».<sup>863</sup> Modellens innhold kan diskuteres, men den bør kunne aksepteres som et nyttig fagdidaktisk utgangspunkt. Spørsmålet blir likevel hvordan Van Straaten et al. kan komme fram til disse tre målene som en

---

<sup>860</sup> David Rosenlund hevder at temporal orientering spiller en sekundær rolle i den angloamerikanske tradisjonen, eller den empiriske tilnærmingen som Rosenlund kaller den. Rosenlund, 2016, s. 39.

<sup>861</sup> Maposa og Wassermann, 2009, s. 57-59.

<sup>862</sup> Maposa og Wassermann, 2009, s. 61.

<sup>863</sup> Stugu, 2016, s. 125.

fullverdig målsammensetning for livsrelevante komponenten av skole-historiefaget, mens Maposa og Wassermann sporer så få av disse komponentene i faglitteraturens historiske literacy-begrep. Svaret, som for så vidt kan sies å være gitt flere ganger i løpet av denne avhandlingen, ligger rimeligvis i historiedidaktikkens tradisjoner og i literacy-begrepets amerikanske opphavskontekst.<sup>864</sup>

Når store deler av denne avhandlingens datamateriale er innsamlet og analysert innenfor en norsk kontekst, er det et viktig poeng at literacy-begrepet har blitt så integrert i det norske fagspråket at vi er nødt til å diskutere hva vi legger i historiefagets fagspesifikke literacy.<sup>865</sup> Den foreløpig mest inngående diskusjonen av dette er Jan Frode Hatlens *Historikerens kode* (2020). Som beskrevet tidligere, ligger Hatlens syn på historisk literacy nært den angloamerikanske tradisjonen. I den sammenhengen bør det presiseres at Hatlens bok ikke nødvendigvis bare er myntet på lærerstudenter eller historiedidaktikere, men også på studenter i disiplin-faget. Det er likevel uklart nøyaktig hvem som utgjør den viktigste målgruppa, noe også Per Bjarne Ravnå har påpekt i sin anmeldelse av boka.<sup>866</sup> Samtidig posisjonerer Hatlen seg teoretisk når han tidlig i boka skriver: «*Historikerens kode* springer ut fra den angloamerikanske tradisjonen, med fokus på den enkeltes utøvelse av faget – som enten elev, student eller fagperson.»<sup>867</sup> Når Hatlen er den fagpersonen i Norge som i størst grad har brakt historisk literacy inn i det historiedidaktiske fagspråket, er det etter mitt syn desto viktigere at begrepet blir diskutert og posisjonert i forhold til andre begreper som historiebevissthet, medborgerskap og identitetsutvikling.

### 7.3 Temporal literacy som forutsetning for historisk literacy

Dersom vi legger historisk literacy til grunn for hva vi ønsker med historiefagets plass og rolle i skolen, er det for det første nødvendig at begrepet rommer noe mer enn et knippe disiplin-faglige tenkemåter silt ned til mottakergruppene i skolen. For det andre bør vi ha en noenlunde samstemt forståelse av hva dette «noe mer» kan bestå av. Det syns nærliggende at det bør trekke på noe av det rike teoretiske materialet som fins i den kontinentale faglitteraturen, og Van Straatens modell kan i så måte være hjelpelig. Den kan også utvides med en utdypende

---

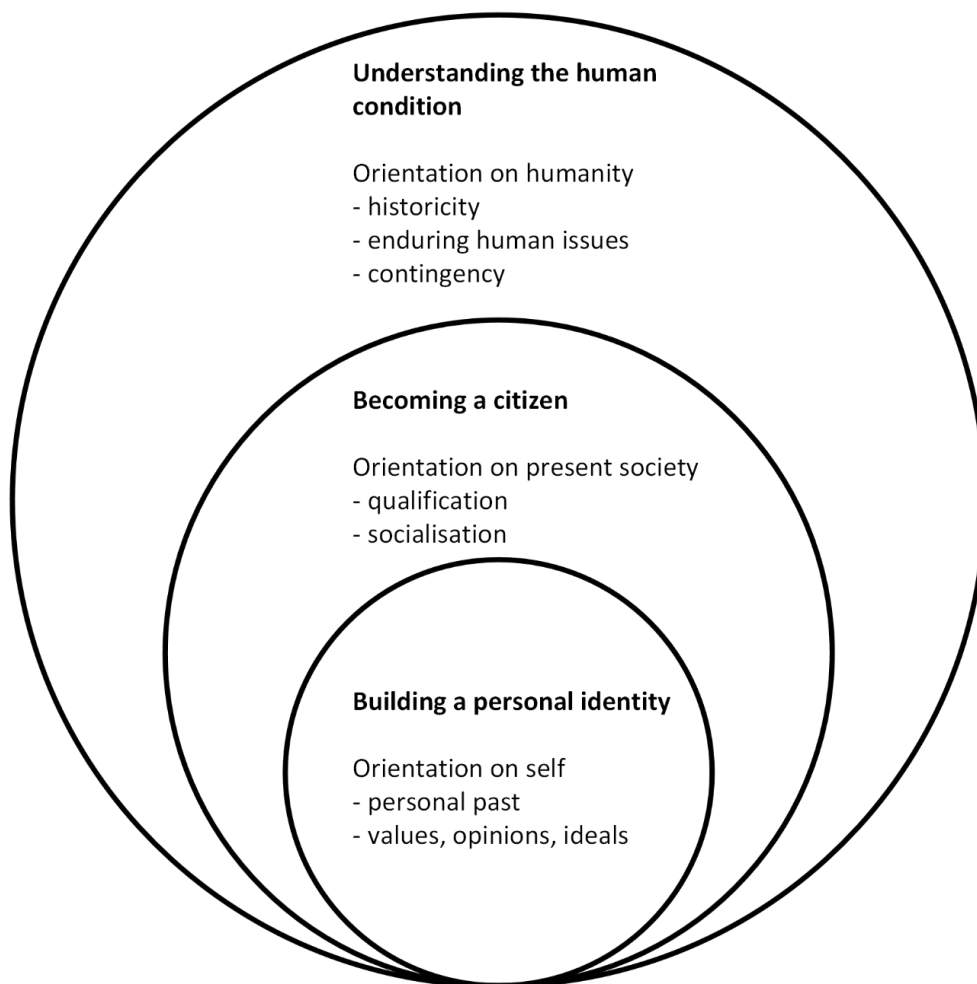
<sup>864</sup> Se for eksempel Roos, 2022, s. 22-23. Roos trekker fram Jan Frode Hatlen som sentral for å ha brakt «historisk literacy» inn i den norske historiedidaktikken. Hun understreker også literacyens angloamerikanske opphav.

<sup>865</sup> Se Blikstad-Balas, 2023, s. 12 om literacy-forskningen som premissgiver for norsk utdanningspolitikk.

<sup>866</sup> Ravnå, 2020, s. 359-360.

<sup>867</sup> Hatlen, 2020, s. 15. Utheving i originalisitat.

figur fra samme artikkel (figur 12).<sup>868</sup> Her blir hvert av de tre hovedmålene utdypet i form av eksentriske sirkler som spiller sammen.



Figur 12: Gjengivelse av Van Straaten et al. sin utdyping av hovedmålene i figur 11.

Som den historiefilosofiske komponenten i figur 11 trekker fram, er menneskets orientering i tid og opplevelser av temporalitet tilsynelatende det viktigste bidraget historiefilosofien gir opplevelsen av et relevant skole-historiefag. Det hjelper en å bygge sin personlige identitet gjennom hvordan en forstår seg sjøl og sine egne verdier på individnivå. Videre hjelper det en å bli en samfunnsborger ved at en sosialiseres inn i et samfunn og en kultur. Det gjør også at

<sup>868</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 490.

en utvikler medborgerskapskvalifikasjoner gjennom at en for eksempel tas opp i kunnskaps-tradisjoner og demokratiske kulturer. Til slutt bidrar det til å bygge forståelse for hva det innebærer å være et menneske.

Dette er, som nevnt over, det mest fundamentale målet og den mest omfattende kategorien i modellen, som er grunnen til at den er illustrert som den ytterste av de eksentriske sirkelene i figur 12. Forståelse for den menneskelige tilværelse vil si at en kontekstualiserer seg sjøl og andre i både fortid og nåtid. Når en blir bevisstgjort på sin historisitet og temporalitet, kan også ens perspektiver på framtida bli mer utfyllende. Her fins det forbindelser til den fenomenologiske tidslinjetypologien jeg har utviklet tidligere i avhandlingen. Ved å se seg sjøl som en aktør med handlingsrom i egen livstid,<sup>869</sup> kan en også utvikle forståelse for og innsikt i noe mer grunnleggende ved den menneskelige tilværelsen. For i praksis har alle mennesker til alle tider levd som aktører i ulik grad. Og sjøl om ens historisitet er resultatet av ei fortid som fra et nåtidig perspektiv er uforanderlig, i den forstand at en ikke kan gjøre om på fortida, er likevel denne fortida produsert av menneskelige aktører med handlingsrom i egne samtider. Som Niklas Ammert beskriver det: «Mitt i stormens öga står människan. Historia och framtid bryts mot varandra i nuet och är ständigt närvarande».<sup>870</sup>

En kan med andre ord hevde at fortida *er* nå, samtidig som vi i våre egne liv produserer framtidige fortider.<sup>871</sup> For sjøl om ens historisitet framstår uforanderlig fra et nåtidsperspektiv, betyr ikke det at den var forutbestemt. På samme måte produserer vi til enhver tid framtidens historier gjennom valgene vi tar og handlingene vi utfører. Det illustrerer hva Peter Lee sikter til når han utfordrer oppfatningen av en «temporal apartheid» mellom nåtida og fortida.<sup>872</sup> Det betyr ikke at alle muligheter er åpne eller var åpne for menneskene som har levd før oss, men det understreker at verken fortida eller framtida er forutbestemt.

---

<sup>869</sup> Jordheim, 2016. Se også kapittel 7.8.

<sup>870</sup> Ammert, 2008, s. 49.

<sup>871</sup> Jeg har ikke til hensikt å knytte temporal literacy eller den menneskelige tilværelsen til Martin Heideggers antroposentriske eksistensialfilosofi; det ville krevd et langt mer omfattende vitenskapsteoretisk rammeverk. Det er likevel interessant å merke seg hvordan Heidegger berører et liknende syn i sine diskusjoner av det temporale forholdet mellom derværen (*Dasein*) og kastethet (*Geworfenheit*), slik som når han skriver: «Bare i den grad derværen overhodet *er* i den forstand at jeg *er* «vært», kan den på en fremtidig måte komme til seg selv slik at den kommer-tilbake. Derværen kan egentlig bare være fremtidig gjennom å *være* «være» på en egentlig måte. Fremspranget inn i derværens ytterste og mest egne mulighet betyr at derværen i forståelsen kommer tilbake til sitt mest egne «vært». Derværen kan egentlig bare *være* «vært» i den grad den er fremtidig. Værtheten springer i en viss forstand ut av fremtiden.» Heidegger, 1927/2018, s. 333. Utheving i originalsitat. En kan knytte dette til det historiesynet Heidegger legger til grunn når han skriver at enhver historisk tilnærming i sin egentlige forstand bør undersøke hva som fremdeles skjer, sjøl om det egentlig skulle tilhørt fortida. Se Jordheim, 2012a, s. 159.

<sup>872</sup> Lee, 2017, s. 57.

Videre kan vi se en slik temporal bevissthet og genetisk historiebevissthet som en forutsetning for å gi mening til det Van Straaten et al., som nevnt i kapittel 3.1.3, omtaler som «vedvarende menneskelige problemstillinger» (*enduring human issues*), inspirert både av sosiologi og antropologi.<sup>873</sup> Sosiologien kan belyse hvordan mennesker deler opplevelser av hva som er nødvendig for å overleve, enten det er av praktisk eller emosjonell art. Fra antropologien kan vi hente liknende begreper for å forklare hvordan forskjellige samfunn til forskjellige tider vektlegger slike opplevelser ulikt, avhengig av historisk eller kulturell kontekst. Gert Dressel har innført begrepet «menneskelige elementærerfaringer» for å betegne ulike eksempler på slike forhold.<sup>874</sup> Det kan være mat, religion, seksualitet, kjønn og møter med fremmede.<sup>875</sup> Sjøl om historiefaget som humanistisk disiplin på den ene sida understreker menneskets grunnleggende handlingsrom og resultater av menneskelige handlinger, kan det også avdekke forhold som betinger og begrenser mulighetsrommene. Dette er vel så viktige trekk for den menneskelige tilværelsen., og illustrerer ifølge Koselleck hvordan det fins historiske prosesser og betingelser som unnviker språket og hermeneutikken, og som først i ettertida kan oppfattes som å ha utøvd sin innflytelse.<sup>876</sup>

Til slutt handler innsikt i den menneskelige tilværelsen også om visshet om at historien består av et enormt mulighetsmangfold, der utfallene ikke bare er resultater av bevisste handlinger utført av mennesker, men også av tilfeldigheter, sammentreff og det uventete. En slik forståelse understøtter vissheten om at historien heller ikke er forutbestemt. Det er også overførbart til nåtida, der mulighetsrommet utgjøres av hvilke forhold som til enhver tid ligger til rette for de ulike mulighetene. Samtidig skal det påpekes at historiefaget aleine ikke er ment å gi en fullstendig forståelse for den menneskelige tilværelsen. Historie bidrar imidlertid med verktøy for å utvikle denne forståelsen i kraft av at det bidrar med et temporalt perspektiv på tilværelsen. Vi kan selvfølgelig finne temporale dimensjoner innenfor de andre samfunnsfagene også, men historiens temporale dimensjon er grunnleggende for fagfeltet i sin helhet. Derfor er også historieteori, historiefilosofi og historiedidaktikk de teoretiske fagfeltene som i størst grad har utviklet modeller og begreper for å forstå og operasjonalisere temporalitetens betydning for den menneskelige tilværelsen.

---

<sup>873</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 489

<sup>874</sup> Dressel, 1996, s. 72-81.

<sup>875</sup> Her etter Van Straaten et al., 2016, s. 489.

<sup>876</sup> Se kapittel 2.2.5. Koselleck, 2002b, s. 167; Koselleck, 2000/2018a, s. 59.

## 7.4 Tidslinjas metodologiske betydning for framheving av historiens temporalitet

Tatt i betraktning den rollen temporal bevissthet og historiebevissthet kan spille når det gjelder å utvikle elevenes identitet på et individuelt, kollektivt og eksistensielt nivå, vil jeg hevde at det fins gode grunner til å vurdere hvordan vi i større grad kan løfte fram betydningen av temporal literacy i klasserommet. En kan innvende at DBR-prosessen burde ha undersøkt dette mer spesifikt, men en slik innvending vil falle på sin egen urimelighet, all den tid det er DBR-prosessen i seg sjøl som har avdekket den underspilte temporaliteten i skole-historiefaget.

Metodologisk sett illustrerer dette hvordan det McKenney og Reeves kaller designbart forskning *gjennom* intervensjoner, slik dette ble beskrevet i kapittel 4.2, kan generere uventete funn som i utgangspunktet ikke har kunnet virke inn på den opprinnelige problemformuleringen eller forskningsspørsmålene som sådan. Det bør imidlertid ikke forstås som en metodologisk svakhet, men snarere et vitnesbyrd om hvordan den iterative vekslingen mellom teori og praksis kan bringe fram hermeneutisk utledete innsikter, og som slik sett per definisjon ikke kunne ha utgjort det opprinnelige teoretiske grunnlagsmaterialet. I dette konkrete eksempelet har forskeren trådt inn i forskningsprosjektet med en forforståelse om hva historie som vitenskapsfag og som skolefag består av. Ved slutten av prosjektet har disse forestillingene i noen grad blitt brutt opp, slik at bestemte komponenter – i dette tilfellet tid – har blitt synliggjort som følge av den hermeneutisk-sirkulære bevegelsen mellom forståelsen av historisk literacy og en bestemt form for historiefaglig sjanger eller tekst – nemlig tidslinja. Med andre ord har tidslinjas betoning av historiens grunnleggende temporale dimensjon tydeliggjort hvordan dette helt grunnleggende epistemologiske trekket ved historiefaget kan synes å være nedvurdert i historiedidaktikken.

Videre viser det også hvordan ett DBR-oppsett kan lede til et annet. Om dette prosjektet først og fremst har forsket *gjennom* en intervensjon, har det utviklet et design og teoretiske innsikter som seinere kan utgjøre grunnlag for det McKenney og Reeves omtaler som forskning *på* intervensjoner (også beskrevet i kapittel 4.2). Det forklarer også hvorfor det nødvendigvis må være tilstrekkelig med en teoretisk diskusjon i denne omgang, samtidig som det i framtida er ønskelig med flere empiriske klasseromsorienterte studier av tid og temporalitet. Det fins allerede undersøkelser med teoretisk forankring i historiebevissthetsbegrepet,<sup>877</sup> men som jeg kommer tilbake til nedenfor, kan det være gode grunner til å skille mellom historiebevissthet,

---

<sup>877</sup> Se for eksempel artiklene i Clark og Peck, 2019.

temporal bevissthet og temporal literacy. I denne sammenhengen vil jeg trekke fram temporal literacy som et delvis overordnet og delvis utfyllende teoretisk perspektiv på hvilken betydning tidsdimensjonen kan ha for hvordan elever forholder seg til tid og historie. For å tydeliggjøre dette teoretiske perspektivet i forhold til andre perspektiver, er det på sin plass med en begrepsavklaring.

## 7.5 Begrepsavklaring: historisk literacy, historiebevissthet, temporal bevissthet og temporal literacy

Denne avhandlingen legger til grunn at historisk literacy kan og bør ta opp i seg hva vi ønsker med historiefaget i skolen. Når det er sagt, fins det åpenbart uenigheter om nøyaktig hvilke komponenter dette begrepet består av og hvordan disse komponentene skal forstås. I hovedsak bidrar dette til å drive begrepets utvikling framover og å styrke bevisstheten rundt hensikten med historie utenfor vitenskapelige institusjoner.

Da høringsutkastene til LK20 så ut til å svekke den historiefaglige delen av samfunnsfaget, greip flere norske historikere – mange av dem med forbindelser til didaktikkfeltet – til ulike former for forsvarsargumenter for faget. Begreper som tid, endring, brudd, kontinuitet, årsakssammenhenger, annerledeshet, empati, perspektivmangfold, historiske perspektiver og historiebevissthet ble trukket fram blant historiens bidrag til samfunnsfaget og danningen for øvrig.<sup>878</sup> LK20 utfordret på sett og vis norske historikere med interesser i lærerutdanningene til å stille seg sjøl spørsmålet: Hvorfor skal historiefaget i det hele tatt gis plass i skolens læreplaner? Poenget er jo slett ikke at alle elever skal bli faghistorikere, men at historie som fagfelt bidrar med noe til ens individuelle og kollektive rolle som et menneske i et samfunn som befinner seg i spennet mellom minner og erfaringer på den ene sida, og ambisjoner og bestrebelser på den andre sida. Disiplinfagsinspirerte begreper og metoder kan bidra inn mot dette, og er også vesentlig for å forstå hvordan vi konstruerer holdbare forestillinger om opphavene våre. Det kan dessuten hjelpe en å identifisere hva slags informasjon som holder vann og ikke, og det kan hjelpe en å avdekke når historiebruk blir historiemisbruk.<sup>879</sup>

Ovenfor har jeg diskutert andre dimensjoner ved skole-historiefaget, nemlig de mer dannende elementene. Bernard Eric Jensen skiller i så måte mellom historie som fag og historie

---

<sup>878</sup> Se for eksempel Hagen et al., 2019; Larsen, 2018. Se Roos, 2022, s. 17-20 for en kort oversikt over prosessen.

<sup>879</sup> Se for eksempel Bøe og Knutsen, 2012, s. 173-174; Eikeland, 2013, s. 106-129; Wineburg, 2018.



som livsverden i sitt magnum opus *Historie – livsverden og fag*.<sup>880</sup> Historisk literacy rommer etter mitt syn både faget og livsverdenen. Og som jeg også har diskutert flere steder i denne avhandlingen, er historiebevissthet et begrep som rommer mye – kanskje det meste – av skolehistoriefagets livsverden-dimensjon. I min begrepsforståelse er historiebevissthet derfor ikke et begrep som erstatter eller står i motsetning til historisk literacy, men heller en sentral komponent innenfor historisk literacy. Med andre ord forutsetter historisk literacy høy grad av historiebevissthet, eller genetisk historiebevissthet, for å ta opp Rüsens ovennevnte begrep. Historiebevissthet er et godt egnet begrep når en skal diskutere den kognitive prosessen det er å vurdere seg sjøl som et produkt av historien, samtidig som en produserer nye historier for både seg sjøl og andre innenfor noen gitte strukturelle rammer. Spørsmålet er imidlertid om ikke en kan utvikle en enda mer nyansert og samtidig med åpen tilnærming til hva det innebærer å være et menneske i tid dersom en setter sjølve tidsbegrepet i sentrum. Det er dette jeg har forsøkt å peke på gjennom denne diskusjonen, når jeg har benyttet begreper som «temporal bevissthet» og «temporal literacy». Forholdet mellom disse begrepene kan imidlertid framstå uklart.

