



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorutdanning for trinn 8-13	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Ella Nordvang Ella Nordvang (signatur forfatter)
Veileder: Ketil Knutsen	
Tittel på masteroppgaven: Historiebevissthet: et overordnet faglig begrep Engelsk tittel: Historical Awareness: an overarching professional concept	
Emneord: Historiebevissthet, Historie, Didaktikk, Undervisning, LK20, Ungdomsskole, Samfunnsfag	Antall sider: 90 + vedlegg: 4 Stavanger, 18/5 - 2021

Sammendrag

1. august 2020 startet innføringen av den nye læreplanen i samfunnsfag. Formålet med oppgaven er å få en innsikt i hvordan lærerne på ungdomstrinnet forholder seg til begrepet historiebevissthet. Hvilke undervisnings- og vurderingsmetoder benyttes for å ta historiebevissthet inn i klasserommet, og dermed hvordan læreplanverket iverksettes og forvaltes av lærerne i skolen. Oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan lærerne orienterer undervisningen mot elevenes utvikling av historiebevissthet, enten de er klar over det selv eller ikke. Følgende ser oppgaven på hvordan lærerne begrunner og reflekterer egen undervisning og knytter dette til historiebevissthet, som fagdidaktikk begrep og i lys av læreplanen.

Den teoretiske rammen til oppgaven inkluderer tilnærminger og fortolkninger av begrepene historie og historiebevissthet. Hovedvekten ligger på ulike tilnærminger til og dannelse av historiebevissthet. I tillegg er det inkludert en kort presentasjon av historiebevissthet i læreplanen, og vurdering av historiebevissthet.

For å produsere kunnskap om læreres undervisning orienterer seg mot elevenes utvikling av historiebevissthet tar oppgaven utgangspunkt i kvalitative semistandardiserte forskningsintervju. Utvalget til intervjuundersøkelsen består av seks samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Oppgaven diskuterer lærernes mål for undervisningen og om de er forenelige med historiebevissthetsorientering. Videre diskuteres lærernes forhold til historiebevissthet og læreplanen for å se om fenomenet er teorinært. Avslutningsvis diskuteres lærernes undervisningsmetoder, for å se om de tar utgangspunkt i elevenes historiebevissthet og historiekunnskaper ervervet gjennom elevenes liv som samsvarer med historiebevissthetsdidaktikk.

Forord

Herved markers slutten på studietiden ved Universitetet i Stavanger. Takk til familie og venner som har vært gode støttespillere gjennom studietiden, og særlig masterperioden.

Takk til informantene som satt av tid i en hektisk lærerhverdag for å bidra til min masteroppgave.

En stor takk rettes til den ubeskrivelige gjengen som har bidratt til fem fine år på lektorstudiet, med alt for lange dager på campus og søvnløse netter.

Takk til veileder Ketil Knutsen.

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.....	i
Sammendrag.....	ii
Forord.....	iii
1. Innledning	1
1.1 Formål og problemformulering.....	2
1.2 Forskningsstatus	3
1.3 Oppgavens oppbygning	4
2. Teori og begrepsavklaring	6
2.1 Hva skal vi med historie?	6
2.2 Hva er historie?.....	7
2.3 Historiebevissthet et allsidig begrep.....	8
2.3.1 Begrepets historiske tilblivelse	9
2.3.2 En typologi over fire historiske narrativ.....	10
2.3.3 Erfaringsrom og forventningshorisont.....	15
2.3.4 Den åpne skalamodellen.....	16
2.3.5 Sammenfatning av historiebevissthet	18
2.4. Historiebevissthet i læreplanen	19
2.5 Vurdering av historiebevissthet	20
2.6 Forsknings spørsmål	21
3. Metode og empiri	23
3.1 Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode	23
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	24
3.2.1 Semistandardisert dybdeintervju	25
3.2.2 Intervjuguide	25
3.3 Utvalg.....	26
3.3.1 Forskning på egen arbeidsplass	27
3.4 Etske hensyn.....	28
3.5 Validitet og reliabilitet	29
3.6 Empiri og analyse.....	31
3.6.1 Gjennomførelsen av intervju	31
3.6.2 Fra innsamlet data til dataanalyse	32
3.6.3 Dataanalyse.....	33
3.6.4 Tematisk fremstilling.....	34
4. Presentasjon av funn	35
4.1 Hvilket mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?.....	35
4.1.1 Hva er historie?	35
4.1.2 Hva er de viktigste funksjonene med historiefaget?	36
4.1.3 Hvilken nytte har elevene av historiefaget?	38
4.1.4 Lærernes mål med historiefaget.....	39

4.1.5 Oppsummering: Hvilket mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?	40
4.2 Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?	41
4.2.1 Lærernes forhold til begrepet historiebevissthet	41
4.2.2 Lærernes syn på begrepet historiebevissthet	43
4.2.3 Lærernes definisjon av historiebevissthet	45
4.2.4 Kunnskapsdepartementet sin definisjon av historiebevissthet.....	46
4.2.5 Oppsummering: Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?	48
4.3 Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk?	49
4.3.1 Planlegging av undervisning og undervisningsmetoder	49
4.3.2 Vurdering	52
4.3.3 Elevenes livs- og erfaringsverden	56
4.3.4 Fortid, nåtid og fremtidens rolle i lærernes undervisning.....	58
4.3.5: Oppsummering: Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk?	60
5. Diskusjon av funn	61
5.1 Hvilke mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?.....	61
5.2 Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?	66
5.3 Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk?	70
5.4 Historiebevissthetsorientering, historiebevissthet og historiedidaktikk.....	76
6. Oppsummerende avslutning og konklusjon.....	80
6.1 Oppsummering og konklusjon	80
6.2 Videre forskning	83
7. Referanseliste.....	84
8. Vedlegg	86

1. Innledning

Høsten 2020 ble alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring fornyet. Ifølge kunnskapsdepartementet er målet med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet bedre læring og bedre forståelse for elevene. Det skal skje gjennom å presisere og tydeliggjøre målene i fagene, og tilrettelegge for fordypning og forståelse. De ulike læreplanene skal ha fått et løft når det gjelder relevant innhold og sammenheng i fagene, være tydeligere på valg av innhold i opplæringen og vurdering av kompetanse. Det skal tilrettelegges for elevene slik at de utvikler forståelse og tilegner seg faglig kunnskap, samt evnen til å anvende denne kunnskapen i forskjellige sammenhenger, og grunnleggende ferdigheter.¹

Moderne læringsteorier forteller oss at den eneste fruktbare måten å undervise på er via elevenes verden og forståelse. For en historielærer betyr dette at man er nødt til å ta utgangspunkt i elevenes historiebevissthet og historiekunnskaper ervervet gjennom elevenes liv. Historielærere befinner seg i en klemme mellom vitenskapsfaget historie og allmenn pedagogikk. Vitenskapsfaget historie krever faglig troskap mot empirisk grundighet, etterprøvnbarhet og plausible forklaringer, mens pedagogikken krever en undervisning som skal basere seg på innlevelse, engasjement, elevaktivitet og variert undervisning.²

Læreplanen krever begge deler av lærerne. Og dette kommer tydelig frem i *fagets relevans og sentrale verdier*:

«Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrøng og bygge opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald.»³

Tema for denne oppgaven er hvordan ulike samfunnsfaglærere i ungdomsskolen forholder seg til elevenes utvikling av historiebevissthet. Oppgaven har som hensikt å undersøke

¹ Kunnskapsdepartementet, 2016

² Kvande og Naastad 2013:19

³ Utdanningsdirektoratet, 2019a

hvordan lærerne orienterer seg mot historiebevissthet, enten de er klar over det selv eller ikke, og følgende se på hvordan lærerne begrunner og reflekterer sin egen undervisning og knytter dette til læreplanens bruk av historiebevissthet. Med andre ord vil denne oppgaven undersøke i hvilken grad lærernes didaktisk idealer gjenspeiler historieundervisningen slik den er nedfelt i den nye læreplanen for samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

1.1 Formål og problemformulering

Fagets relevans og sentrale verdier oppsummerer kort verdien og relevansen til faget. Det gir en tydelig retning for kompetansen som elevene skal tilegne seg, og lite om innhold. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* i den nye læreplanen i samfunnsfag kommer det blant annet frem at elevene skal bli bevisste på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende. I kjerneelementene kommer det også frem at elevene skal utvikle historiebevissthet. Dette gjør det interessant å se på historielærere sine tanker rundt dette begrepet. Hvor bevisste er lærerne på egne refleksjoner rundt undervisning og vurdering? Bygger undervisningen på historiebevissthetsorientering, eventuelt følgelig om det er bevisst eller underbevisst.⁴

Formålet med oppgaven er å få en innsikt i hvordan lærerne forholder seg til det omfattende begrepet historiebevissthet. Hvilke undervisnings- og vurderingsmetoder benyttes for å ta dette inn i klasserommet, og dermed hvordan læreplanverket iverksettes og forvaltes av lærerne i skolen. Hensikten er å sitte igjen med en forståelse av hvordan lærerne forholder seg til historiedidaktikken. Henger lærernes praksis og tankegang igjen i eldre historiedidaktikk, eller samsvarer med nyere historiedidaktikk? Historiedidaktikken har skiftet fokus fra å fokusere på skole, fag og undervisning der lærer og lærebok kunne ses på som fasiten til elevenes læring.⁵ Historiedidaktikken har fortsatt mange av de samme fokusområdene som tidligere, men hovedfokus er knyttet tettere opp til historiebevissthet. Historiebevissthet har tilført historiedidaktikken en ny dimensjon der hovedfokus er flyttet fra lærerens undervisning til elevenes læring.⁶ Dette har ført til problemstillingen:

⁴ Utdanningsdirektoratet (2019)

⁵ Bøe (u.å.)

⁶ Bøe (u.å.)

«Hvilket forhold har lærere på ungdomsskolen til elevenes utvikling av historiebevissthet?»

1.2 Forskningsstatus

Historisk tenkning og historiebevissthet har lenge vært sentrale begrep i læreplanene i flere nordiske land, og er nå også helt sentralt i norske læreplaner. Det er krevende begreper som rommer mye, da særlig historiebevissthet.⁷ Ola Svein Stugu kan i et arbeid fra 2000 vise til utfordringer relatert til den nye historiedidaktikken, og skepsis blant lærere om hvordan historiebevissthet operasjonaliseres i praksis, derav hvilken betydning det har for godt vante undervisningsmetoder. Stugu trekker frem økende byråkratisering med krav til kontroll og dokumentasjon, og mindre tid til dialog med elever som argumenter for hvorfor historielærere fortsetter med tradisjonelle undervisningsmetoder. Dette til tross for at de i teorien slutter seg til den nye historiedidaktikken.⁸

Christian Paulssen (2011) konkluderer gjennom sin avhandling «*Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt*» med at historiebevissthet ikke utgjør et begrep i forståelsen til lærerne, men snarere at det eksisterer et utviklingspotensial. Potensiale ligger først og fremst i å bevisstgjøre hva som ligger i begrepet historiebevissthet og hva det innebærer for undervisningen, i tråd med begrepets posisjon for faget. I forlengelsen av innførelsen av LK06 undersøkte Paulssen hvorvidt et utvalg av historielærere i videregående skole orienter undervisningen sin mot å utvikle historiebevissthet, for å ivareta formålet med faget. Paulssen viser til funn som reflekterer tydelige aspekter av historiebevissthetsutviklende undervisning. Historiebevissthet er et begrep som Paulssens utvalg viser kjennskap til, og begrepets innhold. Sentralt hos utvalget til Paulssen er at historiebevissthet fremstår som erfaringsnært, men samtidig teorifjernt. Informantenes undervisningsorientering sikter mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet i større grad enn informantene selv synes klar over.⁹

⁷ Lund 2020:190

⁸ Stugu 2000: 16-17

⁹ Paulssen 2011

I 2016 ferdigstilte Svein-Erik Andreassen sin doktoravhandling om Kunnskapsløftet og hvordan lokalt arbeid med læreplanene burde utføres. Avhandlingen viser til mangel på sammenheng i LK06, og overgang fra innholdsorienterte til kompetansebaserte læreplaner. Forskjellen mellom innholdsorienterte og kompetansebaserte læreplaner beskrives som forskjell på å «kunne noe» og «kunne gjøre noe».¹⁰

Våren 2019 leverte Anna Obstfelder Ytrebø masteroppgaven «*Utforming av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring*». I masteroppgaven til Ytrebø konkluderes det med at fagfornyelsen er en videreføring av LK06. Innførelsen av nye kjerneelement bygger videre på elementer som historiebevissthet, historiebruk og kildekritisk bevissthet fra historiefaget, som ikke hadde en like stor og tydelig plass i LK06.¹¹ Masteravhandlingen til Ytrebø og Paulssen viser begge til at læreplanene som kommer bygger videre på tidligere læreplaner, og at de videreutviklers med fokus på enkelte elementer som trengs fornyelse. I overgangen fra fagfornyelsen beholdes kompetansebaserte læreplaner, og fortsatt kontinuitet mellom læreplanene.

Erik Lund beskriver historiebevissthetens vei inn i klasserommene som lang og kronglete. Lund skriver at det som viste seg som et fruktbart begrep i historiedidaktisk forskning var vanskelig å anvende i praksis. Det er flere som har lagt ned innsats i å undersøke hvordan historiebevissthet oppfattes, utvikles eller operasjonaliseres i skolen. Et overbærende funn er at det viser seg å være et utfordrende fenomen å operasjonalisere og evaluere. Siden fagfornyelsen trer i kraft høsten 2020, sammen med de nye læreplanene i samfunnsfag, er det et behov for å supplere disse undersøkelsen med hva som er statusen i 2021. Eksisterer det enda en distanse mellom det erfaring og teori, eller har endene klart å møte hverandre i arbeidet med Fagfornyelsen.¹²

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks deler. Første del av oppgaven inneholder formål og problemformulering, forskningsstatus og presentasjon av oppgavens struktur.

¹⁰ Andreassen 2016

¹¹ Ytrebø 2019

¹² Lund 2020:14

I del to presenteres de teoretiske rammene. Her er det valgt å inkludere tilnærminger og fortolkninger av begrepene historie og historiebevissthet. Hovedvekten ligger på ulike tilnærminger til og dannelse av historiebevissthet. I tillegg er det inkludert en kort presentasjon av historiebevissthet i læreplanen, og vurdering av historiebevissthet.

Tredje del er forbeholdt metode og empiri. Denne delen redegjør for valg av datainnsamling, utvalg og fremgangsmåte. Metodedelen inkluderer også refleksjon rundt etikk og vurdering av undersøkelsens reliabilitet og validitet.

Oppgavens fjerde del består av presentasjon av funn. De mest sentrale punktene fra undersøkelsen trekkes frem, og informantenes svar presenteres.

I del fem drøftes funn fra undersøkelsen. Først diskuteres lærernes mål for undervisningen og om de er forenelige med historiebevissthetsorientering. Videre diskuteres lærernes forhold til historiebevissthet og læreplanen for å se om fenomenet er teorinært.

Avslutningsvis diskuteres lærernes undervisningsmetoder, for å se om de tar utgangspunkt i elevenes historiebevissthet og historiekunnskaper ervervet gjennom elevenes liv som samsvarer med historiebevissthetsdidaktikk.

Del seks inneholder en avsluttende oppsummering. Det gis et kortfattet svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, før det avsluttes med forslag til videre forskning.

2. Teori og begrepsavklaring

I denne delen vil den teoretiske rammen for oppgaven bli presentert, som er utgangspunktet for oppgavens analyse og drøftingsarbeid. For å kunne si noe om hvordan lærere oppfatter begrepet historiebevissthet er det nødvendig å se på forskjellige tilnærminger og fortolkninger av både begrepet historie og historiebevissthet. Lærene sin oppfattelse av historie vil påvirke hvordan de oppfatter historiebevissthet.

Først vil professor ved NTNU Ingar Kaldals tanker om hvorfor vi trenger historie presenteres. Videre beskrives ulike oppfatninger av historiebegrepet, deretter trekkes det frem ulike oppfatninger av hva historiebevissthet er, og presentasjon av forskjellige tilnærminger til begrepet. Avslutningsvis gis det en kort presentasjon av historiebevissthet i læreplanen og vurdering av historiebevissthet. Teorien som presenteres skal være et verktøy for tolkning, analyse og diskusjon av datamaterialet, og utgjør grunnlaget for forskningsspørsmålene som presenteres til slutt i teoridelen.

2.1 Hva skal vi med historie?

Ingar Kaldal, professor ved institutt for historiske studier ved NTNU, skriver at fortid og historie alltid har vært viktig i folks liv. Det begrunnes med at mennesker alltid har, og fortsatt, bruker fortellinger om fortiden til ulike formål i sine liv. Kaldal forklarer at gjennom å trekke frem hendelser fra fortiden er vi i stand til å forklare hvorfor noe er blitt slik det er. Vi finner eksempler, argumenter og forbilder til å fundere over spørsmål om rett og galt, godt og vondt, stygt og pent, og fornuft og ufornuft. Det er viktig å bemerke seg at all forskning vil være påvirket av nåtidens tankemønstre, uansett i hvor stor grad en forsøker å være nøytral, objektiv eller vitenskapelig. Når en forsker finner frem til nye sannheter om fortiden trenger dette ikke å være noe helt nytt og uopdaget, men det kan være relatert til at vi utforsker fortiden fra et nytt perspektiv, en måte som gir mening i vår tid. Da er det viktig å ha i bakhodet at fortiden er forbi, den er uforanderlig og utenfor vår påvirkningskraft. Dette er ikke synonymt med at vi ikke kan ilegge fortiden nye tolkninger eller perspektiver basert på samtidsrettede spørsmål.¹³

¹³ Kaldal 2019, Hvorfor trenger vi historie?

Kaldal skriver at fortiden er den tiden som var, mens historie er fortellinger om denne tapte fortiden. Historie blir dermed levende og under forandring, selv om fortiden alltid vil forbli den samme. Når vi endrer perspektivet, eller innfallsvinkling, endres måten vi ser verden, og dermed kan historie gjøre oss klokere dersom vi er i stand til å stille spørsmål om fortiden som ikke ble stilt på den tiden.¹⁴

Kaldal oppsummerer sin begrunnelse av hvorfor vi trenger historie med at den «*øver oss i å se levemåter, samfunnsstrukturer, maktforhold, forestillinger, kulturelle tenkemåter – og det meste – på denne måten, som menneskeskapt, flertydig og foranderlig ...*».¹⁵ Han forklarer videre at dersom vi har en slik tilnærming til historie vil det hjelpe oss til selvstendig og kritisk tenkning dersom noen forsøker å få oss til å endre synspunkt eller standpunkt ved å bruke sin versjon av historien. Dersom det var flere veivalg i fortiden, vil det også være det i fremtiden. Dette er muligens det viktigste historien kan lære oss. Historie må derfor studeres og læres som fortellinger med flere mulige utfall der det er gjort ulike veivalg som har ledet i en bestemt retning. I tillegg til å lære av veivalgene er det viktig å studere og lære hvordan disse veivalgene er blitt fremstilt. Historien tolkes og formidles ulikt i forskjellige historiske kontekster. Det er derfor viktig å utvikle kritisk tenkning, og kompetanse i å forstå hvordan historiebruk, fortellinger om fortiden, kan være med på å danne et bilde av «oss» og «den andre».¹⁶

2.2 Hva er historie?

I *Bildene av fortiden* skriver Jan Bjarne Bøe at historie er et innlysende fag for historiedidaktikken, men at det ikke er like innlysende hva historie faktisk er. Ifølge Bøe er historie et dobbeltbegrep som må reflekteres gjennom et større tidsperspektiv. Dersom historie kun er «det som har vært» eller «det som har hendt» vil historien kun forholde seg til ett tidsperspektiv. Bøe forklarer at historien også må betraktes gjennom nåtiden og fremtiden. Dersom man kun tolker fortiden vil historien bli en kronologisk fortelling om hendelser, men for å kunne analysere historien tilstrekkelig vil en tolker se utover

¹⁴ Kaldal 2019

¹⁵ Kaldal 2019

¹⁶ Kaldal 2019

hendelsene og drøfte årsaker og virkninger. Dette tredimensjonale tidsperspektivet er felles for historiedidaktikerne som skriver om historiebevissthet.¹⁷

I den fagdidaktiske debatten om hva som inngår i selve begrepet *historie* finnes det ikke noe konsensus. Om hvordan historie skapes er det en konsensus om at historie består av prosesser, men det finnes ulike tolkninger om hva historie er. Bernard Eric Jensen, dansk historiedidaktiker, skiller for eksempel selv mellom fem ulike oppfatninger av begrepet. Den narrative, den faghistoriske, den historiefilosofiske, den antropologisk-samfunnsteoretiske og en historiedidaktisk oppfatning.¹⁸

Den narrative oppfatningen av begrepet historie forstås som fortellerformen som tas i bruk av fortelleren når en fortelling blir utformet, som ved muntlige fortelling med støtte fra litterære skildringer. Dette kan være egne erfaringer fra menneskelivet eller samfunnslivet. Den faghistoriske oppfatningen forstår historie som synonymt med fortid, der man ved hjelp av kilder og kildekritikk kan beskrive fortiden, men aldri oppleve den. En historiefilosofisk oppfatning av begrepet historie ser på historien, fortid, nåtid og fremtid, som en sammenhengende prosess. Den antropologiske-samfunnsteoretiske oppfatningen handler om at mennesket blir formet av samfunnet de lever i. Samfunnet blir igjen formet av mennesket, og dermed oppfattes mennesket som både historieskapt og historieskapende. Den historiedidaktiske oppfatningen av historie kan defineres som et forhold mellom de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, og er knyttet til begrepet historiebevissthet. Den ser på fortiden som levende og virksom i nåtidsminnet, og en aktiv del av framtidforventningene våre.¹⁹

2.3 Historiebevissthet et allsidig begrep

I likhet med *historie* er ikke *historiebevissthet* et entydig begrep i hverken definisjon eller bruk. For å kunne si noe om læreres oppfatning av begrepet, blir det dermed nødvendig å forklare ulike fortolkninger og tilnærminger til begrepet. Hensikten er å presentere ulike tilnærminger til historiebevissthet som skal fungere som en forståelseshorisont for analyse

¹⁷ Bøe 2002:19

¹⁸ Eikeland 2013:17-33

¹⁹ Eikeland 2013:17-33

og tolkning av funn. Ulike perspektiver til begrepet vil også bli presentert for å kunne operasjonalisere begrepet tilstrekkelig og på en ryddig måte i teksten. Det vil også bli nødvendig med litt drøfting av begrepet etter hvert som ulike sider presenteres. Dette for å si noe om hvordan begrepet blir benyttet videre i teksten på en tilstrekkelig måte.

Selve essensen i historiebevissthetsbegrepet går ut på å forstå at vi er historieskaptede mennesker med en fortid, samtidig som vi er historieskapende. Vi mennesker har en indre sammenheng mellom erfaringer fra fortiden, oppfatning av nåtiden og forventninger til fremtiden. Historiebevissthet dreier seg med andre ord om en indre oppfatning av sammenhengene mellom tolkninger av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på fremtiden.²⁰ Videre i teorien forsøkes det å koble de teoretiske aspektene rundt historiebevissthet opp til funksjonene historiebevissthet har i historiedidaktikken; historieundervisningens hva, hvordan og hvorfor.

2.3.1 Begrepets historiske tilblivelse

Historiebevissthet er et mangesidig begrep som har fått en fremtredende rolle innen historiedidaktisk tenkning og diskusjon i nordiske land. Det er både oppfattet og anvendt ulikt av ulike forskere. Historiefaget har vært gjenstand for debatt innen didaktikken grunnet forskjellige impulser fra ulike land. De største påvirkningene har opprinnelse i Vest-Tyskland, Danmark og Storbritannia.²¹

Engelske historiedidaktikere har hovedsakelig rettet søkelyset mot praktisk organisering og utvikling av fagkompetanse. De vektlegger tendens og partiskhet i historiske fremstillinger, vitneutsagn i kildematerialer og elevenes historiske tenkning. Den nordiske, dansk-tyske, didaktikken fokuserer mer på begrepsavklaring. Inspirasjonen for den nordiske historiedidaktikken stammer fra Vest-Tyskland, med Karl-Ernst Jeissmann og Jörn Rüsen i spissen.²² Utgangspunktet for den nordiske historiedidaktikken har ofte vært Jeismanns definisjon, her oversatt til norsk: «*Mer enn simpel viten eller ren interesse for historie*

²⁰ Nielsen 1999:104

²¹ Bøe 2002:19

²² Hammarlund, K. G. (2013):9-17

*omfatter historiebevissthet sammenhengen mellom fortidstolkning, nåtidsforståelse og fremtidsperspektiver».*²³

Denne definisjonen tar for seg en innviklet og krevende sammenheng, eller enda mer spesifikt; et komplisert samspill om det tredimensjonale forholdet vi har til tid. Det første som er viktig å etablere er at begrepet historiebevissthet omhandler de tre dimensjonene fortid, nåtid og fremtid. Det omhandler også relasjonene mellom tidsdimensjonene. Vi mennesker har alle en forståelse eller oppfatning av tiden vi lever i. Denne forståelsen eller oppfatningen er en integrert del av vår identitet og kan være både mer eller mindre utviklet eller sammenhengende. Nåtidsoppfattelsen, eller forståelsen, varierer fra menneske til menneske, eller fra grupper til grupper, fordi den reflekterer ulike menneskesyn, kulturellesyn, samfunnssyn, natursyn og videre. Vår egen tolkning av fortiden påvirker forståelsen vår av nåtidssamfunnet, som igjen legger grunnlaget for tankene våre om hvordan fremtiden vil se ut. Historiebevissthet er dermed vår persepsjon av virkeligheten vi befinner oss i, og som er adskilt fra en tidligere og fremtidig virkelighet.²⁴

2.3.2 En typologi over fire historiske narrativ

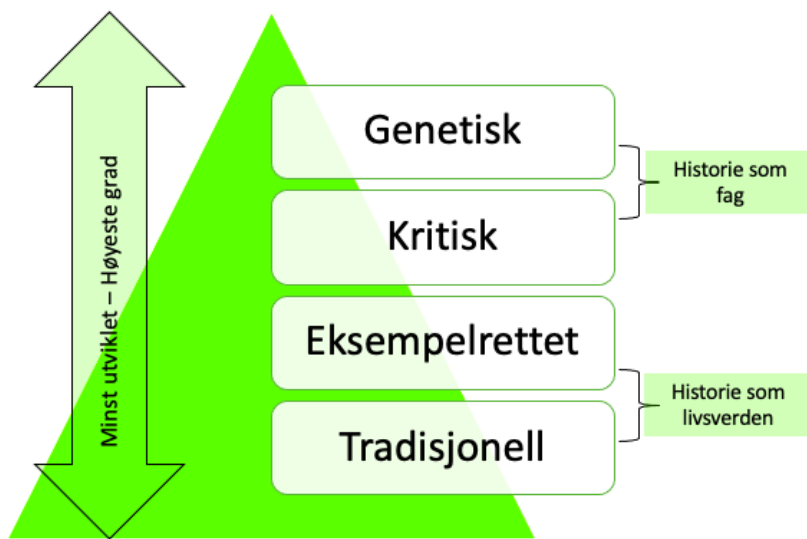
En av de mest markante tyske historiedidaktikkene som har videreført Jeismann sine tanker er Jörn Rüsen. Rüsen har videreutviklet historiebevissthetsbegrepet, og forsøkt å ta det ned fra en abstrakt sfære til noe håndfast og håndterbart med en typologi. Typologien er et hierarkisksystem for fire ulike typer historiebevissthet.²⁵ Typologien skiller mellom fire ulike kategorier som presenterer hver sin form for historiebevissthet, som vist i figur 1 nedenfor, og tar utgangspunkt i funksjonen til historisk narrativ. De fire uttrykksformene, eller narrativ, til Rüsen representerer en skala fra stadig stigende til mer avansert historiebevissthet. I økende grad forholder de seg mer kritisk og reflektert til den virkeligheten de omgir seg med. Historiebevissthetene vil presenteres i samme rekkefølge, fra mindre til mer avansert historiebevissthet. Enkeltindivider vil stort sett befinne seg i glidende overganger mellom de ulike historiebevissthetene, og ikke bli plassert og låst i en bås.²⁶

²³ Nielsen 1999:103-104

²⁴ Nielsen 1999:104

²⁵ Rüsen, 1987:90 og Rüsen 2005:12

²⁶ Rüsen 2005:132-133 og Rüsen 1987



Figur 1 Rüsens fire historiebevissthetstyper

Rüsens fire representasjoner av historiske narrativ kan tolkes som kategorier for hvilke fortellinger som formidles, og hvordan disse formidles. Fra et tradisjonelt narrativ som baserer seg på evnen til å forklare at noe forholder seg på en bestemt måte gjennom en narrativ opprinnelse, til et kritisk narrativ som trekker frem manglende narrative sammenhenger for å rive ned fortiden.²⁷

Den tradisjonelle historiebevisstheten er den minst utviklede historiebevisstheten og forholder seg til fortiden som normgiver for samtiden. Fortellingene fra fortiden er forhåndsgitt, overlevert og ferdig formet. De gir oss opprinnelsen og begrunnelsen til måten vi lever på, og verdiene vi har. Den tradisjonelle historiebevisstheten forsøker å knytte fortiden opp til nåtiden, og skape et samhold ved hjelp av en felles forståelse av fortiden. Narrativ som kan assosieres med denne typen historiebevissthet er for eksempel fortellinger som blir fortalt gjennom jubileum og minnesmarkeringer.²⁸

Den eksempelrettede historiebevisstheten viser til en høyere grad av forståelse for endring og utvikling i historien. Den gamle frasen «*historia vitae magistra*» (historie er livets lære) er kjernen ved den eksemplariske historiebevisstheten. Fortiden utgjør en rekke eksempler

²⁷ Rüsén 2004:82

²⁸ Rüsén 2004:82

som kan overføres til nye kontekster. For å eksemplifisere dette viser Rösen til kvinnelige historikere som skal demonstrere det abstrakte prinsipp om likestilling. Han sier at disse kvinnelige historikerne ofte trekker frem historier som forteller om kvinners bragder, evner, viktighet og effekt i fortiden.²⁹

Den kritiske historiebevisstheten kjennetegnes ifølge Rösen av narrativ som framhever misforhold som ligger til grunn for samtidens samfunnsproblemer. Fortiden er ikke lik nåtiden, og samfunnet må forstås ut fra egne premisser. Fortidens normer og verdier kan ikke anvendes som en direkte kilde til orientering i samtiden.³⁰

Den høyeste formen for historiebevissthet er den genetiske historiebevisstheten. Essensen for denne type historiebevissthet er endring. Endring blir sett på som den sentrale dimensjonen i fortiden og er det som gir historien mening. Fortiden er en prosess som er formet av brudd og kontinuitet. Gjennom en genetisk historiebevissthet skal mennesket bli i stand til å orientere seg i en fortid, nåtid og fremtid.³¹ Rösen skriver at historiske narrativ, som typologien bygger på, er den generelle funksjonen å orientere det praktiske liv i tid. Dette ved å mobilisere minnet om midlertidig opplevelser eller erfaringer gjennom å utvikle et konsept om kontinuitet og ved å stabilisere identitet.

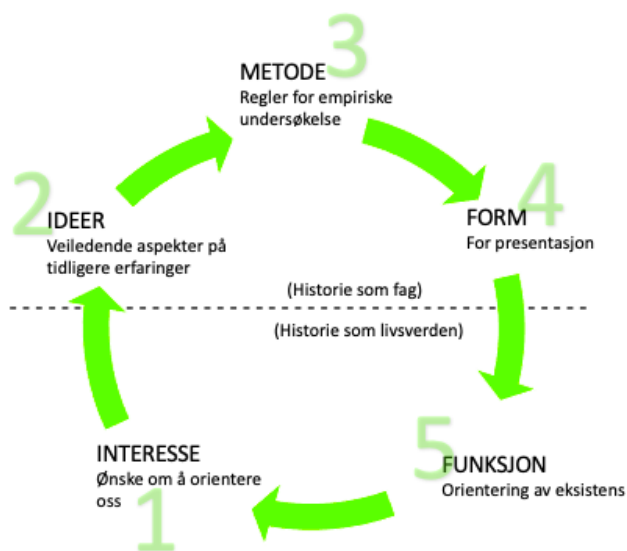
Rösens typologi bygger på hans egen sykliske femtrinns-modell for dannelsen av historiebevissthet. Disse fem faktorene har en gjensidig avhengighet. Modellen, se figur 2 under, er syklisk som vil si at når en orientering er fullført oppstår det nye behov slik at prosessen starter igjen. Modellen starter i livsverden der vi som enkelt personer eller som grupper har et ønske om å orientere oss i verden i tidsdimensjonen fortid, nåtid og fremtid. For å nå denne orienteringen beveger vi oss inn i historie som fag. Historiefaget hjelper oss til å tilegne oss begreper og perspektiver som gjør oss i stand til å forstå fortiden. Deretter er fokuset på metoder som utføres på levninger og beretninger fra fortiden som gjør oss i stand til å skape en fortelling. Fortellingene fører oss tilbake til livsverden hvor vi i større grad evner å orientere oss i verden og i tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid.³²

²⁹ Rösen 1987:91

³⁰ Rösen 1987: 92

³¹ Rösen 2005:33

³² Rösen 2005:132-133 og Hammarlund 2013:16-17



Figur 2 Rüsen's modell for dannning av historiebevissthet³³

Samlet sett kan historiebevissthetene som beskrives i Rüsen's typologi forklares som narrative tilnærminger til livet, og underbygger igjen hvordan historiebevissthet kan bli brukt som utgangspunkt for undervisning i historiefaget. Genetisk historiebevissthet, som den høyeste formen for utviklet historiebevissthet, blir målet for elevenes utvikling av historiebevissthet. Skal elevene utvikle denne kompetansen blir det dermed nødvendig at den historiske fortellingen i klasserommet ikke fortelles av læreren alene, men at elevene blir direkte involvert. Dette kan for eksempel oppnås ved at elevene undersøker og forteller om egen familiehistorie, og at man igjen sammenligner denne historien med lærebokens eller andre sine fremstillinger fra samme tidsperiode.

Rüsen's arbeid med å presisere historiebevissthet bygger på hans definisjon av begrepet narrativ kompetanse. Narrativ kompetanse innebærer evnene til å kunne fortelle fortellinger, eller historier, for å danne sammenhenger mellom fortiden og nåtiden på en måte der fortiden får en orienteringsfunksjon i et individs liv.³⁴ Tanken er at gjennom å leve seg inn i en kontekstualisert fortid vil vi knyttes nærmere fortiden enn om vi for eksempel

³³ Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489).

³⁴ Bøe 2002:41-42

forholder oss til fortiden som en tekst i en lærebok om de sosiale forholdene i en bestemt tidsperiode.³⁵

Rüsen skriver at historisk narrativ er et system av mentale operasjoner som definerer feltet historiebevissthet. Dette har han satt inn i et læringsperspektiv der han forklarer at læring kan kontekstualiseres som en prosess der erfaringer fordøyes og absorberes hos individet som kompetanse. Dette mønsteret gir ifølge Rüsen historie mening, der narrativ er en prosess hvor en gir mening til opplevelsen av tid. Historisk læring blir da å fordøye erfaringer med og i tid, og deretter absorbere disse erfaringene som narrativ kompetanse. Denne kompetanses forstås som evnen til å kunne fortelle en historie der det praktiske liv orienterer seg ut fra stedbundet tid. Menneskers historiebevissthet organiseres som ulike narrativ. Sammenhengen mellom historiebevissthet og narrativ kompetanse blir åpenbar gjennom Rüsens presisering av de tre narrative ferdighetene³⁶:

1. Evnen til å erfare det som er relatert til en faktisk fortid
2. Evnen til å fortolke, relatert til et midlertidig hele, som igjen kombinerer erfaringer fra fortiden med en forståelse av nåtiden og forventinger i forhold til fremtiden.
3. Evnen til å orientere seg i forhold til et praktisk behov for å finne en vei gjennom usikkert farvann som følge av flyktige forandringer

Ved disse tre egenskapene hevder Rüsen at historisk narrativ skaper orienteringen av det praktiske liv i tid – en orientering som er helt nødvendig for at mennesker skal finne sin vei.³⁷

Empati er et stikkord i narrativ kompetanse. Det vil si at narrativ kompetanse også handler om viljen og evnen til å føle seg inn i andre sine menneskers følelser og innstilling. Når vi lever oss inn i en fortid kan vi sammenlikne for eksempel sosiale forestillinger, politiske påvirkningsmuligheter og økonomiske muligheter med det som eksisterer i nåtiden. Ved å gjøre dette øker bevisstheten om forskjeller og likheter knyttet til ulike aspekter ved historien. I forlengelse av dette kan kunnskapen som tilegnes brukes til å danne reflekterte

³⁵ Rüsen 1987:90

³⁶ Rüsen 1989 / Rüsen 1987:89 / Rüsen 2004:69-70

³⁷ Rüsen 1987:89

tanker om hvordan de samme aspektene vil utspille seg i fremtiden. Mennesker konstruerer sine egne narrativ og benytter seg av dem for å skape mening ved å sette egne narrativ opp mot det narrative som vi tror om verden observerer. Når det snakkes om historiebevissthet menes det da egentlig et omfattende system som sier noe om hvordan et menneske oppfatter, vurderer og navigerer seg i sin samtid.³⁸

2.3.3 Erfaringsrom og forventningshorisont

For å få en bedre forståelse av hvordan og hvorfor elevene må inkluderes i undervisningen for å utvikle historiebevissthet hos elevene er det nyttig å se på Reinhart Koselleck som bruker «erfaringsrom» og «forventningshorisont» når han forklarer historiebevissthet. Disse begrepene er en del av en teori om at vår livsverden, og erfaringene vi tilegner oss, påvirker måten vi fortolker nåtiden.³⁹ Dette kan minne om Rüsens oppfatning av historisk narrativ sin generelle funksjon om at individet orienterer et praktisk liv i tid ved å mobilisere minnet om midlertidige opplevelser eller erfaringer gjennom å utvikle et konsept om kontinuitet og ved å stabilisere identitet.