Temporal bevissthet betegner kort sagt menneskets bevisste forhold til egen temporalitet. På engelsk kan en omtale det som *temporal awareness* heller enn *temporal consciousness*.<sup>881</sup> Det trenger ikke nødvendigvis være snakk om et svært velutviklet forhold til egen temporalitet, men i det minste en form for varhet om at en bærer med seg ulike temporaliteter. På mange måter er den temporale bevisstheten ikke så forskjellig fra historiebevisstheten. Den temporale bevisstheten legger imidlertid mer vekt på tidsdimensjonen enn på historiedimensjonen. Som mennesker kan vi orientere oss ut fra ulike temporale akser i ulike rytmer og hastigheter, og begrepet søker å fange det temporale mangfoldet ved å sette tidsbegrepet i sentrum. Sjøl om noen historikere nok vil være uenige, dekker ikke historiebegrepet et stort nok temporalt mangfold, etter mitt syn. For eksempel består vi som individer av en sammensetning av forskjellige identiteter og roller vi har utviklet over tid. Identiteten kan ta opp i seg kulturelle forhold, personlige interesser, familierelasjoner, politiske synspunkt, religiøs overbevisning, etnisk opphav, institusjonelle tilknytninger og moralske prinsipper. Noen av disse har sine

---

<sup>880</sup> Jensen, 2003, s. 8-11. Sebastian Olden-Jørgensen har omtalt boka som Jensens magnum opus. Olden-Jørgensen, 2016, s. 214.

<sup>881</sup> For eksempel skriver Klas-Göran Karlsson: «historical consciousness is a basic faculty of temporal awareness». K.-G. Karlsson, 2011, s. 130. Arie Wilschut bruker «temporal awareness» for å betegne tre ulike temporale akser mennesker orienterer seg ut fra: sykliske, sosiale og mytiske tidsakser. Disse kontrasterer han mot mer velutviklete former for historisk tidsbevissthet («historical consciousness of time»), som på si side betegner «the changeability of values and truths and points to the capricious course of historical developments, where different situations and unexpected processes continue to follow each other with limited predictability». Wilschut, 2012, s. 75-79.

opphav hundrevis av år tilbake i tid, mens andre kan ha sine opphav i interesseområder en har utviklet i tenåra. Noen dyrkes bevisst som identitetsmarkører, mens andre er av mer underliggende art uten nevneverdig innflytelse på ens livsførsel. Likevel spiller de alle sammen i hvordan vi har utviklet, og stadig utvikler, vår individuelle identitet. Som Andreas Körber skriver med henvisning til Rösen: «Our ‘ancestors’ ‘unheeded’ expectations for the future, their hopes, fears, plans, etc. are working within us.»<sup>882</sup> Et temporalt bevisst menneske er i stand til å reflektere rundt hvordan vi på denne måten er temporalitetsbærere. Historiebevissthet kan gjerne inngå som en del av denne temporale bevisstheten, men dets historiesentrisme gjør altså at det ikke er like dekkende som et begrep fundert i temporaliteten sjøl.

Når den temporale bevisstheten videreutvikles og trenes, kan vi heller snakke om temporal literacy. Et temporalt literate menneske kan overføre sin temporale bevissthet til også å dreie seg om andre mennesker, samfunn, steder, kulturer eller institusjoner. Det blir i så måte ikke bare en måte å orientere seg på, men også en kompetanse eller kyndighet. Dette tas opp i at jeg omtaler det nettopp som literacy, og som dermed kan sies å didaktisere tidsbegrepet. Når denne literacyen betegnes som temporal framfor historisk, er det nok en gang for å belyse temporale forhold som faller utenfor historiebegrepet. Eksempler på dette fins i kapittel 2.2.7. Vi orienterer oss eksempelvis i økende grad ut fra temporaliteter langt utover det antroposentrisk-historiske. Naturens tider og menneskets tider kan synes å tilnærme seg hverandre.<sup>883</sup> Når vi snakker om menneskeskapt klimakrise, den sjette masseutryddelsen, eller at mennesker har påvirket verden i så stor grad at det tas opp i geologiens enorme tidsskalaer gjennom betegnelsen antropocen, behøver vi også verktøy som egner seg til å begrepsliggjøre dette.<sup>884</sup> Forestillinger og begreper om flertemporalitet og synkronisering kan være ett slikt verktøy. Et konseptuelt skille mellom historisk literacy og temporal literacy kan være et annet.

Tidslinjearbeid kan på ingen måte erstatte alle arbeidsformer i historiefaget, men den kan være et særlig viktig didaktisk verktøy for å oppnå temporal literacy. En kan for eksempel trekke fram ChronoZoom som et eksempel på hvordan det digitale grensesnittet kan utnyttes for å synkronisere lengre og kortere tidsskalaer i kosmisk, geologisk, biologisk og (for)historisk tid på tidslinjer.<sup>885</sup> Her sammenstilles ulike temporaliteter i et interaktivt grensesnitt som lar leseren bevege seg gjennom en fraktalliknende struktur av temporaliteter fra universets opphav

---

<sup>882</sup> Körber, 2019, s. 32

<sup>883</sup> Se for eksempel Chakrabarty, 2018; Hamilton et al., 2015; Jordheim, 2022b; Simon, 2020; Simon og Deile, 2022; Simon og Tamm, 2023; Tamm og Simon, 2020; Tempelhoff, 2021.

<sup>884</sup> Chakrabarty, 2019; Jordheim, 2022a; Tamm og Simon, 2020; Jordheim, 2023.

<sup>885</sup> Rosenberg og Grafton, 2012, s. 71. Se også [www.chronozoom.com](http://www.chronozoom.com).

til den digitale tidsalder i menneskets kulturhistorie. Fortrolighet med tidslinjesjangeren er også av betydning for utviklingen av ens temporale literacy. Det kan peke i retning av at tidslinjer bør jobbes med over tid. I så fall kan det tolkes som et argument for formative tidslinjer forrang over de summative innenfor den epistemiske typologien.<sup>886</sup>

## 7.6 Tidslinjer og tidas fenomenologi

Resonnementet over peker på flere viktige punkter når det gjelder konstruktivistisk arbeid med tidslinja. Om vi i stedet for å spørre hvordan tidslinja kan utvikle historisk literacy, heller spør hvordan en kan utvikle *temporal literacy* gjennom tidslinjer, kan det gi andre perspektiver på mulige innganger til avhandlingens problemstilling. I så måte vil jeg trekke fram typologien som skiller mellom fenomenologiske og historisistiske tidslinjer. Som beskrevet over, knytter jeg *temporal literacy* til bevisste eksistensielle refleksjoner om menneskets tilværelse. Dermed er det også, etter mitt syn, avgjørende at tidslinja tar tidas fenomenologi opp i seg. Én mulig tilnærming kan være å strekke tidsdimensjonen fram til vår egen tid, uavhengig av hvilket tidsrom tidslinja konsentrerer seg om, i motsetning til de mange tidslinjene i lærebokgjennomgangen som isolerer en periode uten å knytte det til nåtida. Tidslinja om veien til den norske grunnloven i *Matriks 8* sin historiebok illustrerer perioden 1790–1815, men ingen tid før eller etter dette.<sup>887</sup> Likeledes isolerer *Makt og menneske 8* si tilsvarende tidslinje åra 1770–1820 ut fra ei metatidslinje over 1740–1920.<sup>888</sup> Det skal også sies at metatidslinjas ytterpunkter gradvis viskes ut, noe som indikerer at det også fins tid utafør det presenterte tidsrommet. Likevel strekker ingen av dem seg fram til vår egen tid, og det samme gjelder svært mange andre tidslinjer i lærebøkene.

Det fins imidlertid også eksempler på det motsatte i for eksempel *Refleks*-serien og i *Arena 6*.<sup>889</sup> Praktiske hensyn har naturligvis også følger for hvor mye tid det er mulig og hensiktsmessig å presentere. Likevel fins det, som vi har sett, grafiske virkemidler som kan markere passeringen av et større tidsrom ved å for eksempel bryte opp tidslinja.<sup>890</sup> På den andre sida er det kanskje ikke nødvendig å strekke tidslinja fram til vår egen tid, idet både de

---

<sup>886</sup> Se kapittel 5.4.1 og 5.5.

<sup>887</sup> Hellerud og Moen, 2006, s. 55.

<sup>888</sup> Ingvaldsen og Kristensen, 2006a, s. 79.

<sup>889</sup> Eriksen et al., 2021a, s. 60-95; Hosteland et al., 2021a, s. 184-195; Hosteland et al., 2021c, s. 52-71, 128-151, 162-173; Hosteland et al., 2022b, s. 10-31.

<sup>890</sup> Se tidligere nevnte eksempler i Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 88-89; Sveen og Aastad, 1997, s. 18. Se også se kapittel 6.2.1.5 og tidslinje R2K3Td i kapittel 6.3.1.

fenomenologiske fortidene – det vil si hvordan historien artet seg som nåtid, eller samtid, for de menneskene som befolket den – og strukturer og institusjoners egne temporaliteter kan skildres på sine egne premisser, noe jeg kommer tilbake til under. Vi trenger med andre ord ikke nødvendigvis å eksplisitt posisjonere oss sjøl i tid for å utvikle temporal innsikt i det Andreas Körber omtaler som fortidige framtider og framtidige fortider.<sup>891</sup> Følgelig blir også dette en normativ tolkning av en typologi, der tidslinjer i den fenomenologiske enden av spekteret må forstås som langt bedre egnet til å utvikle temporal literacy enn tidslinjer i den historisistiske enden.

### 7.7 Historisk tid og naturlig tid – en oppløsning av en tidslinjetypologi?

Et siste typologisk moment jeg vil løfte fram er visualiseringen av den temporale dimensjonen på tidslinja. Gjennom begreper som «temporal literacy» og «livstider» argumenterer jeg i dette kapittelet for et kontinuum av tidsmangfold av ulike tidsskalaer fra både menneskets og naturens tider, men sammenkoplingen av menneskets og naturens tider betyr ikke at jeg vil forkaste den fenomenologiske tidsdimensjonen. Menneskets temporale erfaringer har fremdeles betydning for hvordan vi språkliggjør tidsoppfatningene våre, og modernitetens akselererende framskrittstenking påvirker hvordan vi erfarer spennet mellom erfaringsrom og forventningshorisont. I forlengelse av dette har det også fenomenologiske implikasjoner for den temporale orienteringen i den menneskelige tilværelse, for eksempel når vi vurderer erfaringsrom og forventningshorisont som vedvarende menneskelige perspektiver til ulike historiske tider. Det fins dermed gode argumenter for å stadig være åpen for tider som ikke er homogene og enhetlige. Spørsmålet blir da: Hvordan kan fenomenologisk tid framstilles visuelt?

Tidligere har jeg presentert begrepsparet topologisk/topografisk tid. Jeg har også brukt det analytisk og inkludert det i designet. Designets underliggende normativitet innebærer at en kan tolke det slik jeg har etterlyst mer topografi blant tidslinjene, noe som vil være korrekt. Fordi vi er vant til å måle tid i klokker og kalendere, kan det være nærliggende å tenke at topografiske tidslinjer temporalt sett er mer korrekte enn topologiske tidslinjer. Dette tar imidlertid ikke hensyn til tidas fenomenologi eller de historiske tidenes rytmer. Både på individuelt og kollektivt nivå kan tid trekke ut, akkumuleres, produseres og endre hastighet. Dersom tid og temporalitet skal belyses i større grad, kan det være rimelig å diskutere hvordan den dynamiske, heterogene, erfarte tida kan visualiseres. Dette fins det naturlig nok ikke noe enkelt svar

---

<sup>891</sup> Körber, 2019.

på, men det kan i hvert fall bryte opp eventuelle forestillinger om at topografiske tidslinjer nødvendigvis er mer korrekte enn topologiske tidslinjer. Eventuelt kan en spørre seg om det er sjølve begrepsbruken som må revurderes. Jeg har i kapittel 5.2.1 definert topografiske strukturer som noe som representeres i korrekt målestokk, mens topologiske strukturer representerer logiske forhold mellom innholdselementene uten å ta hensyn til faktiske størrelser og avstander. I et kronoantroposentrisk perspektiv kan tidslinjer derfor i prinsippet være både topologiske og topografiske dersom den temporale målestokken ikke er enhetlig. Kanskje gir det mening å strekke ut eller trykke sammen tidsaksen på tidslinja dersom et bestemt tidsrom inneholder en høy andel fenomenologisk relevante begivenheter, og at det likevel kan betegnes som ei topografisk tidslinje om vi posisjonerer oss utenfor et naturtemporalt paradigme. Én innvending kan være at det i så fall byr på utfordringer for multilineære tidslinjer som forsøker å synkronisere historier, slik vi har sett eksempler på både i kapittel 2.2.8 og 6.1.2, med mindre en tillater en tidsøkologi à la Herder, der oldtidens mesopotamiere skiller lag gjennom egypterne og fönikerne, før de gjenforenes i grekerne.<sup>892</sup>

En kan imidlertid snu argumentet nok en gang, og argumentere for at tidslinja *bør* være topografisk i henhold til naturens homogene målestokk, fordi tid i seg sjøl kan være en forklaringsfaktor eller utløsende mekanisme i historisk tid. Tom tid kan hevdes å ha en fenomenologisk verdi, for eksempel når vi orienterer oss temporalt gjennom begreper som antropocen. Sjøl om en kan mene at tidslinja primært søker å rydde i historiens hendelsesrikdom, vil jeg samtidig hevde, i tråd med dette kapitlets formål, at mye av poenget med tidslinja er å gjøre tida fenomenologisk tilgjengelig for mennesker. Vi kan orientere oss temporalt reint kognitivt, men den visuelle formen lar oss forholde oss til tidas omfang og mangfold på langt mer tilgjengelige måter enn ved tankekraft aleine. Jeg vil imidlertid ikke tilby noe svar på den temporalgrafiske problemstillingen her, men nøye meg med å fastslå at spørsmålene i seg sjøl kan bidra til et mer bevisst forhold til tid og til en mer velutviklet temporal literacy.

## 7.8 Det filosofiske forholdet mellom historisk literacy og temporal literacy

Som beskrevet flere ganger allerede, inngår forskjellige aspekter ved den menneskelige danning i historisk literacy som begrep, samtidig som det viser til didaktiserte varianter av disiplinfaget. Temporal literacy legger imidlertid størst vekt på dannelsingskomponentene. Ikke bare handler det om å orientere seg i tid som et individ i et kollektivt samfunn, men det dreier seg

---

<sup>892</sup> Jordheim, 2012b, s. 62-63.

også om mer eksistensielle spørsmål: Hva det vil si å være et menneske i 2024, og hva forbinder opplevelsen av den menneskelige tilstanden i 2024 med den menneskelige tilstanden i middelalderen eller den klassiske antikken – eller paleolitikum, for den saks skyld? Hvordan forholder vi oss til vedvarende menneskelige anliggender på tvers av både tider og temporaliteter? Kunne en for eksempel hatt meningsfulle diskusjoner om lykke og tilfredshet med sin oldemors oldefar? Hvorfor kan vi lese Seneca den yngre og Marcus Aurelius i dag, og oppleve at de snakker til oss som våre samtidige? Hvordan har sosiale møter formet våre identiteter gjennom tidene? Hva slags framtid ønsker en at etterkommere en aldri kommer til å møte skal leve i? En kan også se for seg enda tydeligere sammenkoplinger av menneskets og naturens tider. I vår tid kan noen velge å la være å få barn som følge av bekymringer for overforbruk, masseutryddelse og klimaendringer i nåtida og mot ei framtid som kan oppleves stadig mer usikker.<sup>893</sup> Hvordan kan en reflektere rundt slike problemstillinger i lys av at en sjøl er et produkt av ei uavbrutt kjede med avkom helt fra livets begynnelse på planeten?

De eksistensielle spørsmålene ved menneskets temporale tilværelse blir, kanskje litt paradoksalt, tidløse. Vi kan vende tilbake til noen av refleksjonene til Thomas Hylland Eriksen, som også åpnet innledningskapittelet i denne avhandlingen. Han skriver: «Når vi reflekterer over livets mening og hva som er et godt liv, er det som om vi er samtidige med alle mennesker som har levd. De samme spørsmålene blir stilt gang på gang, og svarene har mye til felles.»<sup>894</sup> Mennesker kan illustrerende nok fremdeles finne mye eksistensiell mening i klassiske tekster fra forfattere som levde 2000 år før oss sjøl.

Både historisk literacy og temporal literacy kjennetegnes ved å ikke bare være utforskende, mens også meningsskapende. Den temporale literacyen tar imidlertid hensyn til flere tider enn det historiske, og kan bidra til å bygge ned skillet mellom historiske og naturlige tider i ei såkalt post-humanistisk tid.<sup>895</sup> Den kan følgelig også være bedre egnet som begrep når vi i stedet for å skille mellom menneskets tidsmangfold og naturens tidsmangfold, snakker om et sammenviklet kontinuum av livstider fra nervecellenes impulser til geologiens eoner.<sup>896</sup> Jordheim skriver: «The theory of ‘lifetimes’ offers a multispecies and multimaterialist reconceptualization of ‘life’ that, in combination with the pluralization of abstract singular ‘time,’ opens to a wide range of possible durations that extend beyond the human and the phenomenological», og følger opp like etter:

---

<sup>893</sup> Se for eksempel Helm et al., 2021.

<sup>894</sup> Eriksen, 2022, s. 9.

<sup>895</sup> Jf. Fareld, 2022, s. 566-568; Jordheim, 2022b, s. 413.

<sup>896</sup> Jordheim, 2022b, s. 414-415.

‘Lifetimes’ emerge when these time scales and life forms combine to form specific temporal patterns that have their own intervals, durations, rhythms, and speeds. The entanglements of these ‘lifetimes’ in a human-natural continuum would then replace ‘history’ as the basis for producing new knowledge about pasts, presents, and futures, which would amount to new natural histories.<sup>897</sup>

Dette kan være en fruktbar inngang til en videre operasjonalisering og konseptualisering av temporal literacy, uten at det er rom for å utforske det videre her.

Et spørsmål som melder seg, er hvordan temporal literacy står i forhold til historisk literacy. Hvilken rolle spiller den ene formen for literacy i forhold til den andre? En kan tenke seg at temporal literacy inngår som en underordnet literacy innenfor historisk literacy. Det kan i så måte inngå som en dannelsingskomponent, og som en utfyllende del av historiebevissthetsbegrepet. Temporal literacy blir slik en av flere forutsetninger for å utvikle historisk literacy, ved sida av historiebevissthet, kildekritisk fortolkning og begrepsforståelse. Jeg vil imidlertid argumentere for at temporal literacy heller må forstås som en overbyggende literacy som rammer inn den historiske literacyen. Bernard Eric Jensen har utformet en liknende modell for forholdet mellom historiesyn, historisk bevissthet, historiebevissthet og tidsbevissthet, der sistnevnte rammer inne de tre andre ved at det omfatter «alla former av medvetande om förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid».<sup>898</sup>

I min tilnærming forstår jeg historisk literacy som summen av ei rekke komponenter innenfor en sirkel, mens temporal literacy kan tenkes som en større konsentrisk sirkel der en ikke bare er historisk literate, men også i stand til å orientere seg på et mer filosofisk og eksistensielt plan ut fra spørsmål om værensdimensjonen ved tilværelsen. Det underbygger også det viktige poenget at tidsbegrepet ikke eies av historiefaget, men også inngår i fag som språk, filosofi, antropologi, geografi, geologi, fysikk og religionsvitenskap. Å plassere temporal literacy utenfor eller ovenfor historisk literacy åpner for å tydeliggjøre koplingen mellom tidsmangfoldet i livstidene alle mennesker forholder seg til i lys av erfaringer og med bestemte forventninger.

---

<sup>897</sup> Jordheim, 2022b, s. 424, 425.

<sup>898</sup> Jensen, 1997, s. 59. Niklas Ammert har foreslått en noe modifisert utgave, men fremdeles med tidsbevisstheten som overordnet ramme. Ammert, 2008, s. 51.

## 7.9 Oppsummering

Målet med dette kapittelet har vært å diskutere noen enkelte sentrale momenter DBR-prosessen har avdekket i mitt forskningsprosjekt. Her har både dokumentanalysene og klasseromsforskningen vært avgjørende. Det ville vært fullt mulig å ta opp flere momenter, men jeg har valgt å konsentrere diskusjonen rundt tidsbegrepet. Det skyldes for det første at tidsbegrepet er sentralt i problemstillingen og i det vitenskapsteoretiske grunnlaget for prosjektet, og for det andre at det paradoksalt nok synes å være nedvurdert eller underkommunisert som møtepunkt mellom historiedidaktikk, multimodalitet, menneskets sjølførståelse, temporal orientering og sammenviklingene av livstider vi i økende grad er vitne til i det 21. århundret.

Temporal literacy er et forsøk på å besvare dette. Dersom vi ønsker at skole-historiefaget skal oppleves relevant, er det nødvendig å knytte det til den verdenen eleven lever i – til deres livstider. Tidsdimensjonen kan både binde oss sammen på tvers av tider og steder, samtidig som den kan atskille oss. Tidslinja kan i så måte være et verktøy for å konsentrere ens perspektiver mot det temporale. Et mer bevisst forhold til hvordan samhandling mellom temporaliteter interagerer med vår egen personlige utvikling og kollektive identitet kan åpne for mer eksistensielle innsikter i den menneskelige tilværelsen. Bevisstheten om at ens eksistens er temporalt betinget er et særegent trekk ved mennesket, og den menneskelige tilværelsen kjennetegnes derfor også ved vissheten om at en er født og at en skal dø.<sup>899</sup> Dette kan også utvides til å gjelde andres livstider, slik at vi i noen grad kan utvikle fenomenologisk innsikt i tilværelsen til samtlige av historiens mennesker. Når temporalitet anvendes som inngang til menneskers historisitet og vedvarende problemstillinger, utforsker og oppdager vi også en del av hva det dypest sett vil si å eksistere som menneske.