Koselleck forklarer at mennesker tolker fortiden ulikt, og våre oppfatninger av fortiden er en vesentlig del av vår identitet. Alle har en grad av viten om fortiden som kan dannes på flere ulike måter. Vår tolkning av fortiden, hva vi selv har opplevd og erfart eller lært av andre, er ofte veldig forskjellig. Dette gjelder for både profesjonelle historikere og «den vanlige mannen i gata», og det gjelder også for alle elevene. Hver generasjon omskriver historien, men det er viktig å bemerke seg at innenfor hver generasjon tolkes historien ulikt. Man kan ikke bare skille mellom generasjoner og grupper, man må huske på at det er forskjeller fra et menneske til et annet.⁴⁰

Alle mennesker, både barn og voksne, har en tanke om hva som muligens vil skje i nær og fjern fremtid. Ofte gjør vi oss ikke bare opp noen svake tanker om fremtiden, men vi danner oss også noen forventinger om fremtiden. Disse forventningene er et tredje element i vår historiebevissthet. Ofte dreier forventningene seg om et godt liv for oss selv og dem som står oss nærmest, og et godt samfunn for alle. De handler også ofte om hvordan vi kan stake

³⁸ Rüsens 2004:66-68

³⁹ Eikeland 2013:22

⁴⁰ Nielsen 1999:104

ut «riktig» kurs og hvordan vi sammen eller alene kan oppnå størst mulig innflytelse på fremtiden. Samtidig må det bemerkes at hva det gode liv og det gode samfunn innebærer ikke er en allmenn enighet. Disse forventningene kan være veldig klare og tydelige, men de kan også være litt ubevisste.⁴¹ «Erfaringsrom» og «forventingshorisont» innebærer altså vår forståelse av hva historie er, og vår måte å leve i og med tid.

Rüsen forklarer den underliggende logikken til historiebevissthet basert på prinsippet om at hver person legemliggjør, bevisst eller ubevisst, noen antakelser og visjoner som brukes til å ta veiledende beslutninger i livet.⁴² Koselleck identifiserer også erfaring, tolkning og orientering som nøkkelementer i historiebevissthet. Gjennom historiebevissthet opplever man fortiden, tolker den som historie, og mottar livsorientering. Rüsen knytter dette til begrepet narrativ kompetanse, mens Koselleck knytter det opp mot begrepene erfaringsrom og forventingshorisont. Begge tilnærmingene til historiebevissthet munner ut i at historiebevissthet har som mål og funksjon å gi individet en tidsorientering, identitetsdannelse og moralsk utdanning.

2.3.4 Den åpne skalamodellen

Skal man være i stand til å forstå historiedidaktikk fullt ut trengs det en grunnleggende forståelse for hva begrepet *historiebevissthet* rommer. For å få et mer sammensatt bilde av historiebevissthet og dens dannelse kan det være nyttig å trekke inn Bernard Eric Jensen sin åpne skalamodell. Jensen mener at bakgrunnen for begrepet historiebevissthet i Tyskland bygger på en forståelse av at alle hadde en egen oppfatning av hva historien var, og hadde sine forklaringsmodeller for hvordan og hvorfor historien og samtiden var slik den var. Disse individuelle historiebevissthetene kunne avvike fra forskningsfagets modeller og de modellene som ble ansett som korrekte av det politiske etablissement. Dette førte ifølge Jensen til at «.. tyske historiedidaktikere la vekt på å «faglig-gjøre» og korrigere den «folkelige» historiebevisstheten.»⁴³

⁴¹ Nielsen 1999:104-105

⁴² Rüsen 1987:94

⁴³ Lund 2004:102

Rüsen skiller mellom historie som fag og historie som livsverden når han forklarer historiebevissthetsbegrepet. I følge Rüsen oppstår behovet for orientering i livsverden, og det er her den anvendes igjen. Selve orienteringen skapes gjennom faget. I motsetning til Rüsen fokuserer Jensen på historiebevisstheten som dannes utenfor skolen, i livsverdenen. Jensen tar utgangspunkt i at historiebevissthetsdidaktikk vil håndtere historie både innenfor og utenfor skolen, samt det kompliserte samspillet som kan eksistere når en bruker historie i skolekontekst og i verden utenfor skolen. Med dette beskriver Jensen hvordan skolen kan få en funksjon som brobygger mellom historiebevisstheten til elevene, som formes av erfaring, inntrykk og fakta utenfor skolesammenhenger, og skolefaget historie.⁴⁴ Jensen maler en forståelse av historiebevissthet som noe mer enn rene fakta om historien. Han skisser det som et samlebegrep for hvordan individer formes av en helhet av inntrykk, der historiefagets «fakta» bare utgjør en liten del av denne helheten. Som brobygger blir dermed skolens rolle å heve elevene faglig gjennom å fungere som et bindeledd mellom eleven sin livsverden og historiefaget.⁴⁵ Den åpne skalamodellen viser steder der historiebevissthet dannes, og skolefaget er bare en av mange faktorer som bidrar:



Figur 3 Jensens åpne skalamodell ⁴⁶

Den åpne skalamodellen illustrerer hvordan historie tas i bruk av alle mennesker. Jensen søker å vise relevante forhold og fenomener som er med på å danne historiebevisstheten til et individ, og skolefaget er bare en av mange faktorer. Det som er interessant med Jensen

⁴⁴ Jensen 2003:92

⁴⁵ Lund 2012

⁴⁶ Jensen 1994:88

sin modell er hvordan skolefaget historie og historie som vitenskapsfag, som i følge Rüsen skal korrigere den folkelige historiebevisstheten, kun utgjør hvert sitt aspekt av en rekke aspekter som er med på å danne historiebevisstheten til et individ.⁴⁷ Skolefaget er dermed bare en av mange faktorer som bidrar til utviklingen av elevers historiebevissthet, og ut fra modellen kan vi se at elevers historiebevissthet faktisk i størst grad dannes utenfor skolefaget historie. Historiens betydning, nå og før, for utviklingen av egen og gruppers identitet er sentralt, og for at faget historie skal være meningsfylt for hver enkelt elev forutsettes det at faktorene som former elevenes historiebevissthet trekkes inn i faget. Det vil si at når historiebevisstheten til elevene dannes utenfor fagets rammer så stilles det nye krav til historieundervisningen.⁴⁸

Historie som begrep handler om vår fortid, med en funksjon fordi den er vår. Historie som skolefag kan derfor ikke avgrenses til for eksempel regimehistorie som bare tar for seg stat, politikk og økonomi. Med erkjennelse av historiens betydning for den enkelte utvides kunnskapsbegrepet i historie. Historiebevissthet vektlegger individers erindringer og tolkninger av fortiden som betydningsfulle for nåtidsforståelsen og setter dermed forståelsen av begrepet i spill. Jensen beskriver historiebevissthet som et overordnet faglig begrep som ikke kan være et stikkord eller nøkkelbegrep for historieundervisning. Dette begrunnes med at begrepet ikke relaterer til spesifikk faghistorisk teoridannelse. I spennet mellom vitenskapsfaget og identitet blir historiebevissthet et overordnet faglig begrep for historiefaget i skolen. Begrepet historie inneholder dette spennet i seg selv der vitenskapsfaget fremstiller utviklingsprosesser som omhandler mennesker, kultur og språk, men kun med en betydning dersom det kan relateres til og gi funksjon for oss som lever i dag. Vesentlig for historieundervisning blir dermed å gi elevene muligheten til å se sammenhenger mellom egne små fortellinger og vitenskapsfaget historie sine større fortellinger.⁴⁹

2.3.5 Sammenfatning av historiebevissthet

Gjennom utvelgelsen av teori har jeg tilegnet meg en sammensatt forståelse av historiebevissthetsbegrepet, og for å oppsummere det enkelt er historiebevissthet noe vi

⁴⁷ Lund 2006:34-37

⁴⁸ Jensen 1994:88-89

⁴⁹ Jensen 2001:6

alle har, men ikke noe som alle er seg bevisst. Historiebevisstheten vår hjelper oss til å navigere i samtiden gjennom at vi forankrer oss i flere historiske narrativ som sier noe om hvem vi er, hvor vi kommer fra og hvorfor vi gjør som vi gjør.

Jeg lener meg på Rüsen sin tilnærming til begrepet ut fra en forståelse om at et individs historiebevissthet ikke er låst, men er dynamisk og foranderlig. Ut fra tid og kontekst vil også en persons historiebevissthet variere. Faktorer som konteksten, modningsnivået, forkunnskaper og lignende er avgjørende for hvor på skalaen et individ plasseres. Dersom man prøver å utføre en måling av en persons historiebevissthet vil den da bare være gjeldende for den sammenhengen som målingstidspunktet utspilte seg i. Dersom noen av faktorene justeres kan det føre til annerledes resultat.

Jeg ser Kosellecks begreper «erfaringsrom» og «forventningshorisont» opp mot Jensens vektlegging av elevenes livsverden, og hvordan den må trekkes inn i faget for å gi elevene en velutviklet historisk orientering der de blir i stand til å se sammenheng mellom egne fortellinger og vitenskapsfagets fortellinger.

2.4. Historiebevissthet i læreplanen

Ved innførelsen av nye læreplaner skal fagene fornyes og gi elevene rom for å lære mer og bedre, i følge kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner. Han sier også at skolen får et verdiløft som skal gi elevene den kompetansen de trenger i møte med samfunnet og arbeidslivet. Nøyaktig hvilke kunnskaper elevene skal tilegne seg er nedfelt i kjerneelementene for hvert fag. Kjerneelementene representerer det viktigste og mest sentrale elevene skal ta med seg fra faget, gir retning og legger føring for prioriteringer.⁵⁰ Selv om historiebevissthet ikke er et eget kjerneelement på ungdomstrinnet slik som i videregående opplæring er det en del likheter mellom kjerneelementene i samfunnsfag på ungdomstrinnet og kjerneelementet historiebevissthet i historie på videregående.

Kjerneelementet *historiebevissthet* i videregående opplæring sier at elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og fremtid. I ungdomskolens samfunnsfag, i *relevans og sentrale verdier*, står det at «Elevane skal bli

⁵⁰ Kunnskapsdepartementet 2018

bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande». I kjerneelementet *Identitetsutvikling og fellesskap* står det «.. elevane utviklar både historiemedvit og handlingskompetanse ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid.»⁵¹

Kjerneelementet *historiebevissthet*(vgs) sier også at elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og gjennom å være i stand til å se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. Dette er ferdigheter som vi også ser i læreplanen på ungdomsskolen. Det er et eget kjerneelement som heter *Undring og utforskning*, og det å se sammenhenger og ulike perspektiver går igjen i flere kjerneelement. I kjerneelementet *Samfunnskritisk tenking og samanhengar* på ungdomsskolen kommer det også frem at elevene skal utvikle historisk empati, noe som nevnes til slutt i kjerneelementet *historiebevissthet*.⁵²

De nye læreplanene, inkludert læreplanen i samfunnsfag, ønsker å gi mer tid for elever og lærere til å gå i dybden og at elevene i større grad skal forstå og kunne anvende kunnskapen fra fagene i ulike situasjoner. Dette legger opp til større frihet og ansvar hos lærerne, der de i større grad skal kunne velge hva eller hvordan de vil arbeide enn tidligere. Dette mener jeg gjør diskusjonen rundt historiebevissthet veldig interessant og relevant. Hva ligger egentlig i dette begrepet? Er det mulig for historielærere å utforme oppgaver som kan måle elevenes historiebevissthet? Eller måles det gjennom summen av andre ferdigheter? Begreper blir meningsløse å ha med i læreplanen dersom de ikke blir en del av elevenes og historiefagets hverdag. De må operasjonaliseres gjennom blant annet undervisningsmateriell, prøver og oppgaver. Det er nettopp dette jeg vil prøve å rette søkelyset mot i denne oppgaven. Læreplanene er det som legger føringen for undervisningen i faget. Det finnes flere studier som viser tendenser til at begrepet historiebevissthet ikke har en fremtredende plass i historielærere sin planlegging eller gjennomføring av undervisning. Dette betyr ikke at historielærere ikke har forholdet mellom fortid og samtid i bakhodet når de planlegger eller gjennomfører undervisning.

2.5 Vurdering av historiebevissthet

I Sverige er historiebevissthet blitt konkretisert som fire kompetanser som elevene skal bli i

⁵¹ Utdanningsdirektoratet 2019b, Kjerneelement

⁵² Utdanningsdirektoratet 2019c, Kjerneelement

stand til å utvikle.⁵³

1. Kompetanse i å bruke historisk referanseramme
2. Kompetanse i å forstå hvordan historisk kunnskap blir til
3. Kompetanse i hvordan historie brukes
4. Kompetanse i bruk av historie begrepet

Den historiske referanserammen innebærer substansiell kunnskap kronologisk oppbygd med historiske temaer fra forhistorisk tid til nåtid. Dette anses som en basiskunnskap der elevene møter historie som faget om fortiden. Det skal legge grunnlaget for at elevene skal kunne utvikle historiebevissthet. Elevene skal lære faktisk historisk kunnskap, som også skal omfatte ulike tolkninger av tidsperioder, hendelser kulturmøter og utviklingslinjer.⁵⁴ Den andre kompetansen går ut på å forstå hvordan historisk kunnskap blir til gjennom kildegransking. Elevene skal utvikle evnen til å stille spørsmål og vurdere om kilder kan gi grunnlag for historisk kunnskap. Den tredje kompetansen handler om at elevene skal reflektere over hvordan historie anvendes i forskjellige sammenhenger, og med forskjellige motiv. Denne kompetansen bygger på at elevene har realkunnskap og kildekritiske kunnskaper og ferdigheter. Den siste kompetansen innebærer at elevene skal anvende historiske begreper, se kontinuitet og forandringer, forklaringer, kildekritikk og identitet. Utviklingen av disse fire kompetansene skal utvikle elevenes historiebevissthet. Dette kan ses som en operasjonalisering av historiebevisstheten der erfare, tolke og orientere er sentrale nøkkelbegreper.⁵⁵

2.6 Forskningsspørsmål

For å kunne svare på problemstillingen anses det ikke som tilstrekkelig nok å kun undersøke begrepet historiebevissthet blant lærer i historie for ungdomstrinnet. For å få tilstrekkelig innsikt i hvordan lærenes forhold til elevenes utvikling av historiebevissthet er, er det nødvendig å undersøke forholdet mellom lærernes oppfatning av historiefaget, historiebevissthet og historiedidaktikk. For å lette arbeidet med å svare på denne problemstillingen er det utformet tre følgende forskningsspørsmål som oppgaven tar utgangspunkt i:

⁵³ Lund 2020:192

⁵⁴ Lund 2020:33

⁵⁵ Lund 2020:33/191-192

1. Hvilke mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?
2. Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?
3. Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk?

Det første forskningsspørsmålet tar sikte på å undersøke om lærerne tar sikte på å utvikle de nødvendige ferdighetene for at elevene skal kunne utvikle historiebevisstheten sin. Det andre forskningsspørsmålet retter seg mot lærernes kunnskap, forståelse, holdninger og bevissthet rundt fenomenet historiebevissthet. Det er ønskelig å undersøke eventuelle forskjeller mellom lærere som er godt kjent med historiebevissthet har annen praksis enn lærere som har et mer distansert forhold til historiebevissthet. Det tredje forskningsspørsmålet har som hensikt å kartlegge om lærerne trekker inn elevenes egne erfaringer og livsverden for at faget skal bli meningsfullt for elevene.

3. Metode og empiri

Oppgaven har som problemstilling «*Hvilket forhold har lærere på ungdomsskolen til elevenes utvikling av historiebevissthet?*». Følgelig er forskningsspørsmålene *hvilke mål har lærerne for historieundervisningen og er de forenelige med historiebevissthetsorientering, hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning, og hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk* utviklet. Det er vanskelig å besvare denne problemstillingen og forskningsspørsmålene som medfølger uten å la lærerne komme til ordet. Derav har forskningsintervju utgjort den metodiske tilnærmingen i denne avhandlingen.

Det er ingen standardprosedyre for utførelsen av et forskningsintervju. Forskningsintervju har en åpen struktur, noe som fører med seg både fordeler og ulemper. Det er noen standardiserte tilnærminger og teknikker som anvendes i de ulike trinnene av en intervjuundersøkelse. I dette kapitlet forsøkes det å beskrive og begrunne den metodiske tilnærming basert på de foreliggende metodologiske valgmulighetene, etiske implikasjoner, og forventede konsekvenser i intervjuundersøkelsen.⁵⁶

3.1 Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode

Oppgaven faller inn under samfunnsvitenskapelig metode, som vil si at den har som hensikt undersøke et sosialt fenomen. Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode deles i hoveddelene kvantitativ og kvalitativ metode. Spørsmålene *hva* og *hvordan* ble tatt i bruk for å avgjøre hvilken metode som skulle anvendes. For å kartlegge formålet med undersøkelsen ble det undersøkt hva som var hensikten eller målet med studiet som skulle gjennomføres, og hvorfor dette skulle undersøkes. Som snart ferdigutdannet lektor var det ønskelig å undersøke noe relevant og sentralt i fremtidig arbeidshverdag. Interesse ble en viktig faktor, og de nye læreplanene fanget raskt oppmerksomheten. Historiebevissthet vekket nysgjerrighet og refleksjoner rundt element og tema som hadde blitt gitt oppmerksomhet i fagfornyelsen, og hva det innebar. Historiebevissthet opplevdes som uklart, derav også litt skremmende. Dette førte til funderinger over hvor kjent ferdig utdannede og erfarne lærere

⁵⁶ Kvale og Brinkmann 2019:134

var med begrepet. Det ble bestemt å se nærmere på dette begrepet og andre læreres forhold til det.⁵⁷

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Første beslutning oppgaven stod ovenfor, var hvorvidt et kvalitativt forskningsintervju var den mest hensiktsmessige måten å besvare forskningsspørsmålene. Intensjonen med oppgaven er å undersøke hvordan lærere i ungdomsskolen oppfatter og orienterer seg mot elevers utvikling av historiebevissthet. Det ønskes å beskrive hvordan et mindre utvalg lærere oppfatter begrepet, og deres tanker rundt egen praksis knyttet til historiebevissthet. Er lærerne klar over hva historiebevissthet innebærer? Hva synes de om historiebevissthet sin rolle i norske læreplaner? Er det i fokus? For å etablere kunnskap om hvordan begrepet historiebevissthet oppfattes, og forvaltes av lærerne som skal operasjonalisere det, falt valget på kvalitativt forskningsintervju. Det ønskes å forstå dette sett fra lærernes ståsted og produsere kunnskap om deres tanker. Etter denne informasjonen er innhentet ønskes det å evaluere og sammenligne lærernes tanker opp mot andre forskeres definisjoner av begrepet, det som kunnskapsdepartementet ilegger begrepet og føringene LK20 legger.⁵⁸

I tråd med målet for oppgaven, å få informantene til å åpne seg om egen oppfattelse av begrepet historiebevissthet, er kvalitativ metode, med semistandardisert dybdeintervjuer, den metoden som oppleves mest hensiktsmessig. Gjennom forskningsintervju er det lettere å fremlegge et tema eller åpne spørsmål som kan gi utdypende informasjon om lærernes tanker, enn for eksempel i et spørreskjema. Intervjueren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål rundt utsagnene, og kan dermed lettere tilegne seg mer spissede og utdypende svar. Spørreundersøkelser fører oftere til mer avgrenset informasjon. Muligheten om å kombinere spørreundersøkelser med oppfølgingsintervju ble overveid, men opplevdes ikke som hensiktsmessig. Å tilegne seg et sammensatt bilde av lærernes forståelse av historiebevissthet ble vurdert som mest lønnsomt gjennom en samtale der det kan gå mer i dybden.⁵⁹

⁵⁷ Johannessen et al. 2006:78

⁵⁸ Johannessen et al. 2006:52

⁵⁹ Kvale og Brinkmann 2019

En utfordring med intervju kan være at intervjuobjektet søker bekreftelse eller avkreftelse når de svarer. Det er viktig å ikke gi intervjuobjektene dette, men heller få intervjuobjektet til å bekrefte eller avkrefte det de selv sier ved hjelp av spørsmål som «*og med dette mener du ...*». Det åpner for at informantene selv kan vurdere eget utsagn, utdype det eller tilføye informasjon. En utfordring knyttet til denne oppgaven er om det møtes på lærere som ikke har kjennskap til begrepet historiebevissthet. Dette kan muligens løses ved å stille spørsmål som omhandler innholdet i begrepet, uten å røpe det for intervjuobjektet. Det blir da mulig å innhente informasjon uten at personen har et bevisst forhold til begrepet.

3.2.1 Semistandardisert dybdeintervju

Det ble valgt å anvende semistandardisert intervjuform. Dette for å beholde preget av åpenhet og fleksibilitet, samtidig som det er en grad av struktur og regi. Spørsmålene og spørsmålsrekkefølgen ble skrevet ned i forkant. For at intervjuet skulle bære preg av samtale og uformell stemning ble det anset som mest hensiktsmessig å beholde muligheten for å legge til oppfølgingsspørsmål, hoppe over spørsmål som informanten gjerne allerede har besvart i et foregående spørsmål, eller oppklare eventuelle uklarheter.

Semistandardisert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide. Intervjuguiden bidrar til en grad av standardisering som sikrer at informantene svarer på de samme temaene og gir et sammenlignbart datamateriale. Dette vurderes som fordelaktig i denne undersøkelsen da det legger til rette for å stille oppfølgingsspørsmål til informantene for å tydeliggjøre, utdype eller videre belyse utsagn som informantene kommer med.⁶⁰

3.2.2 Intervjuguide

Forskningintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. For å lette arbeidet med analysearbeidet ble intervjuguiden inndelt i tre overordnede fokusområder som samsvarer med de tre forskningsspørsmålene.

⁶⁰ Kvale og Brinkmann 2019:162

I første del stilles det spørsmål som skal være til hjelp for å kartlegge hva lærerne legger i historie som begrep, og i historiefaget. Spørsmålene var utformet med et ønske om å hente ut informasjon om hva informantene mener er de viktigste funksjonene med historiefaget, hvilken nytte informantene mener faget har for elevene og lærernes mål med historiefaget.

I andre del av intervjuguiden er fokuset rettet mot historiebevissthet. Det er utformet spørsmål om lærernes bruk, erfaring og tanker knyttet til begrepet. Informantene blir også presentert for kunnskapsdepartementets presentasjon av begrepet avslutningsvis for å se om de har innvendinger eller justerer besvarelsen sin. Det er gjort et bevisst valg om å vente med å løfte frem historiebevissthetsbegrepet og kunnskapsdepartementet sin definisjon før litt lenger ut i intervjuguiden. Dette for å unngå å styre eller påvirke informantenes svar på foregående spørsmål.

I siste del av intervjuguiden ble det utformet spørsmål om hvordan lærerne planlegger egen undervisning og vurdering. Dersom man hadde spurt om dette i starten av intervjuet kunne det gitt andre resultater eller svar. Fordelen med å spørre om planlegging av egen undervisning etter det er blitt snakket om historiebevissthet er at lærerne kan knytte egen undervisning opp mot historiebevissthet, og hvor historiebevissthetsorientert undervisningen er. Det er allikevel ikke gitt at informantene vil kommentere noe rundt dette, men det er et potensielt funn.

3.3 Utvalg

Hensikten med oppgaven er ikke å få et representativt bilde av forholdet lærere i hele Norge har til begrepet historiebevissthet, men bidra til innsikt og muligens løfte frem noen interessante funn rundt læreres kunnskap og kompetanse i utvikling av historiebevissthet. Grunnet tidsbegrensingene som ligger i oppgaven og omfang av oppgaven måtte utvalget begrenses, samtidig som det var viktig å samle inn beskrivelser til et rikt nok datamateriale. Det ønskes å oppnå et nøytralt datamateriale, men ikke en mal eller fasit for læreres forhold til historiebevissthet i ungdomsskolen.

Umiddelbar intuisjon var å forme et utvalg som bestod av lærere som underviser i historie på videregående skole, der historiebevissthet utgjør et av fire kjerneelement i LK20.

Problemstillingen hadde som utgangspunkt å undersøke hvordan lærere operasjonaliserer historiebevissthet, og deres forhold til begrepet. Grunnet sars-CoV-2 ble det problematisk å komme i kontakt med lærere som var villige eller hadde mulighet til å vie sin tid til å bidra til denne masteroppgaven. Mulighetene for å tilpasse oppgaven til ungdomsskolen ble dermed undersøkt. Etter endt utdanning ønskes det noen år med erfaring fra ungdomsskolen, før videregående skole vurderes. Å vinkle oppgaven mot ungdomsskolen ble dermed meget interessant, og følte enda mer relevant. Tidspresset førte til et utvalg på seks informanter. Størrelsen på utvalget kan være avgjørende for kvaliteten på dataene, men som Kvale og Brinkmann⁶¹ skriver avhenger svaret på hvor mange informanter det trengs av hvor mange personer det trengs for å kunne besvare det du lurer på. Etter å ha intervjuet seks informanter ble datamaterialet vurdert som tilstrekkelig for å besvare oppgaven.

Utvalget ble omdefinert fra å bestå av lærere fra videregående skole, til lærere på ungdomstrinnet. Det ble vurdert som mest hensiktsmessig å finne lærere som underviser i samfunnsfag, derav historie som er én av tre disipliner i faget. Utvalget ble gjort strategisk for å få informanter som kvalifiserte seg til å kunne belyse problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv.⁶² Utvalget er basert på følgende kriterier:

- Underviser i samfunnsfag i inneværende skoleår
- Minimum 60 studiepoeng i samfunnsfag eller historie

Informantene ble kontaktet direkte over mail og/eller muntlig. Alle informantene har samtykket til å delta, og bevilget tillatelse til å trekke seg når som helst uten å oppgi begrunnelse. Undersøkelsen er meldt inn til NSD, og foregått i samsvar med deres retningslinjer.

3.3.1 Forskning på egen arbeidsplass

Ledelsen på skolen er opptatt av å støtte opp under arbeidet med oppgaven, og var de som kom med innspill om å finne informanter fra egen arbeidsplass. Det var problematisk å komme i kontakt med informanter som hadde mulighet til å delta, og som videre forholdt

⁶¹ Kvale og Brinkmann 2019:158

⁶² Thagaard, 2008:55

seg til det som ble avtalt. I frykt for å metodiske utfordringer rettet spesielt mot etikk og nøytralitet var det i utgangspunktet ikke ønskelig å rekruttere kollegaer til intervjuobjekter. Kvale og Brinkmann⁶³ skriver for eksempel at intervjuer kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelige til å la seg påvirke av dem.

For å kunne gjennomføre undersøkelsen som planlagt ble forsøket om å rekruttere fra andre skoler avsluttet, og det ble rekruttert fra egen arbeidsplass. Alle intervjuene ble foretatt på arbeidsplassen. Dette kunne medført avbrytelser av elever, ledelsen, andre kollegaer eller andre uforutsette forstyrrelser. Noe som ikke ble tilfelle. Rammene rundt innsamling av datamaterialet og situasjonen er viktig, og utfordringene som kunne oppstått på egen arbeidsplass kunne også inntruffet på andre arbeidsplasser. En større utfordring med undersøkelser på egen arbeidsplass er å opprettholde en profesjonell distanse. Med dette menes de forskjellige forskeraspectene, som for eksempel å være nøytral. Etter det ble besluttet å gjennomføre undersøkelsen på egen arbeidsplass ble oppmerksomheten rettet mot å opprettholde profesjonaliteten omkring forskerrollen, og opprettholde en profesjonell avstand. Datainnsamlingen skulle ikke farges av relasjonen som eksisterte fra før. Datamaterialet som ble produsert oppleves som nøytralt og ufarget av personlig oppfatningene av personene, på samme måte som om materialet samles inn på en skole med fremmede informanter.

3.4 Etiske hensyn

Etikk handler om normer for riktig og god livsførsel. Innen forskning, særlig kvalitative metoder der holdningene og meningene til informantene ofte er velig eksponert, er det viktig å forholde seg til etiske retningslinjer. Det bør tas hensyn til⁶⁴:

- Deltakernes rett til selvbestemmelse
- Vurdering av risiko og skade
- Respekt for privatlivets fred, konfidensialitet og anonymitet.

⁶³ Kvale og Brinkmann 2019:325

⁶⁴ Jacobsen 2003

I deltakernes rett til selvbestemmelse inngår det at vedkommende som undersøkes selv må stå fritt til å velge om hen ønsker å delta. Dette uten noe form for press fra andre. Dette kravet har oppgavens informanter tilfredsstilt. Videre er det viktig at informantene får tilstrekkelig informasjon om hensikten og formålet med undersøkelsen. Alle informanter fikk en mail som inneholdt dette og en forenklet versjon av intervjuguiden, i forkant av gjennomførelsen av intervjuene. (Vedlegg 1 og 2). Vurdering av risiko og skade ble ikke tatt opp med informantene på bakgrunn av undersøkelsens karakter som tilsier at det i liten eller ingen grad vil innebære noe form for dette å delta i undersøkelsen.⁶⁵

Å vise respekt for privatlivets fred innebærer et hensyn knyttet til dataens følsomhet, hvor privat informasjonen er, og i hvor stor grad informantenes anonymitet kan bevares. Oppgaven er kun interessert i å kartlegge informasjon knyttet til informantenes yrkesrolle. For enkelte kan det likevel oppleves som ubehagelig å snakke om egen kompetanse, og/eller innrømme at deler av arbeidet er vanskelig, utfordrende eller ubehagelig.⁶⁶

I forkant av intervjuundersøkelsen ble det reflektert over at det i noen studier er vanskelig å garantere anonymitet. Dette studiet består av informanter fra én skole, og det ble konkludert med at det er umulig å garantere total anonymitet til informantene. Informantene var innforstått med dette i forkant, og opplyste om at de ikke opplevde anonymiseringen problematisk. For å ivareta informantenes anonymitet blir det ikke oppgitt utdanningsbakgrunn eller erfaring til informantene. Alt av datamateriale er anonymisert, og vilkårlig navngitt alfabetisk.

3.5 Validitet og reliabilitet

Metodedelen utgjør oppgavens dokumentasjon. Her er det forsøkt å argumentere for valg og redegjøre for fremgangsmåten som er brukt. Validitet preger alle fasene av en intervjuundersøkelse, og forskningshåndverket gjennom hele undersøkelsen.⁶⁷ Det første kritiske blikket kan rettes mot utvalget. Er det gjort et riktig utvalg? Alle informantene har

⁶⁵ Jacobsen 2003

⁶⁶ Jacobsen 2003

⁶⁷ Kvale og Brinkmann 2019:272

erfaring og underviser i samfunnsfag i inneværende skoleår, og utvalget er derav vurdert som hensiktsmessig. Oppgaven har et fenomenologisk utgangspunkt, og har som fokus å avdekke hvilket forhold lærerne har til elevenes utvikling av historiebevissthet. Når det ble innhentet informasjon har det ikke vært som mål å finne en gitt sannhet.

Å vurdere om en oppfatning eller refleksjon er valid er kompleks. Informantene blir satt i en unaturlig setting, selv om det prøves å føre en naturlig samtale. En presentasjon av fakta vil alltid være subjektive. Du vil alltid ha dine briller, de kan man ikke kvitte seg med. Det er blitt gjort et utvalg av spørsmål som former oppgaven, et utvalg av informasjonen som jeg finner spennende å trekke frem. Til tross for at informasjon som presenteres er faktabasert og konkret, vil den allikevel være subjektiv.⁶⁸ Hensikten med spørsmålene som er utformet på forhånd er å fange opp hvilket forhold lærerne har til historiebevissthet. Både bevisst og ubevisst. Det er ingen garanti for at den forhåndsutformede intervjuguiden fanger opp et godt nok bilde av dette. Flere av spørsmålene er åpne og ganske vide, og det kan hende at informantene ville svart annerledes dersom det var litt mer spesifikke spørsmål. Når man får åpne spørsmål kan det være vanskelig å vite hva man skal trekke frem, og man sier gjerne det første som faller oss inn. Det kunne kanskje vært flere elementer informantene kunne trukket inn og har tanker rundt, men som de ikke kommer på å ta opp der og da.

Det er flere faktorer som kan bidra til å svekke reliabilitet i forhold til undersøkelsen i denne oppgaven. Kvalitative intervju som metode innebærer i seg selv lav grad av reliabilitet. Det er få informanter, kun seks og alle tilknyttet samme skole. Et større utvalg kunne underbygget reliabiliteten. Databehandling i kvalitative undersøkelser er vanskelig å strukturere og presentere fordi den må komprimeres til nesten det ugjenkjennelige for å få plass. Dette kan føre til at funnene fremstår som anekdotiske når det velges ut informanter som fremstilles som interessante (personifisering) eller enkelte sitater fra informanter blir presentert.⁶⁹ Det er en uerfaren intervjuer og begrenset tid til forberedning. Det gjøres oppmerksom på at det kan ha oppstått feil som forsker ikke har vært i stand til å registrere.

⁶⁸ Jacobsen 2003

⁶⁹ Tjora 2020:38

3.6 Empiri og analyse

Dette underkapittelet vil kort redegjøre for gjennomførelsen av de kvalitative forskningsintervjuene, og materialet som brukes som data i analysen. Etter empirien er redegjort for, vil det kort gjøres rede for tilnærmingen til hvordan dataanalysen ble gjennomført.

3.6.1 Gjennomførelsen av intervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden januar til april 2021. Noen intervju ble gjennomført på informantenes kontor, men flesteparten i reserverte rom på arbeidsplassen. Underveis i intervjusituasjonen ble notatføring benyttet, som fungerte godt ved siden av lydopptak. Lydopptaket gjør at det ikke var nødvendig å skrive ned hvert eneste ord, men gir mulighet til å notere stikkord og/eller sentrale setninger. På denne måten kan det bli enklere å holde oversikt over hva som blir meddelt og svart på i intervjusituasjonen. Samtidig er hovedfokus å lytte til informanten og intervjuet.

Først ble notater ført for hånd, men etter hvert på datamaskin. Håndskrift ble byttet ut med notatføring på datamaskin litt inn i intervjuprosessen etter en vurdering om at informantene ble distraheret av notatføringen, og prøvde å se hva som ble notert på papiret. For å unngå usikkerhet rundt om notatene på papiret ble ledende for hva informantene valgte å si videre ble datamaskin tatt i bruk. Notatføringen ble også et verktøy for naturlige tenkepauser gjennom intervjuene. Dette resulterte ofte i at informantene la til tanker, utdypet eller reflekterte mer rundt temaet. Derav ble det gjort notater utover det som var hensiktsmessig å skrive ned, men hensiktsmessig for å legge inn naturlige pauser uten at informantene ble gjort oppmerksomme på at de egentlig ble gitt ekstra betenkningstid. Hensikten med dette var at informantene ikke skulle oppleve en forventning av at de måtte uttrykke mer, men for å se om de hadde mer å komme med.