Isabel Barca har undersøkt hvordan portugisiske, kappverdiske og mosambikiske elever konstruerer sine forestillinger om temporal orientering, og hvordan deres historiekunnskaper bidrar til å forme forestillinger om å leve i nåtida. I studien har hun samlet inn to elevtekster per elev – én om elevens hjemlands historie de siste 100 åra og én om verdenshistorien de siste 100 åra. Flere av tekstene tok form av tidslinjer.<sup>900</sup> Hun fant blant annet at elevenes fortellinger uttrykte implisitte forestillinger om endring og identitet, men at enkelte eksplisitt uttrykte det Barca omtaler som «*filosofiske tanker* om permanente trekk ved menneskets natur og/eller om

---

<sup>899</sup> Van Straaten et al., 2016, s. 484.

<sup>900</sup> Barca, 2015, s. 19, 21, 25-26.



forventninger til framtida».<sup>901</sup> Det kunne være generaliseringer om motsetninger og kompleksiteten ved den menneskelige tilværelsen. For eksempel har mennesket på den ene side rasjonelle egenskaper, men menneskets rasjonalitet klarer likevel ikke å forhindre krig og konflikt. Enkelte elever kunne til og med anta at dette tilsynelatende motsetningsforholdet faktisk er karakteristisk for mennesket. Barcas studie kan tjene som et empirisk eksempel på hvordan historiefagets temporale dimensjon kan være grunnlag for innsikter i den menneskelige tilværelsen.

Denne avhandlingen har hatt en bred og åpen tilnærming til problemstillingen om hvordan tidslinjer kan visualisere historisk literacy. Mens kapittel 6 presenterer en empirisk inngang til problemstillingen, har dette diskusjonskapittelet inntatt et retrospektivt og teoretisk perspektiv i et forsøk på å synliggjøre noen overordnede hovedfunn ved DBR-prosessen. Og der kapittel 6 tilbyr ei rekke konkrete forslag til videreutvikling av konkrete måter å arbeide med semiotiske ressurser og historiedidaktiske begreper gjennom tidslinja, er hensikten med dette kapittelet å besvare problemstillingen ved å anse historisk literacy som en fagspesifikk komponent innenfor en mer overbyggende ramme om hvordan en kan orientere seg som menneske i tid, rom og liv.

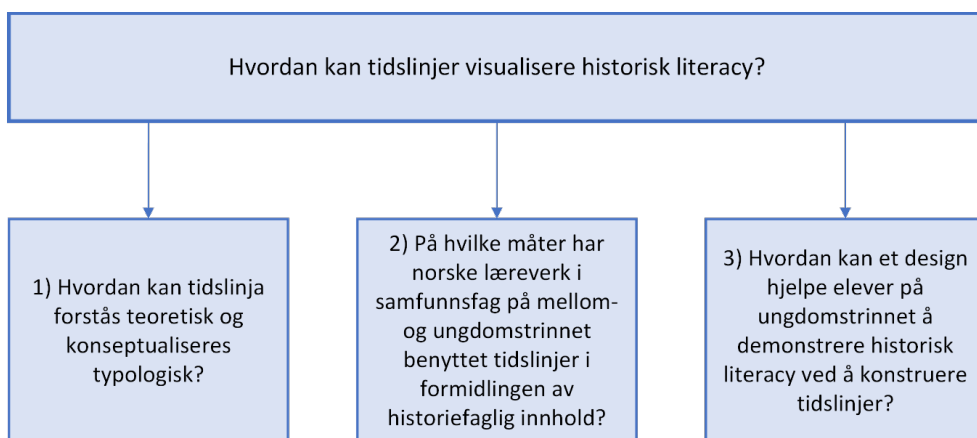
Om vi imidlertid skal holde oss til problemstillingens ordlyd, kan følgende være dette kapittelets oppsummerende svar på prosjektets overordnede spørsmål: Tidslinja kan benyttes som et didaktisk verktøy for å orientere seg i tid. Det kan tjene et dobbelt formål: På den ene side utforsker en særegne historiedidaktiske komponenter, som historiefagets kronologiske grunnstruktur, historiebevissthet og tidslinja som sjanger. På den andre side kan historisk literacy anses som en sentral del av en temporal literacy, som på si side også er koplet til andre kunnskapsordener. Tidslinja blir dermed en måte å sette tidsdimensjonen i sentrum på. Det kan utvikle historisk literacy, men det gir også en orienteringsskala og en værensdimensjon som kan syns flyktigere i verbalspråklige framstillinger. Økt bevissthet rundt bruken av tidslinja kan bidra både til styrket historisk literacy, men også til en temporal literacy med direkte relevans for ens opplevelse av den menneskelige tilværelse langt utover det reint historiefaglige.

---

<sup>901</sup> Barca, 2015, s. 27. Utheving i originalstat.



## 8 Konkluderende betraktninger



Figur 13: Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

For å runde av avhandlingen, vil jeg vende tilbake til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål (figur 13) og oppsummere hovedfunnene som besvarer disse spørsmålene. Til slutt vil jeg skissere noen mulige problemstillinger det ikke har vært rom til å undersøke i dette prosjektet, men som med fordel kan tas opp av framtidige undersøkelser.

### 8.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og avhandlingens hovedfunn

#### 8.1.1 Forskningsspørsmål 1

Denne avhandlingen har undersøkt problemstillingen: «Hvordan kan tidslinjer visualisere historisk literacy?» For å kunne besvare dette har jeg først gjennomgått hovedsakelig historiedidaktisk forskningslitteratur om tidslinja med mål om å kartlegge hvordan faglitteraturen forstår tidslinja som didaktisk verktøy. Et overordnet funn her var at tidslinjeforskningen er metodisk og teoretisk fragmentert, samtidig som jeg har forsøkt å trekke opp noen hovedlinjer i den litteraturen som faktisk foreligger. Trass i at faglitteraturen framstår fragmentert, kan en finne flere interessante forslag til hvordan tidslinja kan forstås teoretisk og benyttes didaktisk. Det gjelder for eksempel den læringsteoretiske forskjellen mellom tidslinjer som skal leses og tidslinjer som skal konstrueres; i hvilken grad tidslinja gir plass til det jeg tidligere har omtalt som tom tid; tidslinjas mulighet til å synkronisere flere historier; fordeler og utfordringer med

analoge versus digitale tidslinjer; og hvordan tidslinja kan visualisere både realhistoriske hendelser og den prosedurale bearbeidingen av disse. Flere av disse har jeg innarbeidet i designet.

Videre har jeg lagt faglitteraturen til grunn for utarbeidingen av et sett med tidslinjetypologier der hver typologi er formulert som et begrepspar. Med disse typologiene som analytiske begreper har jeg videre undersøkt tidslinjebruken i norske læreverk på mellom- og ungdomstrinnet under L97, LK06 og LK20, for så å utvide typologiene innenfor et hierarkisk rammeverk. Den teoretiske forståelsen henger sammen med typologiseringen, idet typologiene begrepsliggjør teoretiske tidslinjekategorier. Som jeg har presentert i kapittel 5.5, kan vi overordnet sett skille mellom tidslinjer som er tekniske og tidslinjer som er epistemiske. Innenfor disse to kategoriene finner vi typologiene topografiske/topologiske, analoge/digitale, fenomenologiske/historisistiske, deklorative/prosedurale, innledende/oppsummerende og formative/summative tidslinjer, der de to siste er ulike konseptualiseringer av samme teoretiske typologi innenfor hver sin overordnede kategori.

### 8.1.2 Forskningsspørsmål 2

Læreverkgjennomgangen er imidlertid ikke bare ment å bidra til revidering av typologiene, men også som en kartlegging i seg sjøl. Tidslinjebruken i L97-lærebøkene er sprikende mellom verkene, og relativt sporadisk innad i verkene. Reint kvantitativt dominerer de på mellomtrinnet. Dette endrer seg med LK06, der vi finner en stor økning i trykte tidslinjer i lærebøkene til ungdomstrinnet, som primært skyldes at de fleste læreverkene benytter tidslinja for å innlede eller oppsummere kapitlene sine. Mellomtrinnbøkene går imidlertid fra å inneholde 18 trykte tidslinjer fordelt på fire verk under L97 til å inneholde 13 trykte tidslinjer fordelt på tre verk under LK06. Denne utviklingen er bemerkelsesverdig all den tid tidslinja blir eksplisitt trukket fram i LK06 sine kompetansemål for 7. trinn. Det skal likevel påpekes at noen av læreverkene kompenserer for dette ved å bruke tidslinja som en oppgaveform i lærebøkene og i lærerveiledningene.

I LK20-lærebøkene er tidslinjebruken kvantitativt sett jammere fordelt, i tillegg til at bruksområdene er mer konsekvente. Tidslinja brukes særlig som en skjematisk historisering av bestemte fenomener eller temaer, og som en måte å orientere leseren om hvor et tema befinner seg langs en temporal akse som strekker seg fram til nåtida. Dette er helt i tråd med hvordan samfunnsfaglæreplanen i LK20 i større grad enn tidligere læreplaner ser ut til å skildre historien som en (for)tidssdimensjon til nåtidige forhold. Samtidig har også LK20 brutt opp den narrative

strukturen fra tidligere læreplaner ved å fjerne historie som eget målområde. I stedet kan en møte ulike deler av historien som tematiske nedslagsfelt på ulike steder i løpet av skolegangen. Slik sett kan tidslinja sies å ha blitt mer aktuell med LK20, samtidig som en slik tenkemåte gjør det desto viktigere å utvikle kritiske, konstruktive og faglig forankrete måter å jobbe med tidslinja på.

### 8.1.3 Forskningsspørsmål 3

Det siste forskningsspørsmålet er mer eksplorativt og praktisk orientert. Her har jeg tatt utgangspunkt i den teoretiske forståelsen jeg har utarbeidet på bakgrunn av faglitteratur og læreverk, og undersøkt hvordan elever arbeider med tidslinjekonstruksjon i praksis. På bakgrunn av klasseromsundersøkelser, samt det teoretiske forarbeidet med faglitteratur og læreverk, har jeg forsøkt å designe arbeidsmåter for å hjelpe elevene å demonstrere historisk literacy ved å konstruere tidslinjer. For å svare konkret på forskningsspørsmålet, kan en trekke fram at et slikt design kan belyse utfordringer før elevene møter dem sjøl. Mange elever strever med å disponere både fagstoff, kilder og arbeidstida si. Når et arbeidsark påpeker dette, og tilbyr håndteringsmekanismer som å lage en disposisjon eller sortere kildene før de går i gang med den grafiske utformingen, kan det frigjøre overskudd til faglige refleksjoner og historisk tenking framfor bruk av energi på praktiske problemer. Designet kan også ta opp bestemte fagdidaktiske komponenter vi ønsker å vektlegge, og som kan gå tapt dersom elevene får fullstendig arbeidsfrihet. Om vi ønsker å trene elevenes forståelse for periodisering eller historiebevissthet, gir et fagdidaktisk design mulighet til å eksplisitt trekke fram disse begrepene med eventuelle underpunkter eller utdypinger. Designet bør imidlertid utvikles i samråd med praksisfeltet det er myntet på, slik at det kan tilpasses målgruppa.

Som beskrevet i kapittel 6.4, kan denne avhandlingens arbeidsark med fordel videreutvikles til ytterligere to varianter, der den ene er mer lettlest og den andre er mer utdypende. Designet vil dermed også kunne tjene elever med lese- og skrivevansker, lærere og foreldre. Et siste poeng knyttet til dette forskningsspørsmålet er at tidslinja oppleves av mange elever som en spennende arbeidsform, samtidig som det ikke nødvendigvis er en sjanger de er fortrolige med. Et design kan bidra til å gjøre elevene kjent med hva tidslinja egentlig uttrykker og hva som kreves når en konstruerer tidslinjer som tekstlige representasjoner for ens historiske literacy.

#### 8.1.4 Avsluttende refleksjoner om problemstillingen

Om vi vender tilbake til avhandlingens overordnede problemstilling, bør det først og fremst understrekes at det fins svært mange muligheter når det gjelder å bruke semiotiske ressurser til å uttrykke historiedidaktiske begreper. Jeg har trukket fram flere slike koplinger basert på de elevproduserte tidslinjene i kapittel 6.1.2, samtidig som dette ikke kan være en uttømmende utforskning av problemstillingen. Typologiene jeg har utledet i kapittel 5.5 på bakgrunn av det omfangsrike faglitteratur- og læreverkmaterialet bidrar også til å begrepsliggjøre hvordan tidslinjer kan visualisere forskjellige kunnskapsformer eller ferdigheter som inngår i begrepet historisk literacy. Det gjelder for eksempel læringsteoretiske forskjeller (teknisk/epistemisk), formatets betingelser (digitale/analoge), hvilke didaktiske begrepsformer en vektlegger (deklarativ/prosedurale), de historiske aktørenes handlingsrom (fenomenologisk/historisistisk) og hvordan kronologien framstilles i henhold til den passerte tida (topografisk/topologisk). Ettersom tid og temporalitet i seg sjøl er begreper alle tidslinjer nødvendigvis tar opp, har jeg i stedet valgt å konsentrere undersøkelsene mine om hva tidslinja egentlig er, hva den uttrykker, hvordan den uttrykker det og hvordan en kan prøve å utnytte tidslinjas egenskaper på mer faglig fruktbare måter innenfor en avgrenset læringsøkologi.

Disse undersøkelsene har også særlig synliggjort et annet mulig svar på problemstillingen: Tidslinja er en måte å sette sjølve tidsdimensjonen i sentrum på. Ved å konsentrere seg om de temporale perspektivene kan en for det første utvikle og synliggjøre elevenes forståelse for de mange historiedidaktiske begrepene som tar det historiske tidsbegrepet opp i seg. For det andre er det en måte å utforske sin egen historisitet og temporalitet på. Elever kan slik benytte tidslinja ikke bare for å demonstrere historisk literacy, men også som grunnlag for å utvikle temporal literacy som en overbyggende literacy med tilkoplinger til andre fag og værensdimensjoner, slik jeg har argumentert for i kapittel 7. Avhandlingens hermeneutiske forskningsoppsett og at den er skrevet som en monografi har bidratt til å bringe fram innsiktene og teoriene om tidslinja som et helt sentralt møtepunkt mellom historiedidaktikk og multimodalitet. Temporal literacy har forbindelser til historiebevissthetsbegrepet, all den tid historien er epistemologisk forankret i tider som menneskelige erfaringer, men også til den multimodale medieringen av historiens rytmer, hastigheter og varigheter – og hvordan disse samvirker. Når tidslinja setter den visuelle framstillingen av tid og temporalitet i sentrum, kan en anse temporal literacy som en begrepsliggjøring av et av de mest sentrale møtepunktene mellom

historiedidaktikk og multimodalitet, nemlig synliggjøringen av den kronologiske dimensjonen som kjennetegner all historie.

## 8.2 Videre forskning

Sjøl om denne avhandlingen har berørt flere ulike kunnskapsordener og forskningstilnæringer, har det vært nødvendig med en del innsnevring for å konsentrere prosjektet rundt noen utvalgte funn og temaer. Forskningsoppsettet og datamaterialet har dessuten lagt enkelte føringer for hva det i det hele tatt har vært mulig å undersøke. For eksempel ville det vært interessant å studere hvordan elever jobber med analoge tidslinjer i forhold til digitale tidslinjer, samt i hvilken grad de har ulik modal affordans. En annen interessant problemstilling om tidslinja kan brukes som et formativt arbeidsverktøy elever kan bygge over tid. Det fins både faglitteratur og læreverk som forutsetter dette, og den kan med fordel utforskes empirisk.

Videre fins det ei rekke mer praktiske problemstillinger som fortjener å bli utforsket i større grad enn hva det er rom for i denne avhandlingen. For det første vil det kunne være interessant med enda mer konkrete empiriske undersøkelser av hvilke semiotiske ressurser og modaliteter som egner seg til å uttrykke ulike historiske og historiedidaktiske begreper. Jeg har trukket noen slike forsøksvise koplinger i kapittel 6.1.2, men disse er ikke på langt nær uttømmende. I så fall vil det være vesentlig å kople dette til analoge og digitale tidslinjers respektive modale affordanser. For det andre kan designet med fordel videreutvikles og redesignes. I kapittel 6.4 har jeg foreslått noen mulige elementer en kan ta med seg i en videreutvikling av designet, samtidig som det er fullt mulig å designe alternative støtteressurser til historiedidaktisk tidslinjekonstruksjon. I så fall kan det være hensiktsmessig med ei større arbeidsgruppe og videre iterativ utprøving. For det tredje er det utfordrende å orientere seg blant de svært mange tidslinjeverktøyene på internett. I et utdanningsperspektiv er det ikke gitt at disse tidslinjeverktøyene tjener de didaktiske formålene en ønsker å understøtte i klasserommet. I tillegg kommer ei rekke utfordringer knyttet til elevenes personvern i møte med digitale læringsverktøy.<sup>902</sup> Samlet sett indikerer disse problemstillingene at det kan være et behov for forskningsfunderte og didaktisk forankrede tidslinjeverktøy. Det ville også ha lettet lærerens arbeid betydelig om hen bare hadde ett slikt verktøy å forholde seg til.

Til slutt vil jeg også løfte fram en siste, mer teoretisk problemstilling. Når jeg har brukt mye plass på å diskutere meg fram til begrepet temporal literacy i kapittel 7, er det også ment

---

<sup>902</sup> Jf. NOU 2022: 11, s. 128-144.

å legge opp til et begrep som kan utforskes videre, både teoretisk og empirisk. For sjøl om begrepet i denne avhandlingen er utviklet på både teoretisk og empirisk grunnlag, har jeg bare kunnet diskutere det teoretisk all den tid begrepet er utformet i etterkant av intervensjonen. Det ville imidlertid også vært interessant å sette dette begrepet i sentrum av en mer tverrfaglig undersøkelse av hvordan elever forstår og arbeider med tid, synkroniseringspraksiser og ikke minst hvordan de orienterer seg ut fra ulike temporaliteter. Et slikt arbeid vil kunne være krevende å operasjonalisere, men det vil også kunne belyse historiefagets særegne tilnærminger til en værensdimensjon som berører både danning og utdanning. Det kan igjen bidra til å legitimere historiefagets plass og funksjon i skolen, samtidig som det vil kunne synliggjøre flere måter å tilnærme seg tidligere nevnte vedvarende menneskelige problemstillinger.