I forkant av intervjuene ble det satt en tidsramme på ca. 45.minutt, men informantene ble bedt om å sette av 60 minutt. Tidsrammen viste seg å være passende i alle tilfeller, utenom et intervju som varte omtrent 30 minutt lenger. Ingen av intervjuene ble gjennomført under noe form for tidspress, og dermed var det ikke noe klart tidsperspektiv eller tidskontroll.

Fokuset i alle intervjuene var at informantene skulle svare til de følte seg ferdige, og det ble aktivt jobbet for at de ikke skulle føle seg presset til å gå videre. Når informantene syntes å ha uttrykt det de hadde å si om de ulike temaene og spørsmålene, ble det stilt oppfølgingsspørsmål og informantene fikk igjen god tid til å svare. Mellom hvert skifte av tema ble det lagt inn små pauser slik at informanten kunne legge til noe dersom det var ønskelig. Dersom informanten valgte å gå tilbake til noen spørsmål, eller plutselig ville legge til noe litt annet så fikk de spillerom til det. Fokuset var å prøve i så liten grad som mulig å styre samtalen.

Avslutningsvis i alle intervju ble informantene spurt om de ville tilføye eller utdype noe. Mange informanter responderte med å gi et kort sammendrag av intervjuet og tanker de hadde gjort seg underveis, og tanker de satt igjen med. Dette ble etterfulgt av en oppsummering eller konklusjon av hva de selv opplevde som mest interessant. Flertallet føyer til litt informasjon, og trakk frem hvordan de så seg selv i forhold til undersøkelsen og spørsmålene som var stilt.

6.3.2 Fra innsamlet data til dataanalyse

Dataen i denne undersøkelsen utgjør nedtegninger av handlinger og verbale utsagn gjort gjennom innsamlingsprosessen. I dette inngår notatene gjort under intervjuene og transkriberingene av lydopptakene av intervjuene der alle utsagn og all ordutveksling fra intervjusituasjonen er nedskrevet. Dataen ble organisert tematisk for å redusere og systematisere datamaterialet slik at det ble mulig å analysere uten å miste viktig informasjon. Systematiseringen ble en forutsetning for å innhente informasjon som ligger i materialet. Den gir en funksjonell tilnærming til analysearbeidet, samtidig som det har en egen hensikt i organisering og tolkning. Dataanalysen ble også brukt til å analysere og utvikle tolkninger og perspektiver av den informasjonen som ligger i datamaterialet.⁷⁰

Notatføringen som ble gjort underveis fikk to funksjoner. De representerer et kort sammendrag av intervjuet, samtidig som de blir en representasjon av forskerens første og umiddelbare tolkning av meningsinnholdet i utsagnene til informantene. Notatene viser hva

⁷⁰ Johannessen et al. 2006:158

som ble fokusert på eller ga størst inntrykk, og kan bidra til å skape et helhetsinntrykk. På den andre siden kan de også være med på å farge videre tolkning av intervjuene. De kan gjøre at fokuset blir styrt mot det som gjorde mest inntrykk i selve intervjusituasjonen, og dermed skygge over annen relevant eller like viktig informasjon som informanten kom med. Det ble derfor tatt et valg om å legge bort notatene til transkripsjonene var gjennomført for å prøve å skille mellom førsteinntrykk og objektiv nedskrivelse av intervjuene.⁷¹

Lydopptakene ble transkribert i etterkant av intervjuene. De er nedskrevet i sin helhet og ordrett. Transkripsjonene ses som helhetlige avspeilinger av innholdet i intervjusamtalene, og ble gjort litt i etterkant av intervjuene med hensikt om å opprettholde en distanse mellom umiddelbare tolkninger og det som faktisk ble sagt. En viktig funksjon med transkripsjonene er muligheten til å gå tilbake til konkrete utsagn, ord og helheten disse er ytret i. Transkripsjonene får dermed en sentral og viktig rolle i analysearbeidet – de gjengir hele relasjonen til stikkordene som notatene oppstod i og muliggjør å lese informantenes ytringer flere ganger. Transkripsjonene blir originalversjonen, mens notatene utgjør en kortversjon som kan inneholde ubevisste korreksjoner, påvirkninger eller tolkninger fra forsker.⁷²

3.6.3 Dataanalyse

Analysearbeidet tok utgangspunkt i fenomenologisk analyse av meningsinnhold, som tar utgangspunkt i et innsamlet datamateriale. I dette tilfelle bestod innsamlet datamateriale av det informantene har ytret gjennom intervjuene.

Dataene ble samlet inn ved intervju og deretter omgjort til tekst. Transkripsjonene ble først kodet med beskrivende koding for å sortere og kategorisere nøyaktig som fremstilt. Deretter ble det benyttet tolkende koding for å koble utsagn fra datamaterialet til begreper eller teori som oppgaven bygger på. Datamaterialet ble sortert i temaer eller kategorier for å avdekke mønstre, sammenhenger og fellestrekk eller motsetninger. Avslutningsvis ble det sorterte materielle innskrenket til meningsfulle mønstre eller prosesser og vurdert i lys av oppgavens

⁷¹ Johannesen et al 2006: 159

⁷² Johannesen et al 2006:158-162

teoretiske ramme.⁷³

Teorien fungerer som et styrende sammenligningsgrunnlag som intervjuene ses opp mot, og gjør det lettere å sette informantenes utsagn i sammenheng med historiebevissthet.

Forskerens egne perspektiv på undersøkelsesområdet, for eksempel i form av forhåndskunnskaper for å kunne besvare eller belyse forskningsspørsmål, kan farge analysen av meningsinnholdet. Analysen dreier seg ikke om søken etter å forstå meningsinnhold i informantenes utsagn alene, men tolkes også i lys av relevant teori.⁷⁴

3.6.4 Tematisk fremstilling

Når alt av datamaterialet var kodet og kategorisert ble kategoriene igjen organisert i ulike tema som viser hvordan lærerne oppfatter og operasjonaliserer historiebevissthet. Temaene gir et naturlig grunnlag og utgangspunkt for hvordan resultatene videre presenteres.

Tematiseringen springer ut fra forskningsspørsmålene og er forankret i empirien. Hensikten er å få frem ulike aspekter av lærernes oppfattelse av begrepet historiebevissthet.

⁷³ Johannesen et al 2006: 162-167

⁷⁴ Kvale og Brinkmann 2019:141-143

4. Presentasjon av funn

I denne delen vil de sentrale funnene fra analysearbeidet tilknyttet undersøkelsen bli presentert. Resultatene av analysen vil bli drøftet i påfølgende del - del seks. Her vil det trekkes frem de mest sentrale punktene i undersøkelsen. Ved behandling av data er det benyttet transkriberte intervju, som er kodet for å kunne trekke frem fellestrekk. Resultatene fra analysen legger grunnlaget for å svare på oppgavens problemstilling.

Intervjuguiden er delt inn i tre deler. I analysen presenteres funn fra alle delene. Presentasjon av funnene er strukturert tematisk og på bakgrunn av tematisering av empirien som er gjort i analysearbeidet.

4.1 Hvilket mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?

Dette spørsmålet besvares ved hjelp av første del av intervjuguiden. Denne delen handler om hva lærerne legger i og tenker om begrepet historie og historie som fag. I første del av intervjuet blir det forsøkt å kartlegge hva informantene mener er de viktigste funksjonene med historiefaget, hvilken nytte de mener faget har for elevene og hvilke mål de har for elevene sine utover læreplanen. Gjennom å kartlegge dette er formålet et ønske om å avdekke lærerne sine tanker rundt historie som fag og prøve å få et helhetlig bilde av deres subjektive tolkning av historiefaget.

4.1.1 Hva er historie?

Innledningsvis i intervjuet ble informantene spurt hva *historie* er. Det ble ikke presisert hva som mentes med dette spørsmålet. For å få historielærernes subjektive opplevelse av ordet historie ble det bevisst gjort et valg om å stille et åpent spørsmål. Dette medførte varierende respons fra informantene. Fire av seks informanter spurte om spørsmålet rettet seg mot historie som begrep, som skolefag eller hva historie er for dem og etterlyste en presisering av spørsmålet før de valgte å svare. De resterende to begynte å svare med en gang. Selv om spørsmålet ble angrepet på ulike vis av informantene konkluderte alle med at historie er mye.

Det er interessant at når informantene blir spurt om hva historie er så er historie et så stort begrep som kan forstås i så mange ulike perspektiver at det blir et vanskelig spørsmål for dem. Ingen av informantene gir et konkret svar på hva historie i seg selv er. Fem av seks informanter uttrykker at historie oppleves som et så stort begrep at det blir vanskelig å gi en kort og konsis definisjon.

Det kommer frem i alle av informantenes svar at informantene anser historie som noe med en sentral betydning for å forstå nåtiden og kunnskap om fortiden. Et beskrivende sitat for disse utsagnene kan trekkes frem fra informant D:” Det er ikke så enkelt å bare definere det helt enkelt, fordi det rommer egentlig veldig mye. Historie for meg er kunnskap om fortiden, og et grunnlag for å forstå nåtiden”

Ingen av informantene trekker inn fremtidsaspektet når de i første omgang definerer historie. Alle snakker om og er opptatt av å trekke frem sammenhengen mellom fortid og nåtid. Informant F sitt svar er også en god illustrasjon for informantenes respons på hva historie er:” Per definisjon er det alt som har skjedd før, og akkurat nå. Jeg tror det gir mest mening om man ser på historie og knytter det til utviklingstrekk. Det som har skjedd i fortiden har noe å si for hvordan verden er i dag”.

Informantene trekker frem at historie er viktig i folks liv, og at vi bruker hendelser fra fortiden for å håndtere nåtiden. Informantene trekker frem forholdet mellom tidsdimensjonene fortid og nåtid, og påpeker at mennesket er og blir formet av samfunnet, men at mennesker også former samfunnet. Etter hvert trekker informantene også frem fremtidsaspektet. Dette kommer tydeligere frem i informantenes respons på hva historie er som et fag. Noen informanter kom inn på historie som fag selv, eller så fikk de oppfølgingsspørsmål om hva historie er hvis de tenker på faget historie. Da utdypet informantene svarene om hva historie er, men la også til et formidlingsperspektiv. Informant D sa det slik:” Historie for meg er å formidle fortiden og sette den i perspektiv for elevene mine. Slik at de ser at det som skjer i dag, at det samfunnet vi har i dag, henger sammen med det som har skjedd i fortiden. Og hvordan det kan bli i fremtiden.”

4.1.2 Hva er de viktigste funksjonene med historiefaget?

Alle informantene forklarer at historiefaget skal hjelpe elvene til å se årsakssammenhenger, ved å forstå at det faktisk henger sammen og at alt får konsekvenser. Alle informantene trekker frem at gjennom å forstå årsakssammenhenger skal elevene forstå hvorfor ting er slik de er rundt dem. Dette uttrykker slik hos informant A:

” Samfunn og samtidsforståelse. Nei, samfunn, samtid og fremtidsforståelse. I forhold til å forstå hvorfor samfunnet er slik det er, og hvordan det har vært. Hvordan det mest sannsynlig kommer til å bli. Det hjelper oss å forstå samfunnet og den tiden vi lever i, og hvorfor det er blitt sånn. En av de største sannhetssøknadene å finne ut at ting er sånn på grunn av sånn og sånn. Historie gir oss svar på samtidsspørsmål.”

I tillegg til å vektlegge årsakssammenhenger for å være i stand til å forstå dagens samfunn vektlegger informantene at det også er viktig å lære av historien, og med det menes det fortellinger om fortiden. Informantene eksemplifiserer hva de mener med å lære av historien på ulike vis, men alle informantene trekker frem ulike avskrekkeshistorier og sier at vi lærer av historien, og må ta lærdom av det som har skjedd for å komme oss videre. Informant C forklarer dette slik:” Jeg mener at for at de skal fungere best mulig i samfunnet, og forstå hvorfor ting er slik de er rundt dem, må de ha en forståelse for hvorfor det er blitt sånn. For at historien ikke skal gjenta seg er det greit å ha kunnskap om det. Da tenker jeg først og fremst på krigene (...) Hvis historien gjentar seg så har vi ikke komnt oss videre.”

Det er et tydelig mønster i empirien at informantene har en oppfatning om at de lange linjene og årsakssammenhenger er sentralt i historiefaget. Det er også en klar enighet om at vi må lære av historien. *Å lære av historien* blant lærerne i dette utvalget kun bli knyttet opp til uønskede hendelser og atferd når det eksemplifiseres. Dette knyttes igjen opp til at dersom slike hendelser gjentar seg så har utviklingen stoppet opp. Alle informantene eksemplifiserer som nevnt tidligere at historie er viktig for å forstå samfunnet de lever i og samtiden. Da brukes det varierte og flere eksempler hos alle informantene. Når de videre forteller om at vi må lære av historien trekkes krigene frem, og andre negative hendelser fra fortiden. Informant F beskriver godt hvordan informantene uttrykker dette i sin respons:” Mye av historien går igjen i mønstre. Vi har et mønster av å gjenta tidligere handlinger. Og det er viktig at vi lærer av disse mønstrene slik at vi kan unngå flere kriger, forfølgelser eller andre menneskeskapte katastrofer i fremtiden”.

4.1.3 Hvilken nytte har elvene av historiefaget?

Alle informantene rettet seg opp eller fikk et aktivt kroppsspråk når de fikk dette spørsmålet. Det var tydelig at dette spørsmålet engasjerte og det kom utfyllende besvarelser fra alle informantene. Det var en interessant observasjon at lærerne umiddelbart fikk en solidarisk tilnærming til historiefaget når de ble stilt dette spørsmålet. Alle forsvarte historiefaget og viste til sin subjektivitet, og samtlige respondenter forsvarte faget ved å løfte frem viktigheten av historiefaget som livsmestring.

” Ja. Jaja, definitivt! I hvert fall på ungdomsskolenivå når de begynner å bli opptatt av samtiden og samfunnet de lever i. For å forstå de utfordringene som de møter på allerede som barn, men også utfordringene som de kommer til å møte på gjennom livet, vil historien bidra til å gi dem svar. Som f.eks. hvorfor er det enkelte ting jeg ikke kan si? Hvorfor var den tingen jeg sa problematisk? Hvorfor har det seg sånn at jeg må passe meg når jeg snakke om enkelte ting. Hvordan har det seg slik at det er krig en plass, og hvorfor skal vi sende penger til dem?”

Sitatet ovenfor er hentet fra informant B sin umiddelbare reaksjon på spørsmålet og i likhet med de andre informantene startet denne informanten med å først konstatere at elevene har nytte av historiefaget. Deretter trekker informant B inn aldersgruppen som lærerne i dette utvalget jobber med, ungdomsskoleelever. Alle utenom en informant trakk frem at alderen til elevene, og at det stadiet de er kommet til i livet nå, gjør at de har nytte av historiefaget. Slik som vises i sitatet fra informant B mener lærerne i dette utvalget at på ungdomsskolenivå begynner elevene å bli opptatt av samfunnet og undre seg over hvorfor ting er slik de er. Det ble eksemplifisert av alle informantene at på tidligere stadier i livet så gjør man ofte mer sånn man får beskjed om og nøyer seg med lettere forklaringer om hvorfor man må gjøre noe eller ikke kan gjøre noe annet. Når elevene begynner på ungdomsskolen forteller informantene at elevene blir mer undrende og stiller seg kritisk til mer.

Fem av seks informanter uttrykket eksplisitt at historiefaget har en oppdragende effekt og er bevisstgjørende dersom elevene blir i stand til å se årsakssammenhenger, slik som informant A sier her:” Elevene skal ikke bare lære seg årsakssammenhengene, men de skal lære seg å se at det faktisk er årsakssammenhenger. De skal bli i stand til å se at ting som skjer og valg

man tar alltid får konsekvenser. Når det fungerer har det en oppdragende effekt, en bevisstgjørende effekt på sikt for folk. Og dette er igjen med på å bidra til livsmestring.”

Tre informanter trekker også frem at historiefaget hjelper elever til å danne egne reflekterte meninger. Dette blir igjen knyttet opp til livsmestring. Informant C forklarer det slik:

” Historiefaget er med på å hjelpe elevene, eller det skal bidra til at elevene skaper seg nok kompetanse til å reflektere og til slutt stå for egne meninger. Slik at de kan begrunne dem godt. Gjennom historiefaget så tilegner elevene seg en generell kompetanse. Jeg mener at det er vanskelig å ha egne meninger, og egne reflekterte meninger dersom de ikke har grunnkunnskapen til å mene og det er mye av grunnen til at folk ikke synes at historie er kjekt. (...) Når elevene får kunnskaper til å reflektere rundt og stå for egne meninger vil det de kunne delta i samfunnet på ulike nivå – personlig til samfunnsdebatter – og dermed bidra til livsmestring”

4.1.4 Lærernes mål med historiefaget

Lærerne i utvalget til denne intervjuundersøkelsen ble spurt om hva som er deres mål for historiefaget utover læreplanmålene. Om de hadde et mål som de ønsket elevene skal nå når de er ferdige på ungdomsskolen. Et interessant funn her er at lærerne tok veldig eierskap til elevene sine, og hadde klare mål. Det var kun en informant som uttrykket at vedkommende var opptatt av at eleven skulle få gode karakterer eller ha tilegnet seg de kunnskapene som læreplanen sier at man skal ha etter ti år skolegang.

” Jeg har klare mål for undervisningen min, og det er jo klart at de er knyttet opp mot det som er i læreplanen selvfølgelig. Det er jo en viktig del av det. Samtidig så er ikke læreplanmålene nødvendigvis helt glassklare alltid. (...) Jeg har jo en del ting som jeg tenker at elevene må vite (...) de må kunne vite litt om når Norge ble selvstendig (...) filosofiske ideer og politiske endringer i Europa og USA (...) revolusjoner (...) kriger (...). Det er ikke viktig å gå i detalj i alt, men det er et mål for meg at dersom de kommer opp i eksamen i historie så skal alle mine elever kjenne historien og gjøre det bra”

Informant D uttrykker at vedkommende har klare mål knyttet til læreplanen, og utdyper det videre med å trekke frem ulike fundamentale historiske momenter forankret i læreplanen. Informant D viser til en konservativ metode for undervisning, nedvisningsmetoden, der elevene skal tilegne seg faktakunnskaper og reprodusere dette slik at de får en god karakter på en eventuell eksamen. Slik det kommer til uttrykk har informant D et mål om å lære elevene årsakssammenhenger, mens de resterende informantene uttrykker at de har som

mål at elevene *skal lære seg* å forstå og selv se årsakssammenhengene. Informant A uttrykker dette slik:

”Jeg har som mål at mine elever skal synes det er interessant og meningsfullt å se at verden utvikler seg. De skal se at det ene påvirker det andre. De skal kunne se paralleller i dette med Tyskland i mellomkrigstiden, som vi tilfeldigvis har jobbet med akkurat nå når det har vært valg i USA. Og at de da skal kunne se at det er en del paralleller faktisk (...) at de faktisk skal se at det er et mønster som går igjen. Og kan gå igjen.”

Informant A uttrykker et lignende fokus og forteller og forklarer at for vedkommende er det viktig at elevene tilegner seg kunnskap om historien, men at det er anvendelsen av denne kunnskapen som er målet med historiefaget. Informanten forklarer at dersom elevene forstår denne kunnskapen og blir i stand til å anvende den vil historiefaget bli interessant fordi de vil kunne gjøre seg opp meninger og faktisk bli engasjerte. Informant E deler en lignende oppfatning som uttrykkes slik:” Mitt mål for mine elever er at de på et tidspunkt skal ut å forandre verden. Da trenger de en del faglige kunnskaper. Kunnskaper om historiske hendelser, fremstillinger av disse historiske hendelsene. Hvordan en ytrer seg skriftlig og muntlig. Hvordan man produserer og setter sammen informasjon. Hvordan man presenterer dette for ulike grupper.”

Informant B forteller også at vedkommende sine elever skal forandre verden, og uttrykker dette slik: ” For meg så må det være at de skal skjønne, eller på bedre vis å forstå, samfunnet de lever i. Og med best mulig utgangspunkt forme egne meninger. Jeg vil ikke at utgangspunktet deres skal være familiediskusjoner rundt middagen. Jeg sier ikke at det er feil, men det er et utgangspunkt med alt for mye bias. (...) Mine elever de skal være med på å forandre verden.”

4.1.5 Oppsummering: Hvilket mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?

Informantene hadde problemer med å komme opp med en rask og konkret definisjon på hva historie er, og det ble av en betydelig andel konkludert med at historie er mye. Informantene uttrykket nesten entydig at historiefaget er et fag med fokus på årsakssammenhenger, og dermed har et meningsbærende innhold for å utvikle en forståelse av samfunnet og egen samtid. Tolkes respondentenes svar om at årsakssammenhenger er den viktigste funksjonen

til historiefaget og dermed kjernen i faget kan det stilles spørsmål om dette samsvarer med historiebevissthetsorientert undervisning. Historie som en prosess der det ene fører til det andre kan ikke bare ses som fortid. Lærerne trekker ofte frem at elevene må lære om fortiden for å forstå det som skjer i dag, og at det finnes mange årsakssammenhenger. Skal dette være forenelig med historiebevissthetsdidaktikk må fremtidsperspektiver tydeligere inn i undervisningen. Ved å lære om fortiden og hvilke konsekvenser det har for fortiden vil vi danne oss forventninger til fremtiden. Dette uttrykkes ikke i informantenes svar i første del av intervjuguiden. Fremtidsperspektivet blir tatt opp i siste del av intervjuguiden som omhandler undervisning og vurdering.

Et annet betydelig og interessant funn i første del av intervjuguiden er hvordan lærerne beskriver at en annen viktig funksjon ved historiefaget, og et mål de har for elevene sine, er at elevene skal utvikle egne meninger, samtidig som ingen av informantene implisitt har trukket frem at historiefaget har en identitetsbyggende funksjon. Det kan være nyttig å utvide perspektivet med å se på om, og da eventuelt hvordan og hvorfor, informantene trekker elevenes egne livs- og erfaringsverden inn i historiefaget. Dette blir også tatt opp igjen i siste del av intervjuguiden.

4.2 Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?

I andre del av intervjuguiden ble det utformet spørsmål med hensikt om å få et innblikk i hvor reflekterte og bevisste lærerne var på selve begrepet historiebevissthet. Det ble stilt spørsmål om deres bruk av, erfaring og tanker rundt dette begrepet. Etter å ha hentet ut informantenes tanker om begrepet uten noe særlig krav om presisering ble de spurt direkte om hva begrepet betyr og deretter om de selv føler at deres undervisning samsvarer med slik kunnskapsdepartementet forteller at man skal arbeide med historiebevissthet.

4.2.1 Lærernes forhold til begrepet historiebevissthet

En betydelig andel av lærerne i dette utvalget ytrer at historiebevissthet er et begrep som de er kjent med, men som de ikke bruker. Utsagnene til informantene kan leses som at historiebevissthet er noe de har med seg i tankene, og alle informantene ytrer at de har god kjennskap til begrepet eller selv er historiebevisste.

Fem av seks informanter uttrykker at begrepet historiebevissthet ikke brukes eksplisitt ovenfor elevene sine eller at de bruker mye tid på begrepet generelt. Informant A sier for eksempel "Ikke et begrep jeg går rundt å reflektere så mye rundt. Jeg har studert historie og tenker at jeg er historiebevisst".

Informantene sier at de ikke tar i bruk begrepet direkte, men alle informantene sier at de bruker det indirekte. Informant C sa følgende "Det er egentlig et begrep jeg ikke bruker, men jeg bruker det likevel indirekte". Videre forklaring av hvordan det ikke brukes direkte, men indirekte kan hentes hos flere informanter. Her er et eksempel fra informant B: "Historiebevissthet er et begrep jeg på en måte bruker, men ikke aktivt i timene. Jeg har kanskje aldri brukt begrepet historiebevissthet i undervisningen min."

De fem informantene som sier at de bruker historiebevissthet indirekte forklarer at dette ofte er i forbindelse med å forsvare aktiviteter eller innhold i timene, slik som informant E gjør her: "Bruker ikke begrepet i form av at jeg sier det direkte til elevene mine, men bruker historiebevissthet som en begrunnelse til hvorfor vi skal jobbe med bestemte oppgaver eller et tema."

Det blir også trukket frem av flere informanter at de ikke opplever begrepet historiebevissthet som et begrep som egner seg på ungdomsskolenivå. Fire informanter uttrykker at historiebevissthet hører til på videregående. Informantene begrunner dette med at historiebevissthet er et for omfattende begrep for mange av elevene. Uten at dette begrunnes eller forklares videre.

Alle informantene viser til læreplanen. Fem av informantene forteller at historiebevissthet er et kjerneelement på videregående. Fire av de fem trekker deretter frem at dette er et argument for at historiebevissthet ikke hører til på ungdomsskolen. Tre av de fire som argumenterer for dette sier videre at historiebevissthet ikke eksisterer eksplisitt i læreplanen på ungdomsskolen, nettopp fordi det er over nivået til elevene. Disse holdningene kan vi for eksempel finne hos informant D:

"Jeg har ikke brukt det selv i egen undervisning. Det har sammenheng med at læreplanen er veldig ny, og historiebevissthet er nytt i læreplanen. Da tenker jeg

egentlig særlig på videregående opplæring der historiebevissthet er mer relevant. Og det har nok med modningsnivået til elevene å gjøre. På ungdomstrinnet har ikke historiebevissthet det samme fokuset.”

Det er interessant at fire av informantene er enige om at historiebevissthet ikke er særlig relevant for ungdomstrinnet, men at disse informantene likevel mener de bruker det indirekte. Det kommer frem at ikke alle lærerne i dette utvalget har full kjennskap til den nye læreplanen da historiebevissthet er nevnt eksplisitt i den nye læreplanen for ungdomstrinnet. Det er korrekt at historiebevissthet har fått en større plass i læreplanen på videregående, men på ungdomstrinnet finnes historiebevissthet både eksplisitt og implisitt i læreplanen.

To av seks informanter sa at de bruker begrepet historiebevissthet. Informant F er den eneste informanten som har forklart hvordan begrepet brukes ovenfor elevene slik som vedkommende forklarer her:

” Personlig så liker jeg å starte undervisningen min når jeg får et nytt kull med å snakke om historiebevissthet. Da føler jeg at jeg får satt faget inn i perspektiv for elevene, og at de kan bli litt mer åpne for historiefaget. Det er jo mange elever som tror at de skal pugge navn og årstall og forstår ikke hvorfor de må dette. Og det synes jeg jo er veldig forståelig, men når du snakker med elevene og forklare dette med sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid så er det lettere å få dem på gli. Historiebevissthet er helt sentralt og superviktig for å kunne begrunne historiefagets relevans, så du kan vel si at jeg har et nært og kjært forhold til det.”

Informant F sin respons skiller seg ut fra resten av utvalget. Informant F forteller at vedkommende bruker begrepet aktivt for å begrunne fagets relevans ovenfor elevene sine.

4.2.2 Lærernes syn på begrepet historiebevissthet

Som følge av at informantene responderte med at de ikke følte et behov for å bruke begrepet historiebevissthet, men likevel ytret at de hadde et forhold til begrepet ble de spurt om hva de egentlig synes om begrepet. Dette var for å prøve å finne ut av om det er begrepet historiebevissthet eller fenomenet historiebevissthet de ikke anså som hensiktsfulle å ta med seg inn i historieundervisningen. Hos noen informanter kom det tydelig frem at de ikke anså historiebevissthet som et viktig eller godt begrep.

” Det høres litt ut som et sånn byråkratisk udir ord. Jeg tenker det er et ord eller begrep som man hører, og for meg er det litt sånn selvfølgelig. Det er ønskelig at elevene når de går ut av offentlig skole at de er bevisst historiens betydning. Og at ting er sånn som de er av visse grunner. Men jeg tenker at vi underviser ikke i

historiebevissthet – det skjønner jeg ikke hvordan skal være mulig – og dermed ser jeg ikke helt grunnen til alt styret rundt dette begrepet.”

Informant A uttrykker i sitatet ovenfor at vedkommende ikke finner begrepet historiebevissthet relevant i undervisningen i historiefaget. Informanten ytrer at det er noe som er vanskelig å undervise i, men heller må ses på som et overordnet mål. Det er flere av informantene som uttrykker liknende holdninger til begrepet som informant A. Informant D trekker også frem at historiebevissthet er et overordnet mål med historiefaget:” Jeg synes ikke historiebevissthet er et nytt begrep. Det er ikke et nytt begrep. Det er nytt i forhold til at det er tatt inn i læreplanen. Samtidig utgjør ikke dette begrepet noe forskjell. Det er bare noen som har gitt navn til allerede eksisterende praksis. Det er målet vi jobber mot i historiefaget, og har jobbet mot lenge.”

Det er en enighet om at historiebevissthet som fenomen er relevant for historiefaget, men det er jevnt fordelt variasjon i hvor viktig informantene anser det å bruke selve begrepet ovenfor elevene. Informant B mener for eksempel i motsetning til informant A og D at det er et viktig begrep.” Egentlig synes jeg det er et viktig begrep, og kanskje noe jeg burde gått mer inn for å bruke”.

Informant F skiller seg igjen ut med sin respons. Vedkommende deler noen av oppfatningen til de andre informantene om at historiebevissthet ikke er noe nytt, og er enig med de informantene som sier at det er et viktig begrep.

” Jeg synes begrepet egentlig er veldig enkelt å forholde seg til. Det er jo kjernen i historiefaget. Og det er kjernen i samfunnsfaget på ungdomsskolen. Elevene starter med å være helt opphengte i årstall og navn når de begynner på ungdomsskolen, men allerede der begynner man jo å arbeide med sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Og det mener jeg er en helt naturlig måte å jobbe med faget på, ellers blir det jo bare pugging av fakta. Dersom elevene skal forstå hvorfor de lærer historie, og skal forstå hvorfor ting skjer er de nødt til å arbeide med sammenhenger. Det har vært implisitt i læreplanen lenge, og det er jo nettopp fordi det er en naturlig del av faget. Det blir jo et slags bindeledd mellom samfunnet og historiefaget.”

Det som skiller informant F mest fra de andre informantene er at vedkommende fremstår som å ha et mye tettere bånd til begrepet. Vedkommende har tidligere uttalt at historiebevissthet er et begrep som brukes i undervisningen og i sitatet ovenfor fortsetter vedkommende å forklare hvorfor historiebevissthet er et enkelt, viktig og sentralt begrep. I

likhet med de fem andre informantene har ikke informant F uttrykt tidligere at historiebevissthet har en viktig funksjon eller mål for historiefaget, men trekker det her frem som kjernen i faget.

4.2.3 Lærernes definisjon av historiebevissthet

Selv om ikke alle informantene uttrykker et like positivt syn på begrepet historiebevissthet har alle ytret at de er godt kjent med begrepet. De har ytret at det er et begrep de bruker enten direkte eller indirekte, og det blir trukket frem at det er et overordnet mål som det arbeides mot i historiefaget. Etter å ha innhentet informasjon om hva informantene tenker om historiebevissthet og hvordan de forholder seg til det, er det naturlig å undersøke hva de legger historiebevissthet. Det er et strategisk valg i intervjuguiden å vente med å bringe frem definisjonen av historiebevissthet før lenger inn i intervjuet. Årsaken til det er at det ønskes å sikre at informantenes tanker kommer frem uten å være farget eller styrt av intervjuguiden.

Når informantene ble spurt om hvordan de ville definert begrepet historiebevissthet kom det korte og konsise definisjoner. Informant A definerer historiebevissthet slik: "For meg betyr det bare at man har et bevisst forhold til at fortiden har betydning for nåtiden". Informant E ga en lignende definisjon, men hadde også med fremtidsperspektivet i sin definisjon: "Ha kunnskap om fortiden og se hvordan det har forandret seg, og at det er derfor samfunnet er sånn det er. Og har betydning for utviklingen videre."

Både informant A og E sin definisjon av historiebevissthet baserer seg på forholdet mellom tidsdimensjonene og årsakssammenhenger. Informant B, C og D har en annen definisjon av begrepet der fokuset er rettet mot kompetanse og historiebruk. Informant C uttrykker seg slik: "Historiebevissthet vil jeg si er kunnskapen om å kunne være kildekritisk. Og forståelsen for at historien kan være ulik, og blir ulikt fortalt i forskjellige deler av verden". Informant D, i likhet med informant C, trekker også frem historiebruk: "Det handler om å gjøre elevene bevisste på at historie ikke bare er historie. Det er et produkt. En fortolkning. Det er historiebevissthet."

Informant B kommer med en lenger definisjon enn informant C og D, men har lignende tilnærming til definisjon av begrepet: "Historiebevissthet er at du skal være klar over det

som kalles objektiv historie, og at du selv får gjøre deg opp en mening om den objektive historien. Om du synes noe er teit, dumt, bra eller dårlig. Men du må være bevisst på at historien du blir servert er farget av den som formidler den. Den er farget av samtiden den ble skrevet i.”

Informant F fortsetter å skille seg ut fra de fem andre lærerne i utvalget og gir en lengre definisjon av historiebevissthet:

” Det handler jo om å utvikle en forståelse for at ting i fortiden har noe å si for nåtiden, som igjen henger sammen med fremtiden. Elevene skal ikke bare lære hva som skjedde fra a til å, men de skal bli i stand til å se årsakssammenhenger, bli kildekritiske og forstå at historien brukes på forskjellige måter ut fra tid og sted. Men ja, du har jo den fortid, nåtid og fremtidstrekanten. Jeg vil si at den oppsummerer historiebevissthet veldig enkelt.”

Informant F trekker inn forholdet mellom tidsdimensjonene og årsakssammenhenger slik som informant A og E, og i likhet med informant B, C og D trekker informant F også inn kompetanse og historiebruk.

4.2.4 Kunnskapsdepartementet sin definisjon av historiebevissthet

Etter informantene hadde delt sine tanker om historiebevissthet og definert begrepet ble de presentert for historiebevissthet slik kunnskapsdepartementet definerte det i 2018:

Å utvikle historiebevissthet vil si [...] å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk bevissthet og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle en historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt.⁷⁵

Majoriteten av informantene reagerte med et sukk når de ble informert om at de skulle få høre kunnskapsdepartementet sin definisjon av historiebevissthet. Når definisjonen ble fremlagt reagerte de fleste med et kroppsspråk som tydet på at de ble positivt overrasket over definisjonen. Flere hevet øyenbrynene litt overasket, mens de nikket bekreftende til det som stod i definisjonen.

Tre av informantene responderte med å trekke paralleller til egen undervisning og påpeke at de kjenner seg igjen i det som står skrevet, eller at det samsvarer med innholdet i deres

⁷⁵ Kunnskapsdepartementet, 2018

undervisning. Informant C sa dette veldig enkelt: " Passer veldig bra med det jeg gjør!".

Informant A uttrykket dette gjennom et resonnement som førte til en slutning der informanten endret egen holdning til historiebevissthet: "Ja, sånn sett så er jo det alt jeg har snakket om. Det er jo tydeligvis det jeg holder på med. Synes egentlig det som står der er veldig fornuftig. Det handler jo om dannelsesdelen av faget. Og jeg har jo hele tiden sagt at jeg synes det er det som er viktig. Kanskje jeg har mer sansen for historiebevissthet en jeg tenkte tidligere i dag."

Informant D uttrykker også at det er paralleller mellom definisjonen som ble fremlagt og egen undervisning, men kommenterer også på omfanget til innholdet i definisjonen:

" Det tenker jeg er en relevant definisjon, men omfattende definisjon. Tenker at den tar opp i seg mye av det jeg har snakket om, at dette har vi i faget allerede. Dette er ikke noe nytt. Ikke sikkert det er nødvendig å bruke begrepet med elevene. De kan godt ha historisk bevissthet uten at de har hørt om begrepet. Det viktige er på en måte innholdet i det, at det er en del av faget. Og det er det allerede vil jeg påstå."

Informant E uttrykker også at definisjonen til kunnskapsdepartementet oppleves som en omfattende definisjon: " Den er vid og god. Når de bruker begrepene som kildekritikk så er det konkret hva en faktisk skal jobbe. Klar forbedring fra forrige læreplan."

Informant B uttrykker også at det er paralleller mellom definisjonen som ble fremlagt og egen undervisning, men viser i tillegg til skepsis rundt definisjonen:

" Jeg har ikke så store innvendinger til den definisjonen, men synes kanskje den er litt mye. Innholdet i historiefaget er jo nå det som er innholdet i definisjonen av historiebevissthet, synes jeg. Historiebevissthet kunne vært som en ny ting egentlig. At historien er noe som de har med seg som en slags kalkulator bak i lommen som skal gjøre de i stand til å analysere samfunnsproblemer. utfordringer, kunne ta valg for fremtiden, gjøre seg opp meninger med utgangspunkt i historien. Historiebevissthet skal være et redskap, snarere enn en måloppnåelse. Et verktøy i historiefaget. Innholdet i historiebevissthet blir jo det samme som historiefaget med den definisjonen. Jeg tenker på historiebevissthet som et redskap i historiefaget, og ikke en oppsummering av måloppnåelsene for faget."