## Litteratur

22. juli-senteret. (u.å.). *Tidslinje – 22. juli 2011*. Hentet 4.1.2022 fra <https://22julisenteret.no/tidslinje/>
- Ahonen, S. (2020). Form or substance? Weighing critical skills against identity narratives in history education. I C. W. Berg & T. M. Christou (Red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (s. 145-163). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>
- Akker, J. V. D., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. I J. v. d. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design research*. Routledge.
- Alleman, J. & Brophy, J. (2003). History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies*, 94(3), 107-110. <https://doi.org/10.1080/00377990309600191>
- Allender, T., Clark, A. & Parkes, R. (2019). Introduction. I T. Allender, A. Clark & R. Parkes (Red.), *Historical thinking for history teachers: A new approach to engaging students and developing historical consciousness* (s. xx-xxxii). Allen and Unwin.
- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare* [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola]. Malmö.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Ammert, N. (2008). *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år* [Doktorgradsavhandling, Lunds universitet].
- Ammert, N., Sharp, H., Löfström, J. & Edling, S. (2020). Identifying aspects of temporal orientation in students' moral reflections. *History Education Research Journal*, 17(2), 132-150. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.01>
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X111428813>
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode* (2. utg.). Samlaget.
- Ankersmit, F. R. (1986). The dilemma of contemporary Anglo-Saxon philosophy of history. *History and Theory*, 25(Beiheft 25), 1-27. <https://doi.org/10.2307/2505129>
- Ankersmit, F. R. (2021). Koselleck on "histories" versus "history"; or, historical ontology versus historical epistemology. *History and Theory*, 60(4), 36-58. <https://doi.org/10.1111/hith.12235>
- Apel, K.-O. (1982). The Erklären-Verstehen controversy in the philosophy of the natural and human sciences. I G. Fløistad (Red.), *Contemporary philosophy: A new survey* (Bd. 2, s. 19-49) (Philosophy of science). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-9940-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-010-9940-0_2)
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: Att använda det förflutna*. Studentlitteratur.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. I M. S. Donovan & J. D. Bransford (Red.), *How students learn: History in the classroom* (s. 79-178). The National Academies Press.
- Atterbury, A. (2023). New Florida teaching standards say African Americans received some 'personal benefit' from slavery. *Politico*. <https://www.politico.com/news/2023/07/20/florida-black-history-teaching-standards-00107067>
- Augustin. (2009). *Confessiones* (Å. Farestveit & H. Slaattelid, Overs.). Det Norske Samlaget.
- Babits, C. (2017). Digital teaching: A mid-semester timeline. *Not Even Past: Blog*. Hentet 4.1.2022, fra <https://notevenpast.org/digital-teaching-a-mid-semester-timeline/>
- Baker, M. & Andrews, J. (2020). *Timeline of world history*. Thunder Bay Press.
- Bakker, A. (2017, februar). Towards argumentative grammars of design research. CERME 10, Dublin, Irland.
- Bakker, A. & Van Eerde, D. (2015). An introduction to design-based research with an example from statistics education. I A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping & N. Presmeg (Red.), *Approaches to*

- qualitative research in mathematics education: Examples of methodology and methods* (s. 429-466). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16)
- Barab, S. (2014). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. utg., s. 151-170) (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.011>
- Barca, I. (2015). History and temporal orientation: The views of Portuguese-speaking students. I A. Chapman & A. Wilschut (Red.), *Joined-up history: New directions in history education research* (s. 15-35) (International review of history education). Information Age Publishing.
- Barry, C. A. (1997). The research activity timeline: A qualitative tool for information research. *Library and Information Science Research*, 19(2), 153-179. [https://doi.org/10.1016/S0740-8188\(97\)90041-4](https://doi.org/10.1016/S0740-8188(97)90041-4)
- Barton, K. C. (2008). Visualizing time. I K. C. Barton & L. S. Levstik (Red.), *Researching history education: Theory, method, and context* (s. 61-70). Routledge.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454. <https://doi.org/10.3102/00028312033002419>
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Beiser, F. (2022). Historicism. I C. v. d. Akker (Red.), *The Routledge companion to historical theory* (s. 3-16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367821814-1>
- Beiser, F. C. (2011). *The German historicist tradition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199691555.001.0001>
- Berg, B. A. (2014). Historisme og tidlig hermeneutikk. I B. A. Berg (Red.), *Introduksjon til menneskevitenskapene* (s. 63-83). Universitetsforlaget.
- Berg, C. W. (2019). Why study history? An examination of undergraduate students' notions and perceptions about history. *Historical Encounters*, 6(1), 54-71.
- Berkaak, O. A. & Frønes, I. (2005). *Tegn, tekst og samfunn*. Abstrakt forlag.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, 10(3), 327-363. <http://www.jstor.org/stable/4167260>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bliss-Carrascosa, S., Jacobson, L. & Sherman, A. (2023). PolitiFact FL: Do school standards say 'enslaved people benefited from slavery,' as Harris said? *WUSF*. <https://wusfnews.wusf.usf.edu/education/2023-07-27/politifact-fl-do-school-standards-say-enslaved-people-benefited-from-slavery-harris-said>
- Blom, K. & Helle, K. (1997). *Historie - hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Blow, F., Rogers, R., Shemilt, D. & Smith, C. (2015). Only connect: How students form connections within and between historical narratives. I A. Chapman & A. Wilschut (Red.), *Joined-up history: New directions in history education research* (s. 279-315) (International review of history education). Information Age Publishing.
- Boeriis, M. S. (2009). *Multimodal socialsemiotik og levende billeder* [Doktorgradsavhandling, Syddansk Universitet]. Odense.
- Boldt, A. (2014). Ranke: Objectivity and history. *Rethinking History*, 18(4), 457-474. <https://doi.org/10.1080/13642529.2014.893658>
- Bradley, S. & Evans, R. S. (2019). Time traveling with timelines: Web apps for storytelling in libraries. *Articles, Chapters and Online Publications*, 43(6).
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Braudel, F. (1958a). Histoire et sciences sociales: La longue durée. *Annales. Economies, sociétés, civilisations* 13(4), 725-753.
- Braudel, F. (1958b). Histoire et sociologie. I G. Gurvitch (Red.), *Traité de sociologie* (Bd. 1, s. 83-98). Presses Universitaires de France.

- Braudel, F. (1976). *The Mediterranean and the Mediterranean world in the age of Philip II* (S. Reynolds, Overs.; 2. utg., Bd. 2). Harper Colophon Books. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Briggs, D. (2021). Colour spaces. I D. H. Brown & F. Macpherson (Red.), *The Routledge handbook of philosophy of colour* (s. 140-156). Routledge.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (5. utg., s. 576-599). SAGE.
- Bruder, C. H. (Red.). (1837). *S. Aurelii Augustini confessiones: ad fidem Codicum Lipsiensium et editionum antiquiorum recognitas*. Lipsiae, Caroli Tauchnitii.  
<https://archive.org/details/saureliiaugustin00augu>.
- Brugar, K. A. & Roberts, K. (2014). Timelines: An opportunity for meeting standards through textbook reading. *The Social Studies*, 105(5), 230-236.  
<https://doi.org/10.1080/00377996.2014.920288>
- Bruner, J. S. (1975). *Om å lære* (G. Hoff & A. B. Wasenden, Overs.; Bd. 33). Dreyer.
- Bueie, A. (2020). Kronologi og orden med tidslinjeverktøy. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. Siljan (Red.), *101 digitale grep: En didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (2. utg., s. 166-167). Fagbokforlaget.
- Burguière, A. (2009). *The Annales school: An intellectual history* (J. M. Todd, Overs.). Cornell University Press.
- Burke, P. (2015). *The French historical revolution: The Annales school, 1929-2014* (2. utg.). Polity Press.
- Burlbaw, L. M. (1992). An unfolding timeline. *Canadian Social Studies*, 26(4), 158-160.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ458390>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. utg.). Routledge.
- Byrne, E., Keohane, K., Revez, A., Boyle, E., McGookin, C., Dunphy, N., O'Neill, C., Harris, C., Hughes, I., Sage, C., Barry, J., Ó Gallachóir, B. & Mullally, G. (2022). Engineering with Social Sciences and Humanities; Necessary Partnerships in Facing Contemporary (Un)Sustainability Challenges? I S. H. Christensen, A. Buch, E. Conlon, C. Didier, C. Mitcham & M. Murphy (Red.), *Engineering, Social Sciences, and the Humanities: Have Their Conversations Come of Age?* (Bd. 42, s. 375-393) (Philosophy of Engineering and Technology). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11601-8>
- Bøe, J. B. & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Camargo-Borges, C. & McNamee, S. (2020). Research as innovation: An invitation to creative and imaginative inquiry processes. I S. McNamee, M. M. Gergen, C. Camargo-Borges & E. F. Rasera (Red.), *The SAGE handbook of social constructionist practice* (s. 24-33). SAGE.
- Camargo-Borges, C. & McNamee, S. (2022). *Design thinking and social construction: A practical guide to innovation in research*. BIS Publishers.
- Campanella, M. & Peuel, W. R. (2021). Design-based research in educational settings: Motivations, crosscutting features, and considerations for design. I Z. A. Philippakos, E. Howell & A. Pellegrino (Red.), *Design-based research in education: Theory and applications* (s. 3-22). The Guilford Press.
- Campbell, D. & Boltz, L. O. (2016). Taking history off the timeline: A constructivist, multimodal, nonlinear approach to multiperspectivity in history education. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference,
- Carretero, M. & Lee, P. (2014). Learning historical concepts. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. utg., s. 587-604) (Cambridge handbooks in psychology). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.035>
- Castro, A. J. & Knowles, R. T. (2017). Democratic citizenship education: Research across multiple landscapes and contexts. I M. M. Manfra & C. M. Bolick (Red.), *The Wiley handbook of social studies research* (s. 287-318). John Wiley and Sons.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Chakrabarty, D. (2018). Anthropocene time. *History and Theory*, 57(1), 5-32.  
<https://doi.org/10.1111/hith.12044>

- Chakrabarty, D. (2019). The planet: An emergent humanist category. *Critical Inquiry*, 46(1), 1-31. <https://doi.org/10.1086/705298>
- Champagne, M. (2016). Diagrams of the past: How timelines can aid the growth of historical knowledge. *Cognitive Semiotics*, 9(1), 11-44. <https://doi.org/10.1515/cogsem-2016-0002>
- Chapman, A. & Wilschut, A. (2015). Introduction. I A. Chapman & A. Wilschut (Red.), *Joined-up history: New directions in history education research* (s. 1-11) (International review of history education). Information Age Publishing.
- Clark, A. & Peck, C. L. (Red.). (2019). *Contemplating historical consciousness: Notes from the field*. Berghahn.
- Clark, C. (2019). *Time and power: Visions of history in German politics, from the Thirty Years' War to the Third Reich*. Princeton University Press.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Cole, R., Purao, S., Rossi, M. & Sein, M. (2005). Being proactive: Where action research meets design research. *ICIS 2005 proceedings*, 27, 325-336.
- Connelly, J. (2022). Idealism. I C. v. d. Akker (Red.), *The Routledge Companion to Historical Theory* (s. 50-67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367821814>
- Conradty, C. & Bogner, F. X. (2016). Hypertext or textbook: Effects on motivation and gain in knowledge. *Education Sciences*, 6(3), Artikkell 29.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Red.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Craig, T. (2022, 10.3.2022). Florida legislature passes bill that limits how schools and workplaces teach about race and identity. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/nation/2022/03/10/florida-legislature-passes-anti-woke-bill/>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). SAGE.
- Crowley, R., Resta, P. & Tothero, K. (2011). An introduction to the presidential timeline and the create your own timeline application. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Nashville, Tennessee.
- Crowley, R. & Tothero, K. (2012). Interact with the create your own timeline tool. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Austin, Texas.
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Harvard Education Press.
- Dahl, O. (1993). Forklaring og fortelling i historievitenskapen. *Norsk historisk tidsskrift*, 72(1), 67-79.
- Daniels, J. (2022). Contingency and historical inevitability. I C. v. d. Akker (Red.), *The Routledge Companion to Historical Theory* (s. 199-214). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367821814>
- Darvill, T. (2022). Keeping time at Stonehenge. *Antiquity*, 96(386), 319-335. <https://doi.org/10.15184/aqy.2022.5>
- de Groot-Reuvekamp, M., Ros, A. & Van Boxtel, C. (2018). Improving elementary school students' understanding of historical time: Effects of teaching with "Timewise". *Theory and Research in Social Education*, 46(1), 35-67. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058>
- DeCoito, I. (2020). The case for digital timelines in teaching and teacher education. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 35(1), 1-36.
- Deluermoz, Q. & Singaravélou, P. (2021). *A past of possibilities: A history of what could have been* (S. W. Sawyer, Overs.). Yale University Press.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D. & Cannella, G. S. (2024). Introduction: The discipline and practice of qualitative reserach. I N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, M. D. Giardina & G. S. Cannella (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (6. utg., s. 1-27). SAGE.
- Det kongelige kirke-, utdannings-og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

- Djupedal, E. F. & Korshavn, R. (2015). *De frafalne: Nedvurderingen av praktisk kunnskap i norsk skole*. Manifest tankesmie. <https://manifesttankesmie.no/rapport-3-2015/>
- Donahue, T. J. & Ochoa Espejo, P. (2016). The analytical–Continental divide: Styles of dealing with problems. *European Journal of Political Theory*, 15(2), 138-154. <https://doi.org/10.1177/1474885115585324>
- Dowdall, C. (2020). Young children’s writing in the 21st century: The challenge of moving from paper to screen. I O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer & Í. S. P. Pereira (Red.), *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (s. 257-269). Routledge.
- Downey, M. T. & Long, K. A. (2016). *Teaching for historical literacy: Building knowledge in the history classroom*. Routledge.
- Dressel, G. (1996). *Historische Anthropologie: Eine Einführung*. Böhlau Verlag.
- Droit-Volet, S. & Coull, J. (2015). The developmental emergence of the mental time-line: Spatial and numerical distortion of time judgement. *PLoS ONE*, 10(7), Artikkel e0130465.
- Drucker, J. (2014). *Graphesis: Visual forms of knowledge production*. Harvard University Press Cambridge.
- Due-Nielsen, C. (2004a). Forsvar for fortiden. *Dansk historisk tidsskrift*, 104(1), 208-217.
- Due-Nielsen, C. (2004b). Tidsånd eller døgnflue. *Dansk historisk tidsskrift*, 104(2), 411-413.
- Dugué, B. (2018). *Time, emergences and communications*. John Wiley and Sons.
- Dybdahl, A. (2011). *Primstaven i lys av helgenkulten: Opphav, form, funksjon og symbolikk*. Tapir akademisk forlag.
- Eikeland, H. (1999). *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn - en sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Trondheim.
- Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Portal.
- Eliasson, P., Alvé, F., Yngvéus, C. A. & Rosenlund, D. (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. I K. Ercikan & P. Seixas (Red.), *New directions in assessing historical thinking* (s. 171-182). Routledge.
- Endacott, J. L. & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. I S. A. Metzger & L. M. Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 203-225). Wiley Blackwell.
- Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Bd. 65/66). Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Eriksen, A. (2020). *Livets læremester: Historiske kunnskapstradisjoner 1650-1840*. Pax forlag.
- Eriksen, T. B. (1999). *Tidens historie*. J. M. Stenersens forlag.
- Eriksen, T. H. (2001). *Øyeblikkets tyranni: Rask og langsom tid i informasjonssamfunnet*. Aschehoug.
- Eriksen, T. H. (2022). *Syv meninger med livet*. Kagge forlag.
- Eriksen, T. H. (2023, 21.-27. april). Vi lever lenger og tenker kortere. *Morgenbladet*, s. 22-23.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR - Educational Design Research*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1024>
- Evans, R. W. (2015). The social studies wars, now and then. I W. C. Parker (Red.), *Social studies today: Research and practice* (2. utg., s. 25-34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726885>
- Ewenstein, B. & Whyte, J. (2009). Knowledge practices in design: The role of visual representations as 'epistemic objects'. *Organization Studies*, 30(1), 7-30. <https://doi.org/10.1177/0170840608083014>
- Fangen, K. (2010). *Detagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fareld, V. (2022). Time. I C. v. d. Akker (Red.), *The Routledge companion to historical theory* (s. 558-572). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367821814-35>
- Florida Department of Education. (2023). *Florida’s state academic standards – social studies* (Rule 6A-1.09401). <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/20653/urlt/6-4.pdf>

- Folkenborg, H. R. (2022). *Én fortid - mange fortellinger: Introduksjon til historiebruk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Aschehoug. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008051904019](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008051904019)
- Fox, S. & Exley, B. (2009). Historical timelines analyzing multimodal text design. *Social Studies Research and Practice*, 4(3), 17-27.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Garibaldi, E. & Garibaldi, P. (2017). Ordering history through the timeline. *IZA Discussion Papers*, (11202).
- Gatterer, J. C. (1769). *Synopsis historiae universalis: Sex tabulis* (2. utg.). Impensis Ioh. Christiani Dietrich.
- Gatterer, J. C. (1771). Vorrede. I *Einleitung in die synchronistische Universalhistorie: zur Erläuterung seiner synchronistischen Tabellen*. Vandenhoeck.
- Gatterer, J. C. (1990). Vom historischen Plan, und der darauf sich gründenden Zusammenfügung der Erzählungen. I H. W. Blanke & D. Fleischer (Red.), *Theoretiker der deutschen Aufklärungshistorie* (Bd. 2, s. 621-661). Frommann-Holzboog. (Opprinnelig utgitt 1767)
- Gergen, K. J. (2020). Constructionist theory and the blossoming of practice. I S. McNamee, M. M. Gergen, C. Camargo-Borges & E. F. Raser (Red.), *The SAGE handbook of social constructionist practice* (s. 3-14). SAGE.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. The Macmillan Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry* (s. 43-76). McGraw-Hill Book Company.
- Gordon-Reed, A., Stremlau, R., Lowery, M., Reed, J. L., Barker, J., Sharfstein, D., Scott, D. M., Wulf, K., Greene, S. E., Sweet, J. H., Troutt Powell, E. M., Schine, R., Mikhail, A., Edwards, E. D., Williams, D. T., Chatterjee, I., Jones, J. E., Moten, C., Day, F. J. & Silverstein, J. (2023). The 1619 project forum. *The American Historical Review*, 127(4), 1792-1873. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhac462>
- Grafton, A. & Williams, M. (2006). *Christianity and the transformation of the book: Origen, Eusebius, and the library of Caesarea*. Belknap Press.
- Graus, D., Peetz, M.-H., Odijk, D., de Rooij, O. & de Rijke, M. (2013). yourHistory: Semantic linking for a personalized timeline of historic events. *Veni@ OKCon*,
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. I J. v. d. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 17-51). Routledge.
- Grayling, A. C. (2019). *The history of philosophy: Three millennia of thought from the West and beyond*. Penguin Books.
- Grever, M. (2007). Plurality, narrative and the historical canon. I M. Grever & S. Stuurman (Red.), *Beyond the canon: History for the twenty-first century* (s. 31-47). Palgrave Macmillan.
- Grever, M. (2019). Why historical consciousness? I A. Clark & C. L. Peck (Red.), *Contemplating historical consciousness: Notes from the field* (Bd. 36, s. 224-232) (Making sense of history: Studies in historical cultures). Berghahn.
- Grever, M. & Adriaansen, R.-J. (2017). Historical culture: A concept revisited. I M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Red.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 73-89). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>
- Hagen, T. V. H., Korbøl, K. & Landsem, L. I. (2019). Styrk historie i skolen! *Fædrelandsvennen*, s. 31.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hamilton, C., Bonneuil, C. & Gemenne, F. (Red.). (2015). *The anthropocene and the global environmental crisis: Rethinking modernity in a new epoch*. Routledge.
- Hannah-Jones, N., Roper, C., Silverman, I. & Silverstein, J. (Red.). (2021). *The 1619 project: A new origin story*. One World.

- Harris, E. (2020). What is the role of nationalism and ethnicity in the Russia–Ukraine crisis? *Europe-Asia Studies*, 72(4), 593-613. <https://doi.org/10.1080/09668136.2019.1708865>
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. SAGE.
- Hartog, F. o. (2015). *Regimes of historicity: Presentism and experiences of time* (S. Brown, Overs.). New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/hart16376> (Opprinnelig utgitt 2003)
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Haugen, C. R. (2014). Resultatstyring: En motor for markedsretning og økende ulikhet? I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 70-82). Universitetsforlaget.
- Haydn, T. (2017). Truth in history education. I I. Davies (Red.), *Debates in history teaching* (2. utg., s. 169-179). Routledge.
- Haydn, T. & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261. <https://doi.org/10.1080/00220270903403189>
- Hegel, G. W. F. (2006). *Rettsfilosofien* (D. Johnsen, Overs.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt 1821)
- Heidegger, M. (2018). *Væren og tid* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1927)
- Hellerma, J. (2020). Koselleck on modernity, *Historik*, and layers of time. *History and Theory*, 59(2), 188-209. <https://doi.org/10.1111/hith.12154>
- Helm, S., Kemper, J. A. & White, S. K. (2021). No future, no kids—no kids, no future? *Population and Environment*, 43(1), 108-129. <https://doi.org/10.1007/s11111-021-00379-5>
- Helseplattformen. (2019, 16.9.2021). *Tidslinje for innføring*. Hentet 11.1.2022 fra <https://helseplattformen.no/tidslinje-innforing>
- Helwig, C. (1666). *Theatrum historicum et chronologicum* (J. J. Winckelmann, Red. 5. utg.). Typis Balthasar Christoph Wust. <https://books.google.no/books?id=micVxwEACAAJ> (Opprinnelig utgitt 1609)
- Herder, J. G. (1799). *Eine Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft, erster Theil*. J. F. Hartknoch.
- Herder, J. G. (2004). Another philosophy of history for the education of mankind (I. D. Evrigenis & D. Pellerin, Overs.). I *Another philosophy of history: And selected political writings* (s. 1-97). Hackett Publishing Company. (Opprinnelig utgitt 1774)
- Hexter, J. H. (1999). Fernand Braudel and the *Monde Braudellien* ... I S. Clark (Red.), *The Annales School: Critical Assessments* (Bd. 3, s. 30-84). Routledge.
- Hidle, K.-M. W. & Skarpenes, O. (2021). Formalistisk obskurantisme? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(3), 24-50.
- Hjalmarson, M. A., Parsons, A. W., Parsons, S. A. & Hutchison, A. C. (2021). Addressing publication challenges in design-based research. I Z. A. Philippakos, E. Howell & A. Pellegrino (Red.), *Design-based research in education: Theory and applications* (s. 23-42). The Guilford Press.
- Hoffmann, S.-L. (2010). Koselleck, Arendt, and the anthropology of historical experience. *History and Theory*, 49(2), 212-236. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2010.00540.x>
- Hoodless, P. (1996). *Time and timelines in the primary school* (Bd. 69). The Historical Association.
- Hoy, D. C. (2009). *The time of our lives: A critical history of temporality*. The MIT Press.
- Hundstad, D., Angell, S. I., Dørum, K. & Myking, J. R. (2021). *Kvifor vart det slik? Norsk historie gjennom 10 000 år*. Cappelen Damm akademisk.
- Høeg, E., Jakobsen, H. Ø. & Time, J. K. (2023, 22.-28. september). Skandale etter skandale etter skandale. *Morgenbladet*, s. 6-12.
- Hölscher, L. (2014). Time gardens: Historical concepts in modern historiography. *History and Theory*, 53(4), 577-591. <https://doi.org/10.1111/hith.10732>
- Hölscher, L. (2020). *Zeitgärten: Zeitfiguren in der Geschichte der Neuzeit*. Wallstein Verlag.
- Iggers, G. G., Wang, Q. E. & Mukherjee, S. (2008). *A global history of modern historiography*. Routledge.
- Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget - Landslaget for norskundervisning.
- Imsen, G. (2020a). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2020b). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Ingham, P. C. (2019). Providential novelties: Werner Rolevinck's universal timelines. I H. Bjørnstad, H. Jordheim & A. Régent-Susini (Red.), *Universal history and the making of the global* (s. 89-104). Routledge.
- Innes, M. (2020). Dynamic literacies and democracy: A framework for historical literacy. I C. W. Berg & T. M. Christou (Red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (s. 597-620). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>
- Iriye, A. (2013). Historicizing the Cold War. I R. H. Immerman & P. Goedde (Red.), *The Oxford handbook of the Cold War* (s. 15-31). Oxford University Press.
- Ivanova, A. (2021). *Online interactive timeline to improve learning of history in school education*. International Conference on Computer Systems and Technologies' 21, Ruse, Bulgaria.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2018). Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg., s. 717-737). SAGE.
- Jansen, H. (2020). *Hidden in historicism: Time regimes since 1700*. Routledge.
- Jansen, H. (2022). Time gardens, time figures, and time regimes. *History and Theory*, 61(3), 492-505. <https://doi.org/10.1111/hith.12270>
- Jaroszkiwicz, G. (2016). *Images of time: Mind, science, reality*. Oxford University Press.
- Jaskułowski, K., Majewski, P. & Surmiak, A. (2018). Teaching the nation: History and nationalism in Polish school history education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1304205>
- Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbewusstsein - Theorie. I K. Bergmann, K. Frölich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. utg., Bd. 1, s. 42-44). Kallmeyer.
- Jensen, A. K. (2022). Teleology. I C. v. d. Akker (Red.), *The Routledge companion to historical theory* (s. 498-514). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367821814>
- Jensen, B. E. (1990). Historie i og uden for skolen: Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift? I S. Ahonen, N. Gruvberger, J. Gustafson, C. Karlegård, A. Köhlert, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik, Kalmar 1990* (s. 129-167). Högskolan i Kalmar.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie: Hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiske essays* (s. 5-18). OP-forlag.
- Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande: Begrepsanalyse, samhällesteori, didaktik. I C. Karlegård & K.-G. Karlsson (Red.), *Historiedidaktik* (s. 49-81). Studentlitteratur.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: Livsverden og fag*. Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2004a). Den forsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb: En kritisk kommentar til Jörn Rüsen's begrep om "historiekultur". I S. Ahonen, M. V. Poulsen, O. S. Stugu, M. Þorkellsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 47-62) (Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag). Institutt for historie og klassiske fag, NTNU.
- Jensen, B. E. (2004b). Et utidssvarende historiebegreb. *Dansk historisk tidsskrift*, 104(2), 406-410.
- Jensen, B. E. (2004c). Faghistorikerens historiebegreb: Baggrund, kendetegn og virkninger. *Dansk historisk tidsskrift*, 104(1), 179-207.
- Jensen, B. E. (2005). Counterfactual history and its educational potential. I P. Kemp (Red.), *History in education: Proceedings from the Conference History in Education, held at the Danish University of Education 24-25 March, 2004* (s. 151-158). Danish University of Education Press.
- Jensen, B. E. (2014). Historisme. I F. Collin & S. Köppe (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. utg., s. 265-310). Lindhardt og Ringhof.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*. Historia.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordheim, H. (2001). *Lesningens vitenskap: Utkast til en ny filologi*. Universitetsforlaget.