Informant B setter ord på noe som de andre informantene også indirekte har uttrykket gjennom sine svar. Forholdet mellom definisjonen og historiefagets innhold. De øvrige informantene har bekreftet at det som står i denne definisjonen samsvarer med deres

undervisning og innhold i timene. Informant B setter ord på dette, og stiller spørsmål ved det.

Informant F sin respons kan nesten ses på som en motsetning til informant B. Begge informantene påpeker at definisjonen kan ses på som en oppsummering av historiefaget, men informant F uttrykker dette som noe positivt:

” Jeg synes den er helt fantastisk. Jeg elsker den faktisk. Men jeg mener ikke at den vil endre praksisen så mye. Ikke min hvert fall. Den oppsummerer historiefaget på en veldig fin måte, og får frem at det eksisterer et lite ønske om å få i både pose og sekk. Med det mener jeg at elevene skal jobbe utforskende med historie, altså de skal gå i dybden. Hvis du tar et tema, den kalde krigen for eksempel. Da skal du liksom ikke bare lære elevene hva som skjedde fra a til å, men de skal selv få lov til å undersøke dette og opparbeide seg en forståelse av hvorfor ting skjedde. Føler dette ofte blir litt sånn årsakssammenheng. Elevene kan for eksempel også undersøke en hendelse eller lokalhistorie. Historie hendelser påvirker tross alt livene våre i dag. Det er en fin akademisk definisjon som rommer mye. Du har det jeg sa om å få i pose og sekk. Den legger press på de ulike temaene, og det å «velge»⁷⁶ ut tema. Så alt i alt en fin definisjon, men endrer ikke så mye.”

Selv om informant F løfter frem at dette er en definisjon som vedkommende er tilhenger av, uttrykker også informantene at dette er en akademisk definisjon som rommer mye, i likhet med andre informanter. Alle informantene har til felles at de uttrykker at innholdet i definisjonen ikke er ukjent for dem, og at det samsvarer godt med historiefaget og egen undervisning. Tidligere har fire informanter uttrykt at historiebevissthet ikke hører til på ungdomsskolen, og informant D presiserer igjen at begrepet historiebevissthet ikke er nødvendig å bruke i klasserommet, men at historiebevissthet er noe som jobbes med på ungdomsskolen uten at elevene trengs å gjøre oppmerksomme på dette.

4.2.5 Oppsummering: Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?

I andre del av intervjuguiden forteller informantene at de har historiebevissthet med seg i tankene, og alle informantene ytrer at de har god kjennskap til begrepet eller er seg selv historiebevisste. Det første funnet som ble gjort var at historiebevissthet ikke var noe ukjent for informantene, ifølge dem selv. Samtidig kom det frem at ikke alle informantene var like begeistret for begrepet og majoriteten av lærerne i utvalget uttrykker at historiebevissthet

⁷⁶ Informanten brukte hermetegn når vedkommende sa ordet *velge*

ikke er et begrep som egner seg på ungdomsskolen. Det blir samtidig trukket frem at historiebevissthet er et overordnet mål som det arbeides mot i historiefaget.

Et annet funn er at historiebevissthet var mye lettere for informantene å definere enn historie. Definisjonene kom umiddelbart, og de samsvarer godt med det lærerne har trukket frem som de viktigste funksjonene for historiefaget. Når definisjonen av historiebevissthet fra kunnskapsdepartementet ble presentert trakk alle informantene paralleller til egen undervisningspraksis, og ga en uoppfordret bekreftelse på at det samsvarte med det de gjør. Det ble av alle informantene løftet frem at historiebevissthet er en del av allerede eksisterende praksis.

4.3 Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk?

I siste del av intervjuguiden var hensikten å få et innsyn i hvordan lærerne planlegger egen undervisning og vurdering. Dette for å se om det samsvarer med historiebevissthetsorientert didaktikk, enten lærerne er bevisste på det selv eller ikke. Gjennom å kartlegge dette til slutt var intensjonen å se om lærerne selv valgte å trekke paralleller mellom egen undervisning og historiebevissthet. Lærerne ga en bekreftelse på at det eksisterte et samsvar mellom deres undervisning og kunnskapsdepartementet sin definisjon av historiebevissthet, og det håpes på utdypninger om dette i siste del av intervjuguiden.

4.3.1 Planlegging av undervisning og undervisningsmetoder

Når det ble spurt om hva lærerne tar utgangspunkt i når de planlegger undervisningen responderte fem av seks informanter med å forklare at i inneværende skoleår har de startet med å planlegge alt i team. De forklarer at dette er nytt for dem. Hvert trinn jobber i team der de velger kompetansemål som skal tilhøre de ulike temaene de arbeider med, og igjen utarbeider vurderingskriterier sammen ut fra dette. Informant B forklarer dette slik:

” Her på skolen kjører vi i år et ganske tett samarbeid på fagnivå, hvor hen det i samfunnsfag på mitt trinn for eksempel er to lærere som lager opplegg i så og så mange uker om et tema, og når vi er ferdig med det og går over på et nytt tema så er det meg og en annen som skal ha et nytt tema sammen. Da er det vi som lager

opplegg for alle de ukene det gjelder. Og så kommer noen andre som lager noe annet igjen.”

Det ble ikke gitt mer informasjon om planleggingen, men unntak av en informant D som trakk frem læreverk og sa følgende:

” I år har det vært litt spesielt for vi har ikke hatt noe læreverk, og det har vært litt trassig. Det har vært mye ekstra jobb å hente all informasjon fra forskjellige plasser. Så det tenker jeg at ikke er helt optimalt. Har savnet et skikkelig læreverk i år, det har vært litt tungt. Det hjelper dog på at vi ikke må planlegge og finne alt av informasjon alene for hele skoleåret.”

Basert på informasjonen hentet fra informanten D følger ikke lærerne et læreverk, men må planlegge alt av innhold og finne alle ressurser til timene selv. Hvordan lærerne går frem for å løse dette, utover at de jobber i team, er det ikke blitt uthentet noe informasjon om.

Fire av seks informanter uttrykker at de er fornøyde med slik planleggingen foregår i team, mens to av informantene uttrykte misnøye. Informant C forklarte sin misnøye knyttet til problematikk rundt det å være samkjørt og låst på trinnet slik:

” Jeg synes det er problematisk at det skal være så samkjørt på trinnet. Det begrenser muligheten for elevmedvirkning og elevmedbestemmelse, og i forhold til at de skal kunne velge hvilken vurdering de ønsker, eller vurderingsform. Og hvis det dukker opp noe som det er større interesse for i klassen, og at vi skal kunne angripe det og utdype oss i det, men vi er låst til at alle elevene skal ha mest mulig lik undervisning.”

Informant F uttrykket samme misnøye og pekte på de samme utfordringene om å være låst til lik undervisning på trinnet. Informantene som uttrykker misnøye, ytrer begge at de føler seg holdt tilbake og at de ikke alltid kan bruke de undervisningsmetodene de foretrekker eller mener passer best til klassen på grunn av at det skal være samkjørt på trinnet. På den andre siden uttrykker også disse to informantene at det er nyttig å planlegge i team da det letter arbeidet, fører til mer variert undervisning og det trekkes frem at det er godt å få innspill fra andre kollegaer.

I forbindelse med spørsmål om hvordan lærerne planlegger undervisningen var det lite respons å få om selve planleggingsprosessen. Informantene kom med korte og konkrete

svar. Når lærerne ble stilt spørsmålet «*Hvordan legger du opp undervisningen din?*» kom det mer utfyllende svar fra alle informantene om hvordan de planlegger undervisningen sin, og hva som avgjør hvilke undervisningsmetoder de velger å anvende i de ulike timene.

Informant A og C forklarer at de alltid starter med å kartlegg forkunnskaper, og trekke paralleller til tidligere emner. Deretter trekkes paralleller inn i det nye fagstoffet og bygges rundt det. Informant A sa det slik: ” Jeg trekker alltid paralleller for elevene hver gang vi starter på et nytt tema. Utvide horisonten og prøve å knytte det opp til det vi har lært før, og det vi skal lære fremover.”

Disse to informantene uttrykket videre at de bruker arbeidshefter aktivt i undervisningen sin. Arbeidsheftene er inndelt i forkunnskaper, læring og måling av eget læringsutbytte. Informantene forklarer at de ofte tar i bruk arbeidshefter og planlegger ut fra hvilken kunnskap eller kompetanse elevene skal sitte igjen med til slutt. I tillegg blir det tatt i betraktning hvordan elevene skal tilegne seg nødvendig kunnskap med utgangspunkt i hvilken kunnskap elevene har fra før. Informant A kom med et eksempel på et arbeidshefte og forklarte det slik:

” Jeg er glad i å bruke arbeidshefter med førlesningsfase, lesningsfase og avslutningsfase. Som vil si at de skal gjerne markere ut hvilke begreper de kan før de begynner, og så skal de arbeide med begrepene og gjøre oppgaver som hører til tema for å så vurdere seg selv til slutt for å se hva de har lært. (...) Arbeidshefter er ganske geniale der, du kan gjøre oppgavene enkle i begynnelsen og så kan de bli vanskeligere og vanskeligere. Da kan de svakeste elevene streve når de kommer til de oppgavene som er deres måloppnåelse, og de flinkeste vil kunne gå og gjøre de vanskeligste oppgavene på slutten, uten at det er et krav om at alle skal bli ferdige hele veien.”

Informantene tar utgangspunkt i arbeidshefter, men videre forklaring viser at de ikke planlegger helt likt rundt arbeidsheftene. Informant C forklarer at vedkommende knytter undervisningen sin til tre ideologier som vedkommende mener går igjen i historien. Det er liberalisme, kommunisme og fascisme. Informant A forklarer at når det planlegges så er målet å kunne angripe et fenomen på tre ulike måter.

Informant B og D trekker frem muntlig aktivitet og variasjon i sin umiddelbare respons. De forklarer at de liker å variere undervisningen sin, og vektlegger at det er mye muntlig

aktivitet i deres timer. Det påpekes også at det kanskje er litt for mye prat i deres timer. Dette sier informant B slik:” Litt av alt. Jeg er kanskje overmåte entusiastisk når jeg prater om ting, litt for glad i min egen stemme, det å prate.”

Dette kommer også frem i responsen til de to gjenværende informantene som forklarer at dersom det er et lagt opp til et spesifikt opplegg når det planlegges i team så følger de dette, med justeringer om nødvendig. De forklarer deretter at det ellers blir mye muntlig aktivitet fra lærernes side. Dette begrunnes med at stoffet «må» forklares til elevene. Informant F forklarer dette slik gjennom et resonnement etter litt betenkningstid:

” Jeg snakker og forklarer mye. Og det er delvis fordi jeg har en elevgruppe som er på og er flinke til å stille spørsmål. Men jeg snakker kanskje litt i overkant mye sånn generelt. Jeg prøver å variere undervisningen min, men er egentlig mer glad i at elevene jobber med egne refleksjonsoppgaver selv og at vi tar dem opp felles fremfor at jeg står og underviser. Jeg vil ikke at det skal bli slik at jeg står og forteller det elevene skal lære, det er ikke sånn det skal være. De skal lære å finne, tenke, diskutere, lure og undersøke.”

I dette resonnementet trekkes det frem at det er ønskelig at elevene selv skal arbeide med stoff i timen, og at det ikke er ønskelig at læreren skal nedvise kunnskap. Elevene skal selv prøve å tilegne seg kunnskapen. Dette er et ønske alle informantene har kommet med. Alle informantene har forklart at de ønsker det var med tid til å la elevene gå i dybden og utforske mer. Fire informanter trakk frem tid som en utfordring, og forklarte at hvis ikke tidsrammen var så knappe ville de brukt mindre tid på å fortelle, og heller la elevene få mer tid til å utforske selv.

4.3.2 Vurdering

Når temaet vurdering ble tatt opp i intervjuene ble lærerne innledningsvis spurt om hvilke vurderingsformer de bruker i historie og hva de synes om vurderingsformene som blir tatt i bruk. Dette ble fulgt opp med spørsmål om hvordan de lager og forholder seg til vurderingskriterier. Avslutningsvis ble de spurt om hva de ser etter når de vurderer en elev i historie.

Alle informantene svarte innledningsvis at det brukes mye skriftlige vurderinger, og etterlyste mer variasjon i vurderingsform. Informant A sa følgende om vurderingsformene

som brukes på skolen:” Dette er en veldig tradisjonell skole. Det har lenge nesten utelukkende vært prøver, skriftlige prøver med forskjellige typer spørsmål”. Dette sitatet er representativt for alle informantene i utvalget som startet med å si at de har vært mye skriftlige prøver.

Videre forklarer informantene at de har hatt forskjellige former for skriftlige prøver. Dette forklarer informant D slik:” Ja, og med skriftlige prøver så mener jeg at vi har hatt lengre skriveoppgaver, kortere spørsmål, sett ring rundt svaret, avkrysning, begrepsprøver og eller prøver som blander alt det jeg sa nå. Vi har liksom variert de skriftlige prøvene. Noen for hånd, noen på pc. Ja. Men vi er nå blitt flinkere til å variere vurderingsformen. Altså at det ikke er så mye av, eller nesten bare, skriftlig vurderingsform”.

Alle informantene avslutter sin respons på spørsmålet om hvilke vurderingsformer de bruker mest ved å peke på at det også gjennomføres vurderingssituasjoner der det tas i bruk andre vurderingsformer. Ulike muntlige vurderingsformer blir da trukket frem. Alle informantene sier at dette er noe de ønsker mer av, samtidig som de sier at de vil beholde skriftlige vurderinger.

Fire av seks informanter trekker frem at en ideell vurderingssituasjon er knyttet opp til å la elevene arbeide med refleksjons og utforskende oppgaver. Informant C forklarer dette slik:

” (...) mindre skriftlige og mer refleksjon og utforsker oppgaver. Jeg er veldig fan av å dykke ned og finne mer kunnskap om noe som interesserer elevene. Jeg mener at historiefaget er så enormt stort. Og det at du skal kunne noe om så mye mener jeg at ikke er oppnåelig på det stadiet som de er, og det er kun for de spesielt interesserte. Jeg mener at dersom en elev klarer å finne noe som de interesserer seg for, og det å kunne dukke ned i det og den egenskapen å kunne finne ting som de lurer på er noe de kan ha god bruk av videre i livet. Men om de kan ramse opp hvilke land som var i allianse med hvilket mener jeg at ikke er så viktig. Men at de kan diskutere og drøfte ting som de interesserer seg for er viktigere.”

Responsen til denne informanter viser to interessante funn som går igjen hos alle informantene. Det første er at lærerne i dette utvalget skiller mellom skriftlige vurderingssituasjoner og refleksjons- og utforskende oppgaver. Ingen sier det eksplisitt, men

det kan tydes at når de fremlegger dette skillet så sikter de til mindre skriftlige prøver som gjennomføres.

Det andre funnet er at når det skal arbeides med fordypningsoppgaver så er det ønskelig at dette knyttes til elevenes interesser. Elevens egne interesser blir også relatert til å gjøre innholdet relevant for elevene. Informantenes ønske om fordypningsoppgaver knyttet opp mot vurderingssituasjoner kommer til uttrykk hos alle informantene. En informant sier det på denne måten:

” Fordypningsoppgaver er bedre enn sånn generell kunnskapsgreie, fordi det er ikke en puggeoppgave hvor du skal ha lært deg, eller kunne litt om alt så synes jeg det er kjekkere at de får motivert seg til å lære mye om litt. Gitt at de kan plassere det i kontekst av det øvrige vi har lært. Om de nødvendigvis ikke husker navn på hver minste lille ting og årstall og dato og minste begivenhet så går det greit så lenge de kan de lange linjene. Og det er ikke det som nødvendigvis viser hva de kan på en prøve.”

En fellesnevner blant lærerne i dette utvalget er at de ønsker individuelle vurderingssituasjoner. Fagsamtaler trekkes frem som eksempelet på en god individuell vurderingsform av alle informanter. Informant F gir denne forklaringen på hvorfor det er slik:” Jeg vil alltid at elevene skal kunne vise meg hva de kan, så en blanding av vurderingssituasjoner er bra. I en fagsamtale er det lettere å finne ut hva eleven kan fordi vi er friere til å endre spørsmål for å tilpasse oss hver enkelt elev sånn den eleven får vist alt den eleven kan.”

Når vurderingskriterier bli trukket frem som samtaleemne er responsene korte. Fire av seks informanter sier det omtrent ordrett likt som den ene informanter gjør her:” Nå i år lager vi dem i team. Vi tar for oss kompetansemålene som vi har blitt enige om at hører til det temaet vi arbeider med og så lager vi vurderingskriterier ut ifra de. Det er veldig bra. Det har vi ikke gjort før. Det fungerer veldig bra.”

Informant C og E legger til at vurderingskriteriene justeres etter klassen om nødvendig, og at vurderingskriteriene må presenteres og forklares for klassen.” (...) men så tilpasse de til klassen. Noen klasser har mindre vurderingserfaring enn andre og trenger gjerne mer tilpasning. Om og hvilke tilpasninger jeg gjør kommer også an på oppgaven”.

Informant C trekker frem lærerens rolle i utformingen av vurderingskriterier, og sier følgende om dette: " (...) det er min oppgave å være kritisk til kriteriene på forhånd. Hvis kriteriene ikke er dekkende så er det jeg som har gjort en dårlig jobb. Det er ikke elevene sin jobb å bevise at de oppfyller kriteriene, det er min jobb å lage oppgaver som skal kunne dekke det de har øvd på. Så skal det selvfølgelig gjenspeile undervisningen. Det vi har jobbet med".

Informantene ble spurt om hva de ser etter når de skal vurdere elevene sine. Alle informantene understreker at de forholder seg til vurderingskriteriene som er utformet i team. Videre forklarer alle at det viktigste i en vurderingssituasjon er at vurderingene er basert på og reflekterer vurderingskriteriene. Informant A sa dette slik: " Hvis det er en prøve, en skriftlig prøve, så må oppgavene være sånn at svarene reflekterer vurderingskriteriene. Det krever ganske mye å lage en god prøve. Du skal også lage spørsmål som er sånn at man kan få høy måloppnåelse for eksempel. Man kan ikke bare svare riktig på 20 spørsmål og så får du sekser."