- Jordheim, H. (2007). Conceptual history between *chronos* and *kairos*: The case of “empire”. *Redescriptions*, 11(1), 115-145. <https://doi.org/10.7227/R.11.1.8>
- Jordheim, H. (2008). Samtidighet og usamtidighet: Temporalstrukturer i Ernst Blochs og Victor Klemperers kritikk av den nasjonalsosialistiske diskurs. I I. Lunde & S. Witt (Red.), *Terminal Øst: Totalitære og posttotalitære diskurser* (s. 116-135). Spartacus.
- Jordheim, H. (2012a). Against periodization: Koselleck's theory of multiple temporalities. *History and Theory*, 51(2), 151-171.
- Jordheim, H. (2012b). Øyeblikkets historie: Om antropologiske og historiske tider. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1), 55-65. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2012-01-08>
- Jordheim, H. (2013). Krise, kritikk og hypokrisi: Krisebegrepet hos Reinhart Koselleck. I D. Michalsen (Red.), *Unntakstilstand og forfatning: Brudd og kontinuitet i konstitusjonell rett* (s. 119-137) (Nye perspektiver på Grunnloven 1814-2014). Pax.
- Jordheim, H. (2014). Introduction: Multiple times and the work of synchronization. *History and Theory*, 53(4), 498-518.
- Jordheim, H. (2016). Livstider: Livsvitenskap og nye tider i det 21. århundre. *Nytt norsk tidsskrift*, 33(3), 262-273. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-03-09>
- Jordheim, H. (2017a). Livstider: Tidsmangfold i det 21. århundre. I K. Salomon (Red.), *Tiden* (s. 131-148). Makadam Förlag.
- Jordheim, H. (2017b). Synchronizing the world: Synchronism as historiographical practice, then and now. *History of the Present*, 7(1), 59-95. <https://doi.org/10.5406/historypresent.7.1.0059>
- Jordheim, H. (2019a). Making universal time: Tools of synchronization. I H. Bjørnstad, H. Jordheim & A. Régent-Susini (Red.), *Universal history and the making of the global* (s. 133-151). Routledge.
- Jordheim, H. (2019b). Return to chronology. I M. Tamm & L. Olivier (Red.), *Rethinking historical time new approaches to presentism* (s. 43-56). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350065116.ch-002>
- Jordheim, H. (2020). Å sette tiden sammen igjen: Tidslinjer etter 22. juli. I A. Gjelsvik (Red.), *Bearbeidelser: 22. juli i ord og bilder* (s. 17-33). Universitetsforlaget.
- Jordheim, H. (2021). Conceptual History. I *Bloomsbury History: Theory and Method Articles*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350970878.066>
- Jordheim, H. (2022a). In sync/out of sync. I Z. B. Simon & L. Deile (Red.), *Historical understanding: Past, present, and future* (s. 45-56). Bloomsbury Academic.
- Jordheim, H. (2022b). Natural histories for the anthropocene: Koselleck's theories and the possibility of a history of lifetimes. *History and Theory*, 61(3), 391-425. <https://doi.org/10.1111/hith.12268>
- Jordheim, H. (2023). When is the Anthropocene? I U. Münster, T. H. Eriksen & S. A. Schroer (Red.), *Responding to the Anthropocene: Perspectives from twelve academic disciplines* (s. 133-169). Scandinavian Academic Press.
- Jordheim, H. & Neumann, I. B. (2008). Innledning: Imperium, imperialisme og en introduksjon til begrepshistorisk teori og praksis. I *Imperium: Imperialisme* (s. 7-37) (Begreper i historien). Unipub.
- Jordheim, H. & Rem, T. (Red.). (2014). *Hva skal vi med humaniora?* Fritt ord.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Jägerskog, A.-S. (2020). *Making possible by making visible: Learning through visual representations in social science* [doktorgradsavhandling, Stockholm University].
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E. & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Kaldal, I. (2016). *Minner som prosesser: I sosial- og kulturhistorie*. Cappelen Damm akademisk.
- Kalderon, M. E. (2021). Monism and pluralism. I D. H. Brown & F. Macpherson (Red.), *The Routledge handbook of philosophy of colour* (s. 327-341). Routledge.
- Karlsson, K.-G. (2011). Processing time: On the manifestations and activations of historical consciousness. I H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (Red.), *Historicizing the uses of the*

- past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (s. 129-143) (Time | Meaning | Culture). Transcript.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur: Teori och perspektiv. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande*. Studentlitteratur.
- Karlsson, P.-A. (2014). *Undervisning och lärande i historia: Ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholms universitet.
- Kelly, A. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_6)
- Kinser, S. (1981). Annaliste paradigm? The geohistorical structuralism of Fernand Braudel. *The American Historical Review*, 86(1), 63-105.
- Kinzel, K. (2022). Hermeneutics. I C. v. d. Akker (Red.), *The Routledge companion to historical theory* (s. 17-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367821814-2>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen*. J. M. Stenersens forlag. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2016101929003](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016101929003)
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1925). *Normalplan for byfolkeskolen*. J. M. Stenersens forlag. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2016060348120](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016060348120)
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1948). *Normalplan for byfolkeskolen*. H. Aschehoug og Co. (W. Nygaard). [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2014100708062](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014100708062)
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008052804017](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017)
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Aschehoug. [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007080200101](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101)
- Kitson, A. (2021). How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators? I A. Chapman (Red.), *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (s. 32-51). UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Knott, E. (2023). Existential nationalism: Russia's war against Ukraine. *Nations and Nationalism*, 29(1), 45-52. <https://doi.org/10.1111/nana.12878>
- Knudsen, H. E. & Christiansen, R. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Frydenlund.
- Knutsen, K. (2018). Håkon Rune Folkenborg: En fortid - mange fortellinger: Introduksjon til historiebruk. *Norsk historisk tidsskrift*, 97(4), 383-385. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2018-04-15>
- Knutsen, K. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen: En praktisk veileder for lærere og lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Konstantinova, A. (2023, 10. mars). 'Reflections that verge on Nazism': A new course devoted to 'foundation of statehood' is introduced in Russian universities. *Mediazona*. <https://en.zona.media/article/2023/09/13/org>
- Korallo, L. (2010). *Use of virtual reality environments to improve the learning of historical chronology* [Doktorgradsavhandling, Middlesex University].
- Korallo, L., Foreman, N., Boyd-Davis, S., Moar, M. & Coulson, M. (2012). Can multiple "spatial" virtual timelines convey the relatedness of chronological knowledge across parallel domains? *Computers and Education*, 58(2), 856-862.
- Koselleck, R. (1967). Richtlinien für das Lexikon politisch-sozialer Begriffe der Neuzeit. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 11(1), 81-98.
- Koselleck, R. (1972a). Einleitung. I O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Red.), *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (Bd. 1, A-D, s. xiii-xxvii). Ernst Klett Verlag.
- Koselleck, R. (1972b). Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft. I W. Conze (Red.), *Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts* (s. 10-28). Ernst Klett Verlag.

- Koselleck, R. (1973). Geschichte, Geschichten und formale Zeitstrukturen. I R. Koselleck & W.-D. Stempel (Red.), *Geschichte: Ereignis und Erzählung* (s. 211-222) (Poetik und Hermeneutik). Wilhelm Fink Verlag.
- Koselleck, R. (1976). "Erfahrungsraum" und "Erwartungshorizont": Zwei historische Kategorien. I U. Engelhardt, V. Sellin & H. Stuke (Red.), *Soziale Bewegung und politische Verfassung: Beiträge zur Geschichte der modernen Welt* (s. 13-33). Ernst Klett Verlag.
- Koselleck, R. (1979). Geschichte, Geschichten und formale Zeitstrukturen. I *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (s. 130-143). Suhrkamp.
- Koselleck, R. (1987). Das achtzehnte Jahrhundert als Beginn der Neuzeit. I R. Herzog & R. Koselleck (Red.), *Epochenschwelle und Epochenbewusstsein* (s. 269-282). Fink.
- Koselleck, R. (2000a). Einleitung. I *Zeitschichten: Studien zur Historik* (s. 9-16). Suhrkamp Verlag.
- Koselleck, R. (2000b). Erfahrungswandel und Methodenwechsel: Eine historisch-anthropologische Skizze. I *Zeitschichten: Studien zur Historik* (s. 27-77). Suhrkamp Verlag.
- Koselleck, R. (2000c). Historik und Hermeneutik. I *Zeitschichten: Studien zur Historik* (s. 97-118). Suhrkamp Verlag.
- Koselleck, R. (2000d). Moderne Sozialgeschichte und historische Zeiten. I *Zeitschichten: Studien zur Historik* (s. 315-335). Suhrkamp Verlag.
- Koselleck, R. (2000e). Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft. I *Zeitschichten: Studien zur Historik* (s. 298-316). Suhrkamp Verlag.
- Koselleck, R. (2002a). Concepts of historical time and social history (A. Baker, Overs.). I *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts* (s. 115-130). Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2002b). The eighteenth century as the beginning of modernity (T. Presner, Overs.). I *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts* (s. 154-169). Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2002c). On the need for theory in the discipline of history (K. Behnke, Overs.). I *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts* (s. 1-19). Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2002d). Transformations of experience and methodological change (J. Welge, Overs.). I *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts* (s. 45-83). Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2004a). Author's preface (K. Tribe, Overs.). I *Futures past: On the semantics of historical time* (s. 1-5). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Koselleck, R. (2004b). Begriffsgeschichte and social history (K. Tribe, Overs.). I *Futures past: On the semantics of historical time* (s. 75-92). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Koselleck, R. (2004c). *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Overs.). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Koselleck, R. (2004d). History, histories and formal time structures (K. Tribe, Overs.). I *Futures past: On the semantics of historical time* (s. 93-104). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Koselleck, R. (2004e). Modernity and the planes of historicity (K. Tribe, Overs.). I *Futures past: On the semantics of historical time* (s. 9-25). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Koselleck, R. (2004f). "Neuzeit": Remarks on the semantics of modern concepts of movement (K. Tribe, Overs.). I *Futures past: On the semantics of historical time* (s. 222-254). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Koselleck, R. (2004g). "Space of experience" and "horizon of expectation": Two historical categories (K. Tribe, Overs.). I *Futures past: On the semantics of historical time* (s. 255-275). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Koselleck, R. (2006). Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels. I *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache* (s. 86-98). Suhrkamp.

- Koselleck, R. (2011). Introduction and prefaces to the *Geschichtliche Grundbegriffe* (M. Richter, Overs.). *Contributions to the History of Concepts*, 6(1), 1-37.  
<https://doi.org/10.3167/choc.2011.060102>
- Koselleck, R. (2015). Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. I H. Bettina & W. Thomas (Red.), *Die Bielefelder Sozialgeschichte : Klassische Texte zu einem geschichtswissenschaftlichen Programm und seinen Kontroversen* (s. 279-296). Transcript Verlag. (Opprinnelig utgitt 1972)
- Koselleck, R. (2018a). Historik and hermeneutics. S. Franzel & S.-L. Hoffmann, Red. & Overs. I *Sediments of time: On possible histories* (s. 41-59). Stanford University Press. (Opprinnelig utgitt 2000)
- Koselleck, R. (2018b). Structures of repetition in language and history. S. Franzel & S.-L. Hoffmann, Red. & Overs. I *Sediments of time: On possible histories* (s. 158-174). Stanford University Press. (Opprinnelig utgitt 2000)
- Krashennikov, F. (2023, 30. mai). The Kremlin finally puts together an ideology. *The Russia File*.  
<https://www.wilsoncenter.org/blog-post/kremlin-finally-puts-together-ideology>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (2014). What is mode? I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2. utg., s. 60-75). Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343-368.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3. utg.). Routledge.
- Kuhn, A. (1974). *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. Kösel.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus forlag.
- Kölbl, C. & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment. I K. Ercikan & P. Seixas (Red.), *New directions in assessing historical thinking* (s. 17-28). Routledge.
- Körber, A. (2011). German history didactics: From historical consciousness to historical competencies – and beyond? I H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (Red.), *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (s. 145-164) (Time | Meaning | Culture). Transcript.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108118>
- Körber, A. (2019). Extending historical consciousness: Past futures and future pasts. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 29-39.
- Landsverk, K. H. (2013). *Håndbok i Facebook: For bedrift*. Primehead.
- Larsen, D. E. U. (2018, 22. juni). Kunnskap om fortida er viktig for å mobilisere folk politisk, ifølge historiker: Vil ha mer historie. *Klassekampen*, s. 23.
- Laukkanen, S., Karanta, I., Kotovirta, V., Markkanen, J. & Rönkkö, J. (2004, 22–27 August). Adding intelligence to virtual reality. European Conference on Artificial Intelligence (ECAI), Valencia, Spain.
- Ledin, P. & Machin, D. (2020). *Introduction to multimodal analysis* (2. utg.). Bloomsbury Academic.
- Lee, P. (2011). Historical literacy and transformative history. I L. Perikleous & D. Shemilt (Red.), *The future of the past: Why history education matters* (s. 129-167). The Association for Historical Dialogue and Research.

- Lee, P. (2014). Fused horizons? UK research into students' second-order ideas in history: A perspective from London. I M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Red.), *Researching history education: International perspectives and disciplinary traditions* (s. 170-194). Wochenschau Verlag.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. I I. Davies (Red.), *Debates in history teaching, second edition* (2. utg., s. 55-65). Routledge.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. I P. N. Stearns, P. Seixas & S. S. Wineburg (Red.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (s. 199-222). New York University Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. I O. L. Davis Jr., E. A. Yeager & S. J. Foster (Red.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (s. 21-50). Rowman and Littlefield Publishers.
- Leezenberg, M. & De Vries, G. (2019). *History and philosophy of the humanities: An introduction* (M. Leezenberg, Overs.). Amsterdam University Press.  
<https://doi.org/10.5117/9789463724937>
- Leinke, J. L. (1995). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. Taylor and Francis.
- Lévesque, S. (2010). On historical literacy: Learning to think like historians. *Canadian Issues, Canada's Diverse Histories (Winter)*, 42-46. <https://acs-metropolis.ca/product/canadas-diverse-histories-en/>
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. I S. A. Metzger & L. M. Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 119-148). Wiley Blackwell.
- Levstik, L. S. (2008). What makes the past worth knowing? I L. S. Levstik & K. C. Barton (Red.), *Researching history education: Theory, method and context* (s. 228-239). Routledge.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (5. utg.). Routledge.
- Levy, N. (2003). Analytic and Continental philosophy: Explaining the differences. *Metaphilosophy*, 34(3), 284-304. <https://doi.org/10.1111/1467-9973.00274>
- Lillejord, S., Manger, T. & Mausethagen, S. (2022). Livet i skolen. I S. Lillejord, T. Manger & S. Mausethagen (Red.), *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utg., s. 13-41). Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2024). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, M. D. Giardina & G. S. Cannella (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (6. utg., s. 75-112). SAGE.
- Linde, C. (2009). *Working the past: Narrative and institutional memory*. Oxford University Press.
- Lipka, R. (2016, 6-8 juli). Scalable timeline visualization. 9th International Conference on Human System Interactions (HSI), Portsmouth, UK.
- Litherland, K., Forrester, G., Litherland, K. & Forrester, G. (2013, 3-5 September). *Undergraduates as co-producers of a history of education timeline*. BERA Conference, University of Sussex.
- Lomas, T. (1990). *Teaching and assessing historical understanding* (G. R. Batho, Red.). The Historical Association.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Abstrakt forlag.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunga, P. S. (2018). *The context, purpose, and dissemination of legendary genealogies in northern England and Iceland c. 1120–c. 1241* [Doktorgradsavhandling, University of Cambridge].
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Agder]. Kristiansand.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen* (Bd. nr. 168). Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: Samansette fagtekstar i skolen* (Bd. nr. 185). Fagbokforlaget.
- Malkenes, S. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Res publica.
- Maposa, M. & Wassermann, J. (2009). Conceptualising historical literacy: A review of the literature. *Yesterday and Today*, (4), 41-66.

- Markham, A. N. (2018). Ethnography in the digital internet era: From fields to flows, descriptions to interventions. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg., s. 650-668). SAGE.
- Marsden, W. E. (1989). 'All in a good cause': Geography, history and the politicization of the curriculum in nineteenth and twentieth century England. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 509-526. <https://doi.org/10.1080/0022027890210603>
- Martin, D. (2018). *Learning through graphical timelines* [Doktorgradsavhandling, University of Bath].
- Masterman, E. & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30(3), 221-241. <http://www.jstor.org/stable/41953584>
- Mathis, C. & Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education. I C. W. Berg & T. M. Christou (Red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (s. 189-212). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005)* [Doktorgradsavhandling, Uppsala University]. Uppsala.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2021). Graduate students writing design-based research dissertations. I Z. A. Philippakos, E. Howell & A. Pellegrino (Red.), *Design-based research in education: Theory and applications* (s. 272-295). The Guildford Press.
- McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2. utg.). Routledge.
- McLelland, J. A. & Dewey, J. (2008). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Kessinger. (Opprinnelig utgitt 1889)
- McNamara, B. (2019). *Creating an effective US history timeline using principles of information design* [Masteroppgave, State University of New York].
- Meld. St. 25 (2016–2017). *Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
- Melve, L. (2010). *Historie: Historiekriving frå antikken til i dag*. Dreyers forlag.
- Michel, F., Harb, F. & Hidalgo, M. P. L. (2012). The concept of time in the perception of children and adolescents. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 34(1), 38-41. <https://doi.org/10.1590/S2237-60892012000100008>
- Michelsen, M. (2015). *Teksthendelser i barns hverdag: En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval* [Doktorgradsavhandling, Uppsala universitet]. Uppsala.
- Moline, S. (2012). *I see what you mean: Visual literacy K-8*. Stenhouse Publishers. [https://books.google.no/books?id=5\\_FJWtqLSPUC](https://books.google.no/books?id=5_FJWtqLSPUC)
- Monte-Sano, C. & Reisman, A. (2016). Studying historical understanding. I L. Corno & E. M. Anderman (Red.), *Handbook of educational psychology* (3. utg., s. 281-294). Routledge.
- Morgade, M., Aliagas, C. & Poveda, D. (2020). Reconceptualizing the home of digital childhood. I O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer & I. S. P. Pereira (Red.), *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (s. 109-122). Routledge.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- National Governors Association Center for Best Practices, C. o. C. S. S. O. (2010). *Common Core State Standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School. <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>
- Naumi, F. I. (2016). *The effect of using timeline strategy to improve students' writing ability in recount text at the first year students in Hidayatul Ummah Senior High School Surabaya* [Bacheloroppgave, UIN Sunan Ampel].
- Nietzsche, F. (1998). *Om historiens nytta och skada: En otidsenlig betraktelse* (A. W. Johansson, Overs.). Rabén Prisma. (Opprinnelig utgitt 1874)

- Nokes, J. D. (2022). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence* (2. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003183495>
- Normann, A. (2017). Becoming a phenomenologically skilled researcher: An account of a journey started. *Reflective Practice*, 18(5), 613-626. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307720>
- NOU 2012: 14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-14/id697260/>
- NOU 2022: 11. (2022). *Ditt personvern – vårt felles ansvar: Tid for en personvernpolitikk*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-11/id2928543/>
- NRK. (u.å.). 22.7. *Terroren som rammet Norge: Tidslinjer*. <https://www.nrk.no/227/fakta/tidslinje/>
- Næss, C. Å. (2022). *Museum materializations of the past: The characteristics and agencies of contemporary exhibitions of prehistory* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. Trondheim.
- O'Neill, M. (2015). *Old stories and new visualizations: Digital timelines as public history projects* [Masteroppgave, Temple University].
- Olden-Jørgensen, S. (2016). Bernard Eric Jensen: Historie: Fortidsbrug og erindringsspor. (Univers 15). Aarhus, 2014. *Dansk historisk tidsskrift*, 116(1), 214-218. <https://tidsskrift.dk/historisktidsskrift/article/view/56815>
- Olsen, N. (2012). *History in the plural: An introduction to the work of Reinhart Koselleck*. Berghahn Books.
- Ouakrim-Soivio, N. & Löfström, J. (2022). Aims, concepts, and assessment of the citizenship education curriculum in northern Europe. I R. Desjardins & S. Wiksten (Red.), *Handbook of civic engagement and education* (s. 173-181). Edward Elgar Publishing.
- Pahuus, M. (2014). Hermeneutik. I F. Collin & S. Köppe (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. utg., s. 223-263). Lindhardt og Ringhof.
- Parkes, R. (2009). Teaching history as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 8(2), 118-132.
- Parkes, R. J. & Donnelly, D. (2014). Changing conceptions of historical thinking in history education: An Australian case study. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 113-136. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014113>
- Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. NFER Publishing Company.
- Pathman, T., Coughlin, C. & Ghett, S. (2018). Space and time in episodic memory: Effects of linearity and directionality on memory for spatial location and temporal order in children and adults. *PLoS ONE*, 13(11), Artikkel e0206999.
- Pernau, M. (2023). Can Koselleck travel? Theory of history and the problem of the universal. *Contributions to the History of Concepts*, 18(1), 24-45. <https://doi.org/10.3167/choc.2023.180102>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? En praktisk guide*. Universitetsforlaget. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_pliktnomografi\\_000000244](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktnomografi_000000244)
- Plomp, T. & Nieveen, N. (2009). References and sources on educational design research. I T. Plomp & N. Nieveen (Red.), *An introduction to educational design research: Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China)* (s. 103-123). SLO Netherlands institute for curriculum development.
- Politidirektoratet. (u.å.). *Tidslinje for hendelsen 22. juli 2011*. <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/22-juli/tidslinje.pdf>
- Popper, K. R. (1961). *The poverty of historicism* (3. utg.). Harper Torchbooks.
- Prangsmå, M. E. (2007). *Multimodal representations in collaborative history learning* [Doktorgradsavhandling, Utrecht University].
- Preissle, J. (2006). Envisioning qualitative inquiry: A view across four decades. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 685-695. <https://doi.org/10.1080/09518390600975701>
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(1), Artikkel 13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Rantala, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2020). Why does changing the orientation of history teaching take so long? A case study from Finland. I C. W. Berg & T. M. Christou (Red.), *The Palgrave*

- handbook of history and social studies education* (s. 471-494). Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>
- Ravnå, P. B. (2020). Jan Frode Hatlen: Historikerens kode. *Norsk historisk tidsskrift*, 99(4), 358-360.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2020-04-13>
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. I J. v. d. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 52-66). Routledge.
- Regjeringen. (2022). *Tidslinje: Myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*. Hentet 11.1.2022 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>
- Reinhard, W. (1997). The idea of early modern history. I M. Bentley (Red.), *Companion to historiography* (s. 281-292). Routledge.
- Retz, T. (2018). *Empathy and history: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education*. Berghahn Books.
- Retz, T. (2022). Didactics. I C. v. d. Akker (Red.), *The Routledge companion to historical theory* (s. 414-429). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367821814-26>
- Riley, N. S. (2020). "The 1619 Project" enters American classrooms. *Education Next*, 20(4).
- Roberts, S. L. (2011). Using counterfactual history to enhance students' historical understanding. *The Social Studies*, 102(3), 117-123. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525547>
- Rolstadås, A., Olsson, N., Johansen, A. & Langlo, J. A. (2020). *Praktisk prosjektledelse: Fra idé til gevinst* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Romaioli, D. & McNamee, S. (2021). (Mis)constructing social construction: Answering the critiques. *Theory and Psychology*, 31(3), 315-334.
- Roos, M. (2022). *Å forstå fortiden og formidle for fremtiden: Historisk kunnskap for lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- Rosenberg, D. & Grafton, A. (2010). *Cartographies of time: A history of the timeline*. Princeton Architectural Press.
- Rosenberg, D. & Grafton, A. (2012). A graphic renaissance. *The Hedgehog Review*, 14(3), 58-72.
- Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation? A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies* [Doktorgradsavhandling, Peter Lang].
- Roulston, K. (2024). Examining the 'inside lives' of research interviews. I N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, M. D. Giardina & G. S. Cannella (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (6. utg., s. 317-331). SAGE.
- Rudnert, J. (2019). *Bland stenxor och TV-spel: Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen* [Doktorgradsavhandling, Malmö universitet].
- Russell-Brown, K. (2022). 'The Stop WOKE Act': HB 7, race, and Florida's 21st century anti-literacy campaign. *University of Florida Levin College of Law Research Paper*, 22-34.  
<https://doi.org/10.2139/ssrn.4219891>
- Rüsen, J. (1986). Grundlagenreflexion und Paradigmawechsel in der westdeutschen Geschichtswissenschaft. *Geschichtsdidaktik*, 11, 388-405.
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26(3), 275-286. <https://doi.org/10.2307/2505063>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: narration - interpretation - orientation*. Berghahn Books.
- Sandmo, E. (2015). *Tid for historie: En bok om historiske spørsmål*. Universitetsforlaget.
- Sandnes, Å. H., Anderse, G., Hopperstad, M. S. & Røset, H. H. (2020). *Lørenskog-saken: Nye detaljer fra politiets tidslinje*. Hentet 11.1.2022 fra  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9vJoWl/loerenskoeg-saken-nye-detalljer-fra-politiets-tidslinje>
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *The Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18-36.  
<https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>



- Saussure, F. d. (2013). *Cours de linguistique générale/Course in general linguistics* (R. Harris, Overs.). Bloomsbury. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Scordino, R. (u.å.). *Evaluation of HSTRY interactive timeline application (hstry.co)*.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. I D. R. Olson & N. Torrance (Red.), *The handbook of education and human development* (s. 765-783). Blackwell Publishers.
- Seixas, P. (2004a). Introduction. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 3-20). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (Red.). (2004b). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2015). Looking for history. I A. Chapman & A. Wilschut (Red.), *Joined-up history: New directions in history education research* (s. 255-276) (International review of history education). Information Age Publishing.
- Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427-439.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101618>
- Seixas, P. (2017a). Historical consciousness and historical thinking. I M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Red.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 59-72). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>
- Seixas, P. (2017b). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Serafini, F. (2022). *Beyond the visual: An introduction to researching multimodal phenomena*. Teachers College Press.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Holmes McDougall.
- Shin, Y. & Jo, J. (2019). Development of intelligent traditional culture retrieval system based on 3D digital timeline. *Journal of Convergence for Information Technology*, 9(10), 154-162.  
<https://doi.org/10.22156/CS4SMB.2019.9.10.154>
- Sikka, S. (2007). Herder's critique of pure reason. *The Review of Metaphysics*, 61(1), 31-50.
- Siljan, H. H. & Moe, M. (2020). Digitale tidslinje. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. Siljan (Red.), *101 digitale grep: En didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (2. utg., s. 292-293). Fagbokforlaget.
- Simon, Z. B. (2020). *The epochal event: Transformations in the entangled human, technological, and natural worlds*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47805-6>
- Simon, Z. B. (2022a). Historical understanding today. I Z. B. Simon & L. Deile (Red.), *Historical understanding: Past, present, and the future* (s. 1-12). Bloomsbury Academic.
- Simon, Z. B. (2022b). Planetary futures, planetary history. I Z. B. Simon & L. Deile (Red.), *Historical understanding: Past, present, and future* (s. 119-129). Bloomsbury Academic.
- Simon, Z. B. & Deile, L. (Red.). (2022). *Historical understanding: Past, present, and future*. Bloomsbury Academic.
- Simon, Z. B. & Tamm, M. (2023). *The fabric of historical time*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781009103947>
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem: Individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt norsk tidsskrift*, 38(1-2), 139-153. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Skilbrei, M.-L. (2023). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2023). Et historisk perspektiv på læremiddelbegrepet i skolens normtekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(2), 124-137. <https://doi.org/10.18261/npt.107.2.3>

- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skul: eit forskingsoversyn. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(4), 142-163.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (1997). historisme/historisisme. I O. Korsnes, H. Andersen & T. Brante (Red.), *Sosiologisk leksikon*. Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2008). historisme/historisisme. I O. Korsnes (Red.), *Sosiologisk leksikon* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2015). *De nasjonale strateger* (3. utg.). Pax.
- Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora: En kritisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, E. (2021). – *Dette skulle jeg gjerne hatt i alle skolebøkene mine!* Hentet 11.1.2022 fra <https://nrkbeta.no/2021/09/20/dette-skulle-jeg-gjerne-hatt-i-alle-skolebokene-mine/>
- Staurseth, H. E. (2020). *(Geo)grafiske representasjoner i ungdomsskolens samfunnsfag: En case-studie av hvordan en ungdomsskolelærer og hans elever skaper literacy-praksiser i møte med grafiske representasjoner i samfunnsfag* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger].
- Stien-Leenderts, A. (2023). *Skolen er ikke for alle - men den kan bli det: Læreren forteller fra innsiden*. Cappelen Damm.
- Stråth, B. (2015). The faces of modernity: Crisis, *kairos*, *chronos* - Koselleck versus Hegel. I H. Trüper, D. Chakrabarty & S. Subrahmanyam (Red.), *Historical teleologies in the modern world* (s. 339-361). Bloomsbury Academic.
- Stubhaug, A. (2019). *Stein Rokkan: Fra periferi til sentrum*. Vigmostad og Bjørke.
- Stugu, O. S. (2000). *Frå undervisningslære til teori om historiemedit og historiekultur: Nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken* (Bd. 1/2000). Historisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk* (2. utg.). Det norske samlaget.
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Sætre, P. J. (2011). Hvorfor skal vi ha et samfunnsfag i skolen? I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer: Om læring og undervisning i fag, tema og ferdigheter i ny lærarutdanning. Rapport R-NR 6/2011* (s. 63-71). Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Sætren, L., Fange, P. Ø. & Jansson, K. (2018). *Tidslinje: Dette er de viktigste hendelsene i Orderud-saken*. Hentet 16.12.2021 fra [https://www.nrk.no/tidslinje-for-orderud-saken\\_-dette-er-de-viktigste-hendelsene-1.14242619](https://www.nrk.no/tidslinje-for-orderud-saken_-dette-er-de-viktigste-hendelsene-1.14242619)
- Tamm, M. & Simon, Z. B. (2020). Historical thinking and the human: Introduction. *Journal of the Philosophy of History*, 14(3), 285-309. <https://doi.org/10.1163/18722636-12341451>
- Tamm, M. & Simon, Z. B. (2021). More-than-human history: Philosophy of history at the time of the Anthropocene. I J.-M. Kuukkanen (Red.), *Philosophy of history: Twenty-first-century perspectives* (s. 198-215). Bloomsbury Academic.
- Tempelhoff, J. (2021). Die Antroposeen en historiese bewussyn (The Anthropocene and historical consciousness ). *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 61(2), 429-451. <https://doi.org/10.17159/2224-7912/2021/v61n2a3>
- Thorp, R. & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Thue, F. W. (2019). Den historiske allmenndannelse. *Norsk historisk tidsskrift*, 98(2), 167-190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>
- Tillman, K. A., Tulagan, N., Fukuda, E. & Barner, D. (2018). The mental timeline is gradually constructed in childhood. *Developmental Science*, 21, Artikkel e12679.
- Tippett, C. D. (2016). What recent research on diagrams suggests about learning with rather than learning from visual representations in science. *International Journal of Science Education*, 38(5), 725-746. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1158435>

- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tripp, L., Basye, C., Jones, K. & Tripp, V. (2008). Teaching and learning with time lines. *Middle Level Learning*, 32, 4-7. <https://www.socialstudies.org/middle-level-learning/32>
- UiO: Livsvitenskap. (u.å.). *Tidslinje livsvitenskapsbygget ved UiO*. Hentet 2.2.2024 fra <https://www.uio.no/forskning/satsinger/livsvitenskap/om/bygg/tidslinje/>
- Ulrich, R., Eikmeier, V., de la Vega, I., Fernández, S. R., Alex-Ruf, S. & Maienborn, C. (2012). With the past behind and the future ahead: Back-to-front representation of past and future sentences. *Memory and Cognition*, 40, 483-495. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0162-4>
- Unstad, L. (2021). *Forstår du det du leser? En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Urke, E. H. (2018). *VR og AR: En norsk introduksjon til virtual og augmented reality*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01)*. <https://www.udir.no/kl06/saf1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-02)*. <https://www.udir.no/kl06/saf1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. <https://www.udir.no/kl06/saf1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Psychology Press.
- Van Leeuwen, T. (2011). *The language of colour: An introduction*. Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Metaphor*, 2017(4), 17-23. <https://doi.org/10.3316/aeipt.219392>
- Van Norden, J. (2022). Against the historicist tradition of historical understanding. I Z. B. Simon & L. Deile (Red.), *Historical understanding: Past, present, and future* (s. 217-225). Bloomsbury Academic.
- Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
- Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2018a). Connecting past and present through case-comparison learning in history: Views of teachers and students. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 643-663. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1558457>
- Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2018b). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), 46-67.
- Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2018c). Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS). *Studies in Educational Evaluation*, 56, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.
- Vatanasirisuk, P. (2021). *Exploring historical events through an interactive timeline* [Masteroppgave, Rochester Institute of Technology].
- Vella, Y. (2011). The gradual transformation of historical situations: Understanding change and continuity through colours and timelines. *Teaching History*, (144), 16-23.
- Vico, G. (1996). *Den nye vitenskapen: Prinsipper for en ny vitenskap som behandler nasjonenes felles natur - etter utgaven av 1744* (T. Watz, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1744)
- Virta, A. (2007). Historical literacy: Thinking, reading and understanding history. *Journal of Research in Teacher Education*, 14(4), 11-25.
- von Sobbe, L., Scheifele, E., Maienborn, C. & Ulrich, R. (2019). The space-time congruency effect: A meta-analysis. *Cognitive Science*, 43, Artikkel e12709.
- Vrahimis, A. (2019). The "analytic"/"Continental" divide and the question of philosophy's relation to literature. *Philosophy and Literature*, 43(1), 253-269. <https://doi.org/10.1353/phl.2019.0015>

- Wagner, P. (2015). Autonomy in history: Teleology in nineteenth-century European social and political thought. I H. Trüper, D. Chakrabarty & S. Subrahmanyam (Red.), *Historical teleologies in the modern world* (s. 323-338). Bloomsbury Academic.
- Walsh, W. H. (1967). *The philosophy of history: An introduction* (3. utg.). Harper Torchbooks.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 48-62). University of Toronto Press.
- West-Pavlov, R. (2013). *Temporalities*. Routledge.
- Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693-723. <https://doi.org/10.1080/00220270903049446>
- Wilschut, A. (2012). *Images of time: The role of an historical consciousness of time in learning history*. Information Age Publishing.
- Wilson, E. K., Wright, V. H. & Peirano, A.-M. (2007). The impact of using digital timelines in the social studies classroom. *Social Studies Research and Practice*, 2(2), 169-179. <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2007-B0002>
- Wineburg, S. S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S. S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519. <https://doi.org/10.2307/1163146>
- Wineburg, S. S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. The University of Chicago Press.
- Wineburg, S. S. (2021). The silence of the ellipses: Why history can't be about telling our children lies. *Phi Delta Kappan*, 102(5), 8-11. <https://doi.org/10.1177/0031721721992558>
- Wineburg, S. S., Martin, D. & Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Wyller, T. (2011). *Hva er tid*. Universitetsforlaget.
- Yilmaz, K. (2020). Social studies teachers' perspectives on the differences between disciplinary history and school history. I C. W. Berg & T. M. Christou (Red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (s. 23-52). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>
- Zajda, J. (2022). *Discourses of globalisation, and the politics of history school textbooks* (Bd. 32). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-05859-2>
- Zammito, J. (2004). Koselleck's philosophy of historical time(s) and the practice of history [Zeitschichten: Studien zur Historik (Mit einem Beitrag von Hans-Georg Gadamer), Reinhart Koselleck]. *History and Theory*, 43(1), 124-135.
- Zerubavel, E. (2003). *Time maps: Collective memory and the social shape of the past*. The University of Chicago Press.
- Örbring, D. (2021). *Making a curriculum: A study of knowledge in Swedish school geography* [Doktorgradsavhandling, Lunds universitet]. Lund.
- Åkerfeldt, A. (2014). *Didaktisk design med digitala resurser: En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet].
- Aakre, H., Fagernæs, S. & Rieber-Mohn, T. (2021). *Åndsverkloven med kommentarer*. Gyldendal.
- Åndsverkloven. (2018). *Lov om opphavsrett til åndsverk mv*. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-40>
- Åreskjold, H. & Askildsen, A. (2022). *Tidslinje: Dette ledet opp til Russlands angrep*. Hentet 9.8.2022 fra <https://www.aftenbladet.no/utenriks/i/bGJlev/tidslinje-dette-ledet-opp-til-russlands-angrep>

# Læreverk

- Amundsen, J. C., Mikkelsen, R., Sveen, A., Vatn, S. G. & Aastad, S. A. (1997). *Samfunn 8-10: Brukerveiledning: Hefte 2: Historie 8*. Cappelen.
- Andresen, G., Hellerud, S. V., Holgersen, T., Horne, T., Karlsen, O. G., Knutsen, K., Moen, S., Nicolaysen, H. & Skurdal, M. (2007). *Matriks 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Lærerveiledning*. Aschehoug.
- Andresen, G., Hellerud, S. V., Holgersen, T., Karlsen, O. G., Moen, S., Nicolaysen, H., Olsen, T. & Skurdal, M. (2006). *Matriks 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Lærerveiledning*. Aschehoug.
- Aschehoug univers. *Arena 8: Lærerveiledning*. Hentet 12.9.2023 fra <https://innhold.aunivers.no/fagpakker/laererveiledning-til-boekene/arena-8-10/arena-8>
- Aschehoug univers. *Arena 9: Lærerveiledning*. Hentet 12.9.2023 fra <https://innhold.aunivers.no/fagpakker/laererveiledning-til-boekene/arena-8-10/arena-9>
- Aschehoug univers. *Arena 10: Lærerveiledning*. Hentet 12.9.2023 fra <https://innhold.aunivers.no/fagpakker/laererveiledning-til-boekene/arena-8-10/arena-10>
- Astrup, F. E. (2023). *Samfunnsfag 5 fra Cappelen Damm: Lærerveiledning*. Cappelen Damm.
- Astrup, F. E. & Tofte, T. (2023). *Samfunnsfag 5 fra Cappelen Damm: Elevbok*. Cappelen Damm.
- Berner, E. S., Borge, T., Fagertun, F. & Fossbakken, O. (2006a). *Monitor 1: Lærereens bok*. Cappelen.
- Berner, E. S., Borge, T., Fagertun, F. & Fossbakken, O. (2006b). *Monitor 1: Oppgavebok*. Cappelen.
- Berner, E. S., Borge, T., Fagertun, F., Fossbakken, O. & Olsen, T. H. (2007). *Monitor 2: Oppgavebok*. Cappelen.
- Berner, E. S., Borge, T., Fagertun, F., Fossbakken, O. & Olsen, T. H. (2008a). *Monitor 2: Lærereens bok*. Cappelen.
- Berner, E. S., Borge, T., Fagertun, F., Fossbakken, O. & Olsen, T. H. (2008b). *Monitor 3: Lærereens bok*. Cappelen.
- Berner, E. S., Borge, T., Fagertun, F., Fossbakken, O. & Olsen, T. H. (2008c). *Monitor 3: Oppgavebok*. Cappelen.
- Birkenes, J., Skjønsberg, H., Strand, M. M., Strand, T. & Østensen, U. E. S. (1998). *Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Ressursperm 9*. Gyldendal undervisning.
- Birkenes, J., Skjønsberg, H., Strand, M. M., Strand, T. & Østensen, U. E. S. (1999). *Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Ressursperm 10*. Gyldendal undervisning.
- Birkenes, J., Skjønsberg, H., Strand, T. & Østensen, U. E. S. (1997). *Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Ressursperm 8*. Gyldendal undervisning.
- Bjerkaas, M., Veel Krauss, K. & Stenersen, Ø. (2021). *Samfunnsfag 5 fra Cappelen Damm: Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. A. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Mæhlumshagen, E., Samuelsen, M. & Stenvik, B. (2020a). *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm: Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. A. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Mæhlumshagen, E., Samuelsen, M. & Stenvik, B. (2020b). *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm: Lærereens bok*. Cappelen Damm.
- Bredahl, L., Dehle, E., Larsen, H., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2022). *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm: Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Bredahl, L., Dehle, E., Larsen, H., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2023). *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm: Lærereens bok*. Cappelen Damm.
- Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm: Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2022). *Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm: Lærereens bok*. Cappelen Damm.
- Båsland, H., Ertresvåg, G. & Hovland, B. (1999a). *Lærereens bok til Terrella: Samfunnsfag for 7. klasse*. Universitetsforlaget.

- Båsland, H., Ertresvåg, G. & Hovland, B. (1999b). *Terrella: Samfunnsfag for 7. klasse*. Universitetsforlaget.
- Båsland, H., Ertresvåg, G., Hovland, B. & Ullmann, L. (1997). *Lærerens bok til Terrella: Samfunnsfag for 5. klasse*. Universitetsforlaget.
- Båsland, H., Ertresvåg, G., Hovland, B. & Ullmann, L. (1998a). *Lærerens bok til Terrella: Samfunnsfag for 6. klasse*. Universitetsforlaget.
- Båsland, H., Ertresvåg, G., Hovland, B. & Ullmann, L. (1998b). *Terrella: Samfunnsfag for 6. klasse*. Universitetsforlaget.
- Eie, S., Fongen, E. & Gleiss, M. S. (2022). *Arena 7: Samfunnsfag*. Aschehoug.
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2020a). *Arena 5: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2020b). *Arena 5: Samfunnsfag: Lærerveiledning*. Aschehoug Undervisning.
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2021a). *Arena 6: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2021b). *Arena 6: Samfunnsfag: Lærerveiledning*. Aschehoug Undervisning.
- Ertresvaag, E., Rognaldsen, S. & Aanes, A. (1988). *Ifokus: Samfunnsfag: 7*. Gyldendal.
- Fagertun, F. (2006). *Monitor 1: Historie: Grunnbok*. Cappelen.
- Fagertun, F. (2007). *Monitor 2: Historie: Grunnbok*. Cappelen.
- Fagertun, F. (2008). *Monitor 3: Historie: Grunnbok*. Cappelen.
- Fongen, E. & Gleiss, M. S. (2022). *Arena 7: Samfunnsfag: Lærerveiledning*. Aschehoug.
- Gyldendal Skolestudio. *Relevans 8: Lærerveiledning*. Hentet 9.5.2023 fra <https://www.skolestudio.no/Relevans--Samfunnsfag--8>
- Gyldendal Skolestudio. *Relevans 9: Lærerveiledning*. Hentet 9.5.2023 fra <https://www.skolestudio.no/Relevans--Samfunnsfag--9>
- Gyldendal Skolestudio. *Relevans 10: Lærerveiledning*. Hentet 9.5.2023 fra <https://www.skolestudio.no/Relevans--Samfunnsfag--10>
- Hansen, L. S. & Nomedal, J. H. (1997). *Kosmos 8: Geografi, historie, samfunnskunnskap*. Nortext.
- Hauger, T. T. & Sveen, K. (1978). *Kompass: Orienteringsfag i grunnskolen: Historie A*. Gyldendal.
- Heggem, T. G. & Løvland, V. (1997a). *Samfunnsfag 5*. Gyldendal undervisning.
- Heggem, T. G. & Løvland, V. (1997b). *Samfunnsfag 5: Lærerens bok*. Gyldendal undervisning.
- Heggem, T. G. & Løvland, V. (1998). *Samfunnsfag 6: Lærerens bok*. Gyldendal undervisning.
- Heggem, T. G. & Løvland, V. (1999a). *Samfunnsfag 7*. Gyldendal undervisning.
- Heggem, T. G. & Løvland, V. (1999b). *Samfunnsfag 7: Lærerens bok*. Gyldendal undervisning.
- Heggem, T. G., Løvland, V. & Læret, M. K. (1998). *Samfunnsfag 6*. Gyldendal undervisning.
- Heidenreich, V. & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8: Grunnbok: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal.
- Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9: Grunnbok: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal.
- Heidenreich, V. & Waage, K. B. (2022). *Relevans 10: Grunnbok: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M. & Westersjø, M. (2021a). *Arena 9: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M. & Westersjø, M. (2021b). *Arena 10: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2020). *Arena 8: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.
- Hellerud, S. V. & Knutsen, K. (2008). *Matriks 10: Historie*. Aschehoug.
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9: Historie*. Aschehoug.
- Hellerud, S. V. & Moen, S. (2006). *Matriks 8: Historie*. Aschehoug.
- Holm, D., Nystad, J. F., Røsholdt, O. & Utklev, A.-E. (2008a). *Gaia 7: Samfunnsfag: Elevbok*. Gyldendal undervisning.

- Holm, D., Nystad, J. F., Røsholdt, O. & Utklev, A.-E. (2008b). *Gaia 7: Samfunnsfag: Lærerveiledning*. Gyldendal undervisning.
- Holm, D., Nystad, J. F., Røsholdt, O., Utklev, A.-E. & Kittelsen, E. (2008). *Gaia 7: Samfunnsfag: Arbeidsbok*. Gyldendal undervisning.
- Holm, D., Røsholdt, O. & Utklev, A.-E. (2007a). *Gaia 6: Samfunnsfag: Arbeidsbok*. Gyldendal undervisning.
- Holm, D., Røsholdt, O. & Utklev, A.-E. (2007b). *Gaia 6: Samfunnsfag: Lærerveiledning*. Gyldendal undervisning.
- Holm, D., Røsholdt, O., Utklev, A.-E. & Kittelsen, E. (2007). *Gaia 6: Samfunnsfag: Elevbok*. Gyldendal undervisning.
- Holm, D. & Utklev, A.-E. (2006a). *Gaia 5: Samfunnsfag: Arbeidsbok*. Gyldendal undervisning.
- Holm, D. & Utklev, A.-E. (2006b). *Gaia 5: Samfunnsfag: Elevbok*. Gyldendal undervisning.
- Holm, D. & Utklev, A.-E. (2006c). *Gaia 5: Samfunnsfag: Lærerveiledning*. Gyldendal undervisning.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021a). *Refleks 5: Elevbok: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021b). *Refleks 5: Lærerens bok: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021c). *Refleks 6: Elevbok: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2022a). *Refleks 6: Lærerens bok: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2022b). *Refleks 7: Elevbok: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2022c). *Refleks 7: Lærerens bok: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2006a). *Makt og menneske: Historie 8*. Damm.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2006b). *Makt og menneske: Historie 8: Lærerveiledning*. Damm.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007a). *Makt og menneske: Historie 9*. Damm.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007b). *Makt og menneske: Historie 9: Lærerveiledning*. Damm.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2008a). *Makt og menneske: Historie 10*. Damm.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2008b). *Makt og menneske: Historie 10: Lærerveiledning*. Damm.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2014). *Nye makt og menneske: Historie 8*. Cappelen Damm.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2015). *Nye makt og menneske: Historie 9*. Cappelen Damm.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2016). *Nye makt og menneske: Historie 10*. Cappelen Damm.
- Karlsen, O. G., Blom, K., Vennerød, I., Bjørshol, S., Lund, E. & Indresøvde, E. (1999). *Innblikk: Lærerveiledning 10: Samfunnsfag for ungdomsskolen*. Aschehoug.
- Libæk, I., Kroknes, K. T. & Stenersen, Ø. (1997). *Globus: Lærerveiledning: Historie 5*. Cappelen.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2006a). *Globus 5: Samfunnsfag*. Cappelen.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2006b). *Globus 5: Samfunnsfag: Lærerens bok*. Cappelen.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2007a). *Globus 6: Samfunnsfag*. Cappelen.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2007b). *Globus 6: Samfunnsfag: Lærerens bok*. Cappelen.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2008a). *Globus 7: Samfunnsfag*. Cappelen.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2008b). *Globus 7: Samfunnsfag: Lærerens bok*. Cappelen.
- Libæk, I. & Stenersen, Ø. (1997). *Globus: Historie 5*. Cappelen.
- Libæk, I. & Stenersen, Ø. (1998a). *Globus: Historie 6*. Cappelen.
- Libæk, I. & Stenersen, Ø. (1998b). *Globus: Lærerveiledning: Historie 6*. Cappelen.
- Libæk, I. & Stenersen, Ø. (1999a). *Globus: Historie 7*. Cappelen.
- Libæk, I. & Stenersen, Ø. (1999b). *Globus: Lærerveiledning: historie 7*. Cappelen.
- Lund, E. (1997). *Innblikk: Historie: 8*. Aschehoug.
- Lund, E. (1998). *Innblikk: Historie 9*. Aschehoug.

- Lund, E. (2006). *Matriks: Tren tanken: Læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag: Håndbok til Aschehougs samfunnsfagserie for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Lund, E. (2013). *Matriks: Tren tanken: Læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag* (2. utg.). Aschehoug.
- Lund, E., Blom, K., Vennerød, I., Bjørshol, S. & Karlsen, O. G. (1998). *Innblikk: Lærerveiledning 9: Samfunnsfag for ungdomsskolen*. Aschehoug.
- Lund, E. & Indresøvd, E. (1999). *Innblikk: Historie 10*. Aschehoug.
- Lund, E., Karlsen, O. G., Blom, K., Christophersen, J. & Vennerød, I. (1997). *Innblikk: Lærerveiledning 8: Samfunnsfag for ungdomsskolen*. Aschehoug.
- Nomedal, J. H., Bjørkenes, T. & Mygland, K. O. (1998a). *Kosmos 9: Geografi, historie, samfunnskunnskap*. Nortext.
- Nomedal, J. H., Bjørkenes, T. & Mygland, K. O. (1998b). *Lærerveiledning til Kosmos 9*. Nortext.
- Nomedal, J. H. & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Fag og kultur.
- Nomedal, J. H. & Bråthen, S. (2008a). *Kosmos 10: Ressursperm for læreren*. Fag og kultur.
- Nomedal, J. H. & Bråthen, S. (2008b). *Kosmos 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Fag og kultur.
- Nomedal, J. H. & Hansen, L. S. (1997). *Lærerveiledning til Kosmos 8*. Nortext.
- Nomedal, J. H., Løvland, A. J. & Mygland, K. O. (1999a). *Kosmos 10: Geografi, historie, samfunnskunnskap*. Nortext.
- Nomedal, J. H., Løvland, A. J. & Mygland, K. O. (1999b). *Lærerveiledning til Kosmos 10*. Nortext.
- Skjønsberg, H. (1997). *Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Historie 8*. Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (1998). *Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Historie 9*. Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (1999). *Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Historie 10*. Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (2006a). *Underveis 8: Historie: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Ressursperm*. Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (2006b). *Underveis: Historie 8*. Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (2007a). *Underveis 9: Historie: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Ressursperm*. Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (2007b). *Underveis: Historie 9*. Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (2008a). *Underveis 10: Historie: Samfunnsfag for ungdomstrinnet: Ressursperm*. Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (2008b). *Underveis: Historie 10*. Gyldendal undervisning.
- Sveen, A. & Aastad, S. A. (1997). *Historie 8: Revolusjoner og nasjonalisme*. Cappelen.
- Sveen, A. & Aastad, S. A. (1998a). *Historie 9: Verdenskrigenes tid*. Cappelen.
- Sveen, A. & Aastad, S. A. (1998b). *Samfunn 8-10: Brukerveiledning: Hefte 1: Historie 9*. Cappelen.
- Sveen, A. & Aastad, S. A. (1999a). *Historie 10: Verden etter 1945*. Cappelen.
- Sveen, A. & Aastad, S. A. (1999b). *Samfunn 8-10: Brukerveiledning: Hefte 1: Historie 10*. Cappelen.
- Øverås, A. & Midgaard, J. (1963). *Norges historie: Med hoveddrag av de andre nordiske lands historie: For realskolen* (6. utg.). Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (1998a). *Midgard: Samfunnsfag: 6*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (1998b). *Midgard: Samfunnsfag: Lærerveiledning 6*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2007a). *Midgard 6: Lærerveiledning: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2007b). *Midgard 6: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Høiby, E. & Sâtvedt, O. (1997a). *Midgard: Samfunnsfag: 5*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Høiby, E. & Sâtvedt, O. (1997b). *Midgard: Samfunnsfag: Lærerveiledning 5*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å., Høiby, E. & Sâtvedt, O. (2006a). *Midgard 5: Lærerveiledning: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Aschehoug.



- Aarre, T., Flatby, B. Å., Høiby, E. & Sâtvedt, O. (2006b). *Midgard 5: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å. & Lunnan, H. (1999a). *Midgard: Samfunnsfag: 7*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å. & Lunnan, H. (1999b). *Midgard: Samfunnsfag: Lærerveiledning 7*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å. & Lunnan, H. (2008a). *Midgard 7: Lærerveiledning: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Aschehoug.
- Aarre, T., Flatby, B. Å. & Lunnan, H. (2008b). *Midgard 7: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Aschehoug.



## Vedlegg 1: Design/arbeidsark

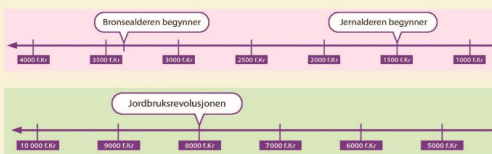
# Arbeidsark for tidslinjer

Før du begynner, tenk over om du vil lage tidslinja for hånd (analogt) eller digitalt. Noen liker den nærheten de får til arbeidet ved å jobbe med ark, farger, saks og limstifter. Andre synes det er enklere å lage stilige tidslinjer digitalt. En fordel med det digitale er at en ikke hindres av plassbegrensninger dersom du vil legge inn mer innhold på tidslinja seinere. Hvilke fordeler og ulemper synes du det har å lage tidslinjer på ark? Hvilke fordeler og ulemper har det å lage dem digitalt? Hva tror du er best for deg?

### Innholdet på tidslinja:

Dersom du har god tid på deg, er det viktig å bruke den godt. Det kan nemlig være tidkrevende å lage tidslinjer. Én grunn er at du må finne ut hva du vil ha med på tidslinja. En annen grunn er at du må finne ut hvordan tidslinja skal se ut. Begynn gjerne med å lage en kladd eller ei enkel liste over hva du vil ha med på tidslinja. Noter hvor du vil sette skiller og om du mener noen elementene kan grupperes sammen.

**Nøkkelsspørsmål:** Hva er viktig å ha med på tidslinja du skal lage? Hvorfor er noen ting viktigere enn andre?



Tidslinje hentet fra: Hestland, S., Liu, T. G., Møllås, I. & Skjerve, V. (2011). *Ryfylke 3. Et historisk samfunnsbygger for barn og ungdom*. Gyldendal.

### Lengden på tidslinja:

Tenk over hvor lang tid tidslinja di skal ta for seg. I tidslinjer som tar for seg store tidsrom kan det gi mening å dele den inn i perioder eller å gruppere eller samle hendelser som hører sammen. Dette hjelper oss å rydde i historien og å plassere hendelser inn i en historisk sammenheng.

**Nøkkelsspørsmål:** Hva vil du ha som første og siste årstall? Bør det være noen før- eller etterhistorie for å forklare årsaker eller virkninger?

### Endringene på tidslinja:

Tidslinjer forteller en historie, men fortellingen kan fort forsvinne litt i enkelthendelser og årstall. Tenk over hvordan du kan få fram fortellingen på tidslinja.

**Nøkkelsspørsmål:** Hva har endret seg fra starten av tidslinja til slutten av tidslinja? Ser f.eks. verden annerledes ut ved slutten av perioden du jobber med? Har det skjedd sosiale, teknologiske eller politiske endringer? Hvilke hendelser hører sammen?



### Kildene til tidslinja:

Hvilke kilder har du tilgjengelig? Ei lærebok kan være en nyttig kilde til et tema du ikke kjenner fra før av. Mange synes imidlertid at det er lettere å finne informasjon ved å søke på nettet, men det må brukes kritisk. Historikere er eksperter på kildekritikk. Kildematerialet kan være stort, og det er derfor lurt å skaffe seg en oversikt over hvilke kilder du vil bruke tidlig i arbeidet.

**Nøkkelsspørsmål:** Hva er en kilde? Hvorfor er noen kilder dårligere enn andre? Hvordan kan du stole på forfatterne av kildene? Finner du eksempler på kilder som motsier hverandre? Hvordan kan det være mulig?



Tidslinje hentet fra: Skjerve, H. (2007). *Osloregionen: Historie i fylkesdel og kommune*. Gyldendal.

### Målestokken til tidslinja:

Mange tidslinjer bruker en fast målestokk for å vise tidsrom. For eksempel kan 1 cm tilsvare 5 år. Det gjør at vi kan se og sammenlikne hvor mye tid som har passert mellom forskjellige hendelser. Hvis vi har begrenset med plass, går det også an å bruke symboler for å markere et opphold i tidslinja.

**Nøkkelsspørsmål:** Må man ha en slik fast målestokk mellom tid og plass på tidslinja? Hva er fordelene og ulempene med dette? Hvorfor er det slik at vi noen ganger har mange hendelser på kort tid, mens andre ganger går det lang tid uten noen spesielle hendelser?



Tidslinje hentet fra: Aune, T., Fløy, B. A., Gjerstad, P. M. & Lunnan, H. (2007). *Miljø og samfunnsbygger for barn og ungdom*. Ansborg.

Dersom du trenger inspirasjon til oppstarten, kan du finne noen tidslinjer på nettet. Finn 5–10 tidslinjer du liker og reflekter rundt hva du liker med dem.

**Grafiske muligheter:**

Hvilke grafiske muligheter har du tilgjengelig? Hvis du lager tidslinja analogt, kan du undersøke hva skolen har av vanlig ark, fargete ark, fargeblyanter, lim, saks og utskriftsmuligheter hvis du vil skrive ut bilder til tidslinja. Dersom du lager ei digital tidslinj, må du finne et verktøy. Det fins mange slik på nettet, men en del koster penger for full funksjonalitet. Det er også mulig å lage tidslinjer manuelt i f.eks. Google Presentasjoner og Google Site.

Noen eksempler på digitale tidslinjeverktøy: Prezi, Tiki-Toki, Piktchart, Timetoast, Time.Graphics, Preceden og TimelineJS. Slike verktøy kan også brukes for å lage mindre tidslinjer innenfor en større periode.

**Flere tidslinjer?**

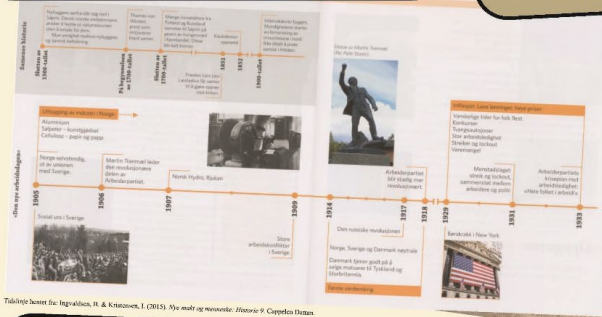
Trenger du flere tidslinjer eller holder det med éi? Noen tidslinjer er oversikter over større perioder, men de kan også legge vekt på mindre perioder innenfor det større. En kan f.eks. ha ei detaljert tidslinj om Vietnamkrigen innenfor ei oversiktstidslinj om den kalde krigen. En kan også ha ei tidslinj med f.eks. andre verdenskrig globalt ovenfor tidslinja og okkupasjonen av Norge nedenfor tidslinja. Hva egner seg best til det du skal lage tidslinj om?

**Hendelsesgrupper:**

Hvilke perioder eller grupper av hendelser har du på tidslinja di? Hvordan vil du vise at disse hører sammen? Det går an å plassere dem innenfor ei ramme, eller du kan også bruke fargelegging for å vise at enkelte hendelser hører sammen. Hvis noe involverer mange land, kan du kanskje bruke flagg for å vise hvilket land som er involvert i hendelsene dine? Vær gjerne kreativ!

**Ressurser og virkemidler:**

Tenk over hvilke virkemidler du vil bruke. Noen er glad i skrive, og da kan en lage ei tidslinj med mye tekst for å fortelle historien. Andre lærer bedre visuelt (med øyene). Da kan en tenke over andre mulige virkemidler. Kan noe uttrykkes med bilder? Vil du fargelegge innholdet på noen bestemt måte? Hvis tidslinja di er digital, vil du da ha med lyd, animasjoner, videoer eller kanskje din egen fortellerstemme?

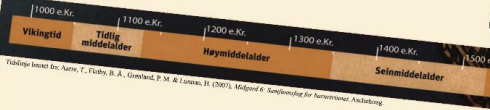
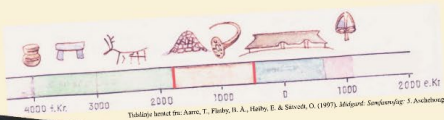


Tidslinj basert på: Ingváldez, H. & Klotzow, I. (2015). Sky med og nettverk. Historie 9. Cappelen Damm.

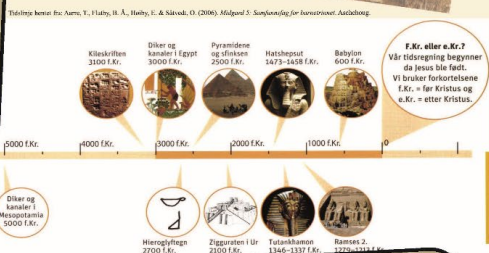
**Illustrasjoner:**

Bilder kan vise historien på andre måter enn ord. Det kan være et fotografi av en hendelse eller en person, men det kan også være en tegning av hvordan noe kan ha sett ut.

Illustrasjoner kan også fungere som symboler. Kryssende sverd kan symbolisere krig, en telefon kan symbolisere kommunikasjon, et flagg kan symbolisere et land osv.



Tidslinj basert på: Aarnø, T., Flåtøy, B. A., Grimstad, P. M. & Lønne, J. I. (2007). Midtveit 6. Samfunnsfag for barneskolen. Aschehoug.



**F.Kr. eller e.Kr.?**  
Vår tidregning begynner da Jesus ble født. Vi bruker forkortelsene f.Kr. = før Kristus og e.Kr. = etter Kristus.

**Sammenhenger:**

Ønsker du andre måter å vise sammenhenger på? I tillegg til tekst, bilder og farger, kan tidslinjer også bruke f.eks. piler og rammer for å påpeke årsaker og virkninger. Digitale tidslinjer kan også inneholde faktabokser, mindre tidslinjer innenfor ei stor tidslinj, animasjoner og klikkbare lenker.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv/forespørsel til skolene

Til rektor

Mitt navn er Martin Veier-Olsen, og jeg er tilsatt som ph.d.-stipendiat i literacy på samfunnsfagsseksjonen ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Av bakgrunn er jeg utdannet lektor med mastergraden min i historie. Nå forsker jeg på historisk literacy, altså fagspesifikk literacy innenfor de historietematiske komponentene av samfunnsfaget. I prosjektet mitt undersøker jeg hvordan tidslinjer kan benyttes som et konkret verktøy for å uttrykke og fremme historisk kunnskap og forståelse ved å bruke andre virkemidler enn bare skrift.

For å gjennomføre prosjektet trenger jeg lærere på ungdomstrinnet som vil slippe meg inn i sin praksis og sine klasserom. Jeg er klar over at det er travle dager i skolen med høyt trykk både innenfra og utenfra. Likevel håper jeg prosjektet mitt kan høres aktuelt og interessant ut av flere grunner. For det første er målet å videreutvikle et konkret læringsverktøy. For det andre er det i lys av fagfornyelsen mer aktuelt enn noensinne å historisere de mange delene av samfunnsfagets mangfoldige innhold. For det tredje er de digitale hjelpemidlene i stadig utvikling, noe som trolig kommer til å aktualisere denne formen for visuell læring ytterligere i åra framover.

Det jeg ser for meg arbeidsmessig for lærere som deltar er tre hovedfaser, hvorav læreren hovedsakelig er involvert i den første og tredje.

**Fase 1 – feltarbeid:** I den første fasen ønsker jeg å få observere lærerens samfunnsfagtimer i en periode på 4–6 uker for å kartlegge hvordan det arbeides med historiefaget og hvordan faget tar form i klasserommet. Dette er først og fremst for å gi meg innblikk i felten på en måte læreplaner og læremidler ikke kan gi. I denne fasen ønsker jeg også å intervjuere læreren og noen elevgrupper, samt samle inn elevproduserte tidslinjer.

**Fase 2 – analyse:** Dette materialet tar jeg med meg for å analysere og for å kunne «designe» noen forslag til verktøy eller ressurser som kan brukes for å styrke nytteverdien av tidslinja som en måte å uttrykke historisk literacy på. Lærerne er hjertelig velkomne til å samarbeide med meg i utviklingen av disse forslagene.

**Fase 3 – designutprøving:** I den tredje fasen forsøker vi å implementere disse forslagene i klasserommet (lærer har selvfølgelig styringen). Jeg vil samle inn nye intervjuer og tidslinjer fra denne tredje fasen for å sammenlikne med materialet fra fase 1 og for å evaluere verktøyene fra fase 2.

Jeg ønsker en slik form for datainnsamling på 3–4 skoler, som samlet sett vil utgjøre det meste av datamaterialet for prosjektet mitt. På grunnlag av dette vil vi forhåpentligvis kunne videreutvikle tidslinja som et fagdidaktisk verktøy for alle faglige temaer hvor tidsdimensjonen er sentral.

Jeg håper dette kan forelegges de lærerne som underviser i samfunnsfag, og jeg kommer gjerne en tur innom skolen for å presentere prosjektet nærmere hvis det er ønskelig. Hvis én

lærer er interessert, er det nok. Hvis flere er interesserte, er det enda bedre, for da kan de dra nytte av samarbeid med hverandre.

Målet mitt er å komme i gang med feltarbeid i løpet av høsten 2021. Jeg ser fram til å høre fra dere, og håper på en positiv behandling av denne forespørselen.

Deltakelse i prosjektet er naturligvis helt frivillig, og det er mulig å trekke seg ut av prosjektet når som helst uten at noen form for begrunnelse vil bli etterspurt.

Beste hilsen

Martin Veier-Olsen

Stipendiat ved Institutt for lærerutdanning, NTNU

Mobil: 47 80 17 07; e-post: [martin.veier-olsen@ntnu.no](mailto:martin.veier-olsen@ntnu.no)

## Vedlegg 3: Samtykkeskjemaer elever

*Informasjonsbrev informert samtykke elever og foresatte*

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Historisk literacy gjennom tidslinjer: fra historisk kunnskap til historisk forståelse»

### **Bakgrunn og formål**

Jeg heter Martin Veier-Olsen og jobber som stipendiat ved NTNU. Der gjennomfører jeg et doktorgradsprosjekt hvor jeg undersøker følgende forskningsspørsmål: «Hvordan kan elever uttrykke historisk literacy ved hjelp av tidslinjer som multimodale representasjoner av en tidsperiode?»

Prosjektet tar utgangspunkt i at mange læremidler bruker forholdsvis enkle tidslinjer, samtidig som mer sammensatte tidslinjer kan gi elever muligheter til å uttrykke historisk literacy på mer egnede måter enn verbalspråk.

Klassen vil bidra til å gi meg et bilde av hvordan historieundervisning i samfunnsfag foregår i praksis, og elevene vil gi meg materialet jeg kan analysere i det videre arbeidet med avhandlingen min. Eleven ønskes altså som deltaker på bakgrunn av sin rolle som samfunnsfagelev på ungdomstrinnet i en klasse der lærer har uttrykt interesse for å delta i forskningsprosjektet.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Klassens samarbeid med meg kan deles inn i tre hovedfaser, der klassen hovedsakelig er involvert i den første og den tredje:

- **Fase 1 – feltarbeid:** Her ønsker jeg å få observere samfunnsfagstimer i klasserommet i 4–6 uker for å kartlegge hva som vektlegges i samfunnsfagets historiedeler, samt hvordan klassen jobber med dette. Dette er først og fremst for å gi meg innblikk i felten. Jeg vil ta notater for min egen del under observasjonen, og ved slutten av denne fasen ønsker jeg at elevene skal lage tidslinjer jeg kan ta med meg videre i prosjektet. Jeg ønsker også et intervju med lærer og noen intervjuer med små elevgrupper. Intervjuene vil bli tatt opp for å kunne brukes til det videre arbeidet i denne studien.
- **Fase 2 – analysearbeid:** Materialet jeg samler inn i fase 1 vil jeg ta med meg for å analysere det og forsøke å designe noen forslag til verktøy eller ressurser som kan brukes til arbeid med tidslinjer i neste fase. Du er hjertelig velkommen til å samarbeide med meg i utformingen av disse verktøyene dersom du har innspill eller tanker.
- **Fase 3 – designutprøving:** Her vil jeg komme tilbake til klasserommet, og vi vil prøve å implementere verktøyene fra fase 2. Ved slutten av perioden vil jeg samle inn et nytt sett med tidslinjer og gjennomføre nye intervjuer for å kunne evaluere verktøyene og sammenlikne tidslinjene.

### **Ditt personvern**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil ikke være tilgjengelig for noen andre enn meg som forsker og mine to veiledere. Lydopptak, samtykkeskjemaer og tidslinjer vil lagres på forsker sin NTNU-PC. Når prosjektet er fullført, vil lydopptak og samtykkeskjemaer bli slettet, og tidslinjene bli anonymisert. Prosjektet er planlagt ferdig 31.7.2023. Funnene vil publiseres i en samlet avhandling (monografi) der klassen vil presenteres som en ungdomsskoleklasse innenfor pendleradius fra Trondheim.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket ditt uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om eleven/foresatte vil i så fall bli anonymisert. Deltakere kan trekke seg ved å kontakte Martin Veier-Olsen (kontakinformasjon under).

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Ta i så fall kontakt med Martin Veier-Olsen (kontakinformasjon under).

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning, NTNU ved Martin Veier-Olsen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvilke personopplysninger hentes inn?**

- Navn (samtykkeskjema og tidslinjer)
- Lydopptak (via intervju)

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Martin Veier-Olsen – e-post: [martin.veier-olsen@ntnu.no](mailto:martin.veier-olsen@ntnu.no), telefon: 47 80 17 07.
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen – e-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), telefon: 93 07 90 38.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Martin Veier-Olsen  
(Ph.d.-stipendiat)



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Historisk literacy gjennom tidslinjer: fra historisk kunnskap til historisk forståelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til:

at eleven er med i studien.

at eleven deltar i intervju hvor det blir gjort lydopptak.

at elevens tidslinjer brukes til videre analyser i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

.....  
(Signert av foresatt(e), dato)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Historisk literacy gjennom tidslinjer: fra historisk kunnskap til historisk forståelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

å delta i intervju hvor det blir gjort lydopptak.

at tidslinjene mine brukes til videre analyser i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

.....  
(Signert av prosjektdeltaker (elev), dato)

Elevens navn i blokkbokstaver: .....

## Vedlegg 4: Samtykkeskjema lærer

*Informasjonsbrev informert samtykke lærere*

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Historisk literacy gjennom tidslinjer: fra historisk kunnskap til historisk forståelse»

### **Bakgrunn og formål**

Studien utgjør hovedtyngden i et doktorgradsprosjekt som undersøker følgende problemstilling: «Hvordan kan elever uttrykke historisk literacy ved hjelp av tidslinjer som multimodale representasjoner av en tidsperiode?» Prosjektansvarlig er NTNU-stipendiat Martin Veier-Olsen.

Prosjektet bygger på to hypoteser: 1) at mange lærere bruker forholdsvis enkle tidslinjer, og 2) at mer multimodale tidslinjer kan gi elever muligheter til å uttrykke historisk literacy på mer egnede måter enn verbalspråk.

Du ønskes som deltaker på bakgrunn av din rolle som samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Vårt samarbeid kan deles inn i tre hovedfaser, der du hovedsakelig er involvert i den første og den tredje:

- **Fase 1 – feltarbeid:** Her ønsker jeg å få observere samfunnsfagstimer i klasserommet i 4–6 uker for å kartlegge hva som vektlegges i samfunnsfagets historiedeler, samt hvordan klassen jobber med dette. Dette er først og fremst for å gi meg innblikk i felten. Jeg vil ta notater for min egen del under observasjonen, og ved slutten av denne fasen ønsker jeg at elevene skal lage tidslinjer jeg kan ta med meg videre i prosjektet. Jeg ønsker også et intervju med deg og noen intervjuer med små elevgrupper. Intervjuene vil bli tatt opp for å kunne brukes til det videre arbeidet i denne studien.
- **Fase 2 – analysearbeid:** Materialet jeg samler inn i fase 1 vil jeg ta med meg for å analysere det og forsøke å designe noen forslag til verktøy eller ressurser som kan brukes til arbeid med tidslinjer i neste fase.
- **Fase 3 – designutprøving:** Her vil jeg komme tilbake til klasserommet, og lærer og jeg vil prøve å implementere verktøyene fra fase 2. Ved slutten av perioden vil jeg samle inn et nytt sett med tidslinjer og gjennomføre nye intervjuer for å kunne evaluere verktøyene og sammenlikne tidslinjene.

### **Ditt personvern**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og vil ikke være tilgjengelig for noen andre enn meg som forsker og mine to veiledere. Lydopptak, samtykkeskjemaer og tidslinjer vil lagres på min NTNU-PC. Når prosjektet er fullført, vil lydopptak og samtykkeskjemaer bli slettet, og tidslinjene bli anonymisert. Prosjektet er planlagt ferdig 31.7.2023. Funnene vil publiseres i en samlet avhandling (monografi) der klassen vil presenteres som en ungdomsskoleklasse innenfor pendleradius fra Trondheim.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket ditt uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil i så fall bli anonymisert. Deltakere kan trekke seg ved å kontakte Martin Veier-Olsen (kontaklinformasjon under).

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Ta i så fall kontakt med Martin Veier-Olsen (kontakinformasjon under).

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning, NTNU ved Martin Veier-Olsen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvilke personopplysninger hentes inn?**

- Navn (samtykkeskjema og tidslinjer)
- Lydopptak (via intervju)

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Martin Veier-Olsen – e-post: [martin.veier-olsen@ntnu.no](mailto:martin.veier-olsen@ntnu.no), telefon: 47 80 17 07.
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen – e-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), telefon: 93 07 90 38.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Martin Veier-Olsen  
(Ph.d.-stipendiat)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Historisk literacy gjennom tidslinjer: fra historisk kunnskap til historisk forståelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til:

at observasjonsnotater basert på mine timer brukes som datagrunnlag.

å delta i intervju hvor det blir gjort lydopptak.

at elever blir intervjuet om samfunnsfagstimer hvor jeg har undervist.

.....  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 5: Intervjuguide elevintervjuer runde 1

## Intervjuguide elever – 1. syklus

1. Hva syns dere om historie/samfunnsfag?
  - a. Hva er bra med faget?
  - b. Hva er ikke bra?
2. Er historie viktig i skolen?
  - a. Hvorfor?
  - b. Hvorfor ikke?
3. Er det noe som gjør historie annerledes enn andre fag?
4. Er historie bare årstall og hendelser eller er fins det andre ting som er viktig i historie?
5. Er det noe dere skulle ønske dere lærte mer om? I så fall hva?
6. Hvordan pleier dere å jobbe med historie?
  - a. Er det noe dere syns dere gjør for mye av?
  - b. Hva kunne dere ønske at dere gjorde mer?
  - c. Hvordan syns dere man bør jobbe for å lære historie?
  - d. Hva gjør en historietime spennende?
7. Hva syns dere om å «lese» tidslinjer i historie?
8. Hva syns dere om å lage egne tidslinjer i historie? Tror dere at det fungerer best å lage det i grupper eller hver for seg?
9. Kommer dere på noe spesielt tidslinjer passer ekstra godt til i historie?
10. Hva syns dere opp tidslinjeoppgaven dere hadde om den kalde krigen?
11. Er det andre ting dere kommer på knyttet til det vi har snakket om?

## Vedlegg 6: Intervjuguide lærerintervjuer runde 1

### Kladd intervjuguide og temaliste lærere – 1. syklus

1. Fortell kort om din bakgrunn og utdanning
2. Er du fortrolig med begrepet «literacy»? Hva legger du i så fall i det?
  - a. Hva forstår du med begrepet «historisk literacy»?
3. Hva er du mest opptatt av at elevene skal forstå i samfunnsfagets historieinnhold?
  - a. Har dette endret seg etter fagfornyelsen (LK20)?
4. I oppgavens vurderingskriterier er det å få fram «årsak/virkning» og «brudd/kontinuitet» nevnt som høy måloppnåelse. Er disse begrepene, eller andre begrep av samme art, noe du jobber bevisst med i samfunnsfag?
5. Hva er ditt forhold til tidslinjer i historiefaget?
  - a. Kan du tenke deg noen muligheter tidslinjer har til å illustrere historie på?
  - b. Tror du tidslinjer kan være mer egnet enn verbalspråk til å framstille historie? I så fall på hvilke måter?
  - c. Fins det etter ditt syn noen hindringer for å bruke tidslinjer (mer) aktivt i historie?
  - d. Tror du tidslinjer er mer, mindre eller like egnet i historie etter LK20? På hvilke måter?
  - e. Hva tror du er elevenes forhold til tidslinjer?
6. Hvordan har tidslinjeoppgaven fungert? Er det noe du ville ha gjort annerledes hvis du skulle ha gitt den på nytt?
7. Elevene ser ut til å foretrekke digitale tidslinjer. Hvorfor tror du det?
8. Er det andre ting du kommer på knyttet til det vi har snakket om?

## Vedlegg 7: Intervjuguide elevintervjuer runde 2

### Intervjuguide og temaliste elever – 2. syklus

Si navnene deres høyt

1. Hva syns dere om historie i samfunnsfag?
2. Er historie et viktig fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hvordan pleier dere å jobbe med historie?
  - a. Hvordan syns dere man bør jobbe for å lære historie?
  - b. Hva er fordelene med å lage tidslinjer i historie?
  - c. Hva er utfordringene med å lage tidslinjer i historie?
4. Hvordan var det å jobbe med tidslinjer denne gangen sammenliknet med forrige gang?
5. Hva syns dere om arbeidsarket dere fikk utdelt i forbindelse med den siste tidslinjeoppgaven?
  - a. Bør noe endres, fjernes eller legges til på arbeidsarket?
  - b. Hva syns dere er bra med arbeidsarket?
  - c. Fikk dere bruk for noe spesielt av arkets innhold som dere vil trekke fram?
  - d. Var det enklere å lage tidslinje denne gangen sammenliknet med forrige gang? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Hva trenger dere for å kunne lage gode tidslinjer?
7. Har det å jobbe med tidslinjer lært dere noe spesielt som dere ikke ville ha lært ellers?
8. Hvordan tror dere det ville ha vært å jobbe med ei stor tidslinje gjennom hele tiendeklasse? Eller gjennom hele ungdomsskolen?
9. Hvis dere skulle lagd flere tidslinjer i framtida, ville dere gjort noe annerledes?
10. Er det andre ting dere kommer på knyttet til det vi har snakket om?

Tusen takk!

## Vedlegg 8: Intervjuguide lærerintervjuer runde 2

### Intervjuguide og temaliste lærere – 2. syklus

1. Hva er du mest opptatt av at elevene skal forstå i samfunnsfagets historieinnhold?
  - a. Har dette endret seg etter fagfornyelsen (LK20)?
2. Nå har vi forsøkt å jobbe med tidslinjer mer aktivt og kanskje på nye måter enn klassen har gjort tidligere.
  - a. Hva synes du om arbeidsarket vi har brukt til den siste tidslinjeoppgaven?
  - b. Er det noen spesielle ting du vil peke på som har fungert med arbeidsarket?
  - c. Har du noen innspill til mulige endringer på arbeidsarket dersom vi skulle brukt det på nytt?
  - d. Har du noe inntrykk av hvordan elevene har forholdt seg til arbeidsarket?
  - e. Hva er ditt inntrykk av tidslinjene elevene har lagd denne gangen i forhold til sist?
  - f. Har ditt forhold til tidslinjer i historiefaget endret seg i forhold til før? På hvilke måter?
  - g. Etter ditt syn, hvilke muligheter har tidslinjer til å illustrere historie? Er det noen av disse som skiller seg ut?
  - h. Fins det etter ditt syn noen utfordringer ved å bruke tidslinjer i samfunnsfag (historie)?
  - i. Hva kreves av elevene for å kunne ha nytte av tidslinjer i historie?
  - j. Hva kreves av deg som lærer for å kunne ha nytte av tidslinjer i historie?
  - k. Kommer du til å bruke tidslinjer i framtida? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Er det andre ting du kommer på knyttet til det vi har snakket om?



## Vedlegg 9: Oppgaveformulering runde 1

I denne perioden skal vi jobbe med tidslinje. Du skal lage en tidslinje over den kalde krigen. Du kan lage tidslinjen på ark eller digitalt.

Du kan f.eks bruke et av følgende digitale verktøy:

[Site](#)

[Prezi](#)

[Creaza](#)

### Litt info:

Denne oppgaven vil være en del av et forskningsprosjekt på NTNU. Vi vil derfor få hjelp av Martin underveis.

### Vurderingskriterier:

- Du lager en enkel tidslinje med årstall, bilder og tekst. ( Lav måloppnåelse)
- Du lager en utfyllende tidslinje med flere detaljer koblet til ( middels måloppnåelse)
- Du lager en tidslinje der du viser frem sammenhenger som årsak-virkning og/eller brudd-kontinuitet. ( høy måloppnåelse)

**FRIST FOR INNLEVERING: 7. januar 2022**

## Vedlegg 10: Oppgaveformulering runde 2

### TEMA: KONFLIKT.

Velg deg en konflikt som du skal jobbe med i denne perioden.

*Konflikt kan være mye, det kan være en konflikt i et land eller mellom to land. Det kan være en uenighet mellom to partier, det kan være en historie om hvordan demokratiet i Norge utviklet seg, det kan være uenighet rundt et tema f.eks. EU-kampen eller rasisme. Det kan være 22. juli eller vindkraft.*

I denne perioden skal vi jobbe med tidslinje. Du skal lage en tidslinje. Du kan lage tidslinjen på *ark* eller *digitalt*.

Du kan f.eks. bruke et av følgende digitale verktøy:

[Site](#)

[Prezi](#)

[Creaza](#)

### Litt info:

Denne oppgaven er en fortsettelse på forskningsprosjektet fra NTNU som vi jobba med tidligere. Vi vil derfor få hjelp av Martin underveis.

### Vurderingskriterier:

- Du lager en enkel tidslinje med årstall, bilder og tekst. ( Lav måloppnåelse)
- Du lager en utfyllende tidslinje med flere detaljer koblet til ( middels måloppnåelse)
- Du lager en tidslinje der du viser frem sammenhenger som årsak-virkning og/eller brudd-kontinuitet. ( høy måloppnåelse)



ISBN 978-82-326-8060-3 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-8059-7 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)  
ISSN 2703-8084 (online ver.)