Informant C og E trekker frem elevenes reproduksjon av stoffet de testes i. Dette forklares slik av informant E: " Lærestoffet. Deres vurdering av det. Merker fort om det bare er gjenfortelling. Eller om de faktisk har satt seg inn i det og har egne tanker. Jeg ser om elevene svarer på spørsmål ved å gjenfortelle eller om de bruker egne ord".

Informantene ble i forbindelse med temaet vurdering avslutningsvis spurt om de mener historiebevissthet kan vurderes.

Informant A, C og F var enige om at historiebevissthet kan vurderes. Informant A og F forklarer at det ikke kan vurderes med karakter, slik som informant A sier her: " Jeg vet ikke om det blir fornuftig å vurdere det med karakter nødvendigvis, men det er klart at man kan vurdere for eksempel historisk empati, det er jo mulig å vurdere det om de klarer å sette seg inn i en situasjon. Og det er mulig å vurdere kildekritikk."

Informant C trekker frem muntlig eksamen i forbindelse med vurdering av historiebevissthet og sa følgende: " Gjennom en muntlig eksamen kan du få gode drøftende samtaler med

elevene hvor man kan stille krav om refleksjon ovenfor historiebevissthet. Jeg ville vurdert det som noe du klarer dersom du har klart å opparbeide deg en viss kompetanse. Det å være historiebevisst er et mål å klare dersom du har tilegnet deg nok kunnskap.”

Informant D og E hevder at historiebevissthet ikke kan vurderes. De trekker også frem at det ikke er noe som er relevant å vurdere på ungdomstrinnet. Informant D forklarer dette slik:

” Nei. Da tenker jeg: hvordan i alle dager skal du gjøre det? Men så er det kanskje veldig kategorisk da. Hvis du tenker tilbake på hva departementet legger i sin egen definisjon. Det er så omfattende at det er nesten en umulig oppgave. At de kan reflektere rundt enkelte ting; ja. Men om det faktisk måler historiebevissthet det er jeg veldig usikker på. Jeg tenker det er et vanskelig begrep å operasjonalisere, hvis du skal måle det. Så det tror jeg at man skal være veldig forsiktig med å prøve å gjøre. Bli litt som kulturbegrepet. At vi skal prøve å lære elevene om andre kulturer. Som regel så skraper vi bare litt i overflaten. Vanskelig å operasjonalisere på en ordentlig måte. Hvordan kan vi vurdere om en elev har en god eller dårlig historiebevissthet. Nei, det kan jeg ikke. Men jeg synes ikke det er relevant heller. Det blir for omfattende. Du må bryte det ned i noe mye mindre og mer konkret. Tenker også at det kanskje kun er de mest reflekterte elevene som vil være i stand til å a en veldig sånn bevissthet rundt dette her. Og da snakker vi 10ende trinn.”

Informant B deler samme oppfatning som informant D og E om at historiebevissthet ikke kan vurderes på ungdomstrinnet. Vedkommende svarer ikke at historiebevissthet er noe som ikke kan vurderes, men viser til at det kan vurderes i videregående opplæring. Informant B kommer med følgende forklaring rundt vurdering av historiebevissthet:

” Hvis jeg serverer eleven en oppgave der jeg ber dem ta stilling til et samfunnsproblem, f.eks. Black Lives Matters og så ber jeg dem anvende sin historiebevissthet, det de har lært for å tolke den situasjonen, bruker de jo sin historiebevissthet for å ta stilling til den situasjonen. Og de kan gjerne klare å gjøre seg opp en mening om det, men da er jo den basert på det de har lært. Snarer enn det de bare får servert der og da. Men det er jo en veldig avansert oppgave, sant, hvor du må kunne tenke litt. Jeg ser ikke at det er noe som er relevant på ungdomsskole nivå, men gjerne på videregående. Ja, definitivt på videregående. Men ikke på ungdomsskole nivå, der tror jeg ikke det er relevant. Så kan det vurderes? Nei, ikke på ungdomstrinnet. Ja, kanskje på videregående.”

4.3.3 Elevenes livs- og erfaringsverden

For å undersøke om lærerne trekker elevene selv inn i faget og bruker faget til å plassere elevene i historien ble det stilt et direkte spørsmål om lærerne bruker elevenes egne livs- og

erfaringsverden i undervisningen, og i hvilken grad. Det ble som et oppfølgings spørsmål spurt fra hvor, hvilke arenaer, lærerne mener elevene lærer historie.

To informanter sa at de trekker inn elevenes livs- og erfaringsverden i noen grad. Informant B forklarte seg slik:” I noen grad. Vil ikke si i stor grad. Det kommer an på tema. Nå skal de lage podcast om FNs bærekraftsmål, et av spørsmålene er å svare hva kan du gjøre. Da er det deres egen verden de skal trekke inn. Når vi hadde om kildekritikk snakket vi litt om hvor de fikk sin informasjon fra, mobilbruk, det er jo i høyeste grad å trekke inn elevenes verden.”

To informanter svarte at de prøver å knytte elevenes hverdag og nærmiljø til undervisningen. Informant C sa dette slik:” Jeg prøver å knytte undervisningen min opp til elevenes hverdag. Jeg prøver å bruke nærmiljøet når vi snakker om andre verdenskrig. Området her er jo meget aktuelt å drive undervisning. Vi har reist på busser og snakket om bunkerser som de er kjent med og flyplassen og alt det som er rundt.”

Det er en todeling i responsene fra informantene. Fire av seks informanter forklarer hvordan de trekker inn elevenes verden eller hverdag i undervisningen. To av seks informanter trekker frem hvordan de prøver å trekke hele eleven inn i faget. Informant D uttrykker seg slik:” Jeg prøver å få elevene til å knytte alt om mot egen verden, og det elevene har av holdninger og kunnskap fra før. Det er viktig for meg at elevene forstår at de ikke bare skal pugge fakta, men at det vi diskuterer har noe å si for dem, og da er det høyst nødvendig at vi trekker inn deres erfaringer, liv og verden.”

Alle informantene trekker frem ulike arenaer de mener elevene lærer historie fra, men fellesnevneren i alle responsene var at de trekker frem skolen som en av de minste arenaer hvor elevene lærer historie. Informant E svarte slik:

” Liten grad på skolen. En ting er det de lærer på skolen, men det er bare en liten del. Serier, filmer, bøker, at de leser – de har en interesse for historiske temaer. Ikke alltid de kommer på at dette har med historie å gjøre. Der føler jeg min jobb er mer å gjøre slik at elevene er i stand til å orientere seg i historien, mer enn si at dette er historien slik som den var. Vi har historie i 2-3 t i uken, men de er jo våkne hvert fall 12-18 timer i døgnet.”

Alle informantene uttrykker at historiefaget er en liten del av elevenes hverdag sammenlignet med andre arenaer de beveger seg mellom. Ulike former for historiebruk blir trukket frem og eksemplifisert av alle informantene for å vise til hvor stor del historie utgjør av elevenes livsverden. Alle informantene påpeker også at mye av historien elevene blir eksponert for presenteres eller fremstilles på en slik måte at det ikke er gitt at elevene er bevisste på at det er historie.

Det trekkes frem av alle informantene at skolens viktigste oppgave ikke nødvendigvis er å lære elevene historie, men lære elevene hvordan de skal orientere seg i historien og all den informasjonen de konstant eksponeres for. Informant F sa dette slik:

” (...) elevene får med seg så mye mer i dag enn tidligere. De får jo så utrolig mye informasjon gjennom smarttelefonen alene for eksempel. Det strømmer over av fake news og konspirasjonsteorier på et helt annet nivå enn før. Slik som samfunnet og teknologien, og den store informasjonstilgangen, både uønsket og ønsket, bevisst og ubevisst. Det jeg vil frem til er at den store flyten av informasjon som eksisterer i dag gjør at det er viktig at vi lærer elevene å orientere seg i dette spindelvevet av informasjon. Hence fokus på kildekritikk for eksempel, som ikke var så nøye før når det elevene lærte kanskje bare var det de ble fortalt på skolen.”

4.3.4 Fortid, nåtid og fremtidens rolle i lærernes undervisning

Alle informantene mener at fortid, nåtid og fremtid har en plass i undervisningen. Det å trekke linjer mellom det som har hendt og slik ting er nå, blir omtalt som noe som skjer konsekvent i historiefaget. Den ene informanten sa dette slik: «Det blir igjen dette med lange linjer, skifter og hvorfor har ting blitt sånn de har blitt. Årsakssammenhenger. Dette gjør vi konsekvent i historiefaget, alt knyttes opp til noe som har skjedd før eller slik det er i dag.»

Fem av seks respondentene trekker frem at nåtiden ofte er utgangspunktet for å se på utviklingen. Nåtiden brukes som utgangspunkt for å se på hvordan noe er blitt som det har blitt, og utgangspunktet for å reflektere over hvordan det kan bli i fremtiden. Den ene respondenten uttrykker dette slik:” Jeg vil si at vi bruker historiefaget for å forstå nåtiden. Du må kunne fortiden for å forstå nåtiden, for igjen kunne påvirke fremtiden. Altså vi tar utgangspunkt i nåtiden for å undersøke hvordan det ble slik, og tar igjen utgangspunkt i nåtiden for å fundere over hvordan det blir fremover”.

Informant F trekker frem alle tidsdimensjonene og knytter det opp til historisk overblikk: "Mennesket er historieskapt og historieskapende, og derav forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid. Hvis elevene skal lære dette eller forstå dette er det viktig at de får et historisk overblikk." Videre forklarer informanten hvordan tidsdimensjonene henger sammen: "Vi snakker om fortiden og nåtidens problematikk i forhold til fremtidens problematikk. At fortiden påvirker hvordan nåtiden er og derfor har ikke alle samme forutsetningene inn i fremtiden."

Informant E trekker frem fremtiden som det viktigste. "Kanskje det er fremtiden som er det viktigste, det vi snakker mest om. Det er jo i spørsmålet om hva som kommer til å skje at vi kan få interessante samtaler om historiske emner – samfunnsfag og. Vi har noen ideer om en utvikling, då kan vi drøfte ut ifra det".

Informant A trekker frem at fremtiden har en mindre rolle i undervisningen: "Nåtiden tenker jeg at veldig ofte er et utgangspunkt for historieundervisning. Fremtiden er noe man kanskje kan trekke inn noen plasser". Informant B uttrykker også at fremtiden har en mindre rolle i undervisningen: "Jeg snakke veldig mye om samtid, i forhold til når jeg snakker om fremtid når jeg underviser i historie. Da blir det veldig mye samtid, for jeg knytter alt opp til i dag".

Selv om flere informanter uttrykker at de er opptatt av sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og fremtiden ender fem av seks informanter opp med å konkludere om at de har et sterkt ønske om å vektlegge fremtiden mer enn det som faktisk er tilfellet. De forklarer at de bruker mye tid på å snakke om hvordan ting er i dag, begrepsavklaring og det historiske forløpet frem til samtiden. Når de finner tid, trekker de inn fremtidsaspektet. Det blir også trukket frem av alle informantene at fremtidsaspektet ikke er like logisk i alle temaer, slik som informant C sier her: «Det er enkelt å først ta utgangspunkt i nåtiden. Deretter ser vi tilbake i historien for å finne ut hvorfor det er blitt sånn. Og så vil det være naturlig å rette blikket fremover. Dette er det ikke alltid vi får tid til, eller at det er like relevant. Noen temaer egner seg bedre til dette enn andre.».

4.3.5: Oppsummering: Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk?

Informantene forklarer at planlegging av undervisning og vurdering gjennomføres i tett samarbeid i faggrupper – team – på hvert av trinnene. Dette gir ifølge informantene en samkjørt og lik undervisning- og vurdering praksis på tvers av klassene. Det kommer frem at informantene benytter ulike metoder i mindre grad, der mange av de samme eller lignende metoder som trekkes frem av informantene. Informantene etterlyser større variasjon, og mer fokus på oppgaver som legger til rette for at elevene får jobbe mer utforskende i både undervisning og vurderingssammenheng. Et gjentakende ønske fra informantene er at de ønsker å la elevene øve seg på å anvende kunnskap, undersøke, undre og reflektere.

Informantene opplyser at de trekker inn elevenes livs- og erfaringsverden i ulik grad. Det trekkes frem at de forsøkes å knytte alt av innhold i timene opp til elevenes verden, og det de har av holdninger og kunnskaper fra før. Alle informantene ytrer at historiefaget utgjør en liten del av elevenes hverdag sammenlignet med andre arenaer de beveger seg mellom. Videre trekker de frem at dette fører til at elevene lærer historie hovedsakelig fra arenaer og påvirkningsagenter utenfor skolen. Informantene påpeker at skolens viktigste oppgave derav er å lære elevene hvordan de skal orientere seg i historien, og ikke nødvendigvis å lære dem historie.

Fortid, nåtid og fremtid ytres av alle informantene å ha en plass i undervisningen, og knyttes opp til årsakssammenhenger. Nåtiden blir trukket frem som det mest brukte utgangspunktet for undervisningen. Samtids- og samfunnsforståelsen forklares som et naturlig utgangspunkt for å undersøke fortiden og hvordan historien og hendelser har utviklet seg. Nåtiden, og gjerne sett sammen med kunnskaper om fortiden, blir også trukket frem som et naturlig utgangspunkt for å reflektere over hvordan noe arter seg i fremtiden.

5. Diskusjon av funn

Oppgaven tar sikte på å besvare «*hvilket forhold har lærerne på ungdomsskolen til elevenes utvikling av historiebevissthet?*». For å kunne svare på dette spørsmålet ble det vurdert at det ikke var tilstrekkelig nok å kun undersøke begrepet historiebevissthet blant lærerne i historie på ungdomstrinnet. Det ble derav utformet tre forskningsspørsmål som bidro til å danne et sammensatt bilde med god nok innsikt av lærernes forhold til elevenes utvikling av historiebevissthet.

Forskningsspørsmålene er knyttet opp mot lærernes oppfatting av historiebevissthet, historiebevissthetsorientering og historiebevissthetsdidaktikk. Ved å se på hvordan lærerne uttrykker ulike holdninger til de forskjellige aspektene er hensikten å avdekke om lærerne forholder seg til den eldre historiedidaktikken der skole, fag og undervisning var fokus. Eller, om lærerne forholder seg til nyere historiedidaktikk som henger tett sammen med historiebevissthet. Innen historiedidaktikken har det vært et skifte fra fokus på lærernes undervisning til elevenes læring.⁷⁷

5.1 Hvilke mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?

Det første forskningsspørsmålet er «*Hvilke mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?*». Dette spørsmålet har som hensikt å kartlegge hva informantene mener er de viktigste funksjonene med historiefaget, hvilke nytteverdi de mener faget har for elevene og hvilke mål de har for elevene sine. Dette ble besvart i første del av intervjuet som omhandler hva lærerne legger i og tenker om begrepet historie og historie som fag.

Innledningsvis ble informantene spurt om hva historie er. Deres umiddelbare ytring peker mot at de forstår historie som synonymt med fortiden. Historie, eller fortiden, blir beskrevet som grunnlaget for å forstå nåtiden. Informantenes respons på historie sin funksjon stemmer godt over ens med både Rüsen, Koselleck og Jensen sine teorier som alle sier at vi

⁷⁷ Bøe (u.å)

bruker tidligere erfaringer for å orientere oss i nåværende situasjon. Etter litt resonering kommer det mer nyanserte og reflekterte holdninger til hva historie er og kan være.

Bøe skriver i *Bilder av fortiden* at historie er et innlysende fag for historiedidaktikken, men at hva som legges i begrepet historie ikke er like innlysende. Historie er et dobbeltbegrep som må reflekteres gjennom et tidsperspektiv. Dersom en kun ser på historie som fortid, slik som informantene utrykte i starten, vil historie kun bli en kronologisk fortelling. For å bli i stand til å analysere historien er man nødt til å utvide horisonten, og se på årsaker og virkninger av hendelser.⁷⁸

Når informantene forklarte hva historie er med utgangspunkt i faget historie, ble horisonten utvidet fra å være noe som handlet om fortid og nåtid, til å også inkludere fremtid. Først trekker de fleste informantene frem at mennesket er historieskapt og historieskapende. Lærerne forklarer at det er deres oppgave å formidle fortiden og sette den i perspektiv, slik at elevene blir i stand til å forstå dagens samfunn og hvordan eller hvorfor det har blitt formet slik det er i dag. Og ved å forstå fortiden og hvordan den har formet samfunnet slik det er i dag skal elevene gjøre seg opp meninger om hvordan det kan bli i fremtiden. Dette samsvarer godt med føringene som blir lagt i læreplanen for samfunnsfag. I læreplanen, under *relevans og sentrale verdier*, står det at elevene skal bli bevisste på hvordan vi er historieskapt, men òg historieskapende. I kjerneelementet identitetsutvikling og fellesskap kommer det frem at elevene skal utvikle historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og fremtid.⁷⁹

Informantene er samstemte om at historiefaget handler om årsakssammenhenger, og at det tilfører elevenes liv en verdi i form av at det utvikler elevenes forståelse av eget samfunn og egen samtid. Dersom informantene vektlegging av årsakssammenhenger tolkes som kjernen i historiefaget kan det stilles spørsmål om dette samsvarer med historiebevissthetsorientert undervisning. Dette fordi historie må betraktes gjennom det tredimensjonale tidsperspektivet, som også inkluderer fremtid. Fremtidsaspektet blir trukket frem i liten grad av informantene. Dette vil bli ytterligere diskutert i kapittel 5.3 (om undervisning).

⁷⁸ Bøe 2012:19

⁷⁹ Kunnskapsdepartementet 2019b

Bernard Eric Jensen skiller mellom fem ulike oppfatninger av historie. Jeg vil argumentere for at informantene forholder seg mest til historiefilosofisk, historiedidaktisk og den antropologiske-samfunnsteoretiske oppfatningen av historie. Argumentasjonen er basert på en vurdering av informantenes utsagn i forbindelse med denne undersøkelsen. Flere av informantene uttrykker at historie, fortid, nåtid og fremtid må forstås som en sammenhengende prosess. De trekker også inn at mennesket formes av samfunnet, og at samfunnet blir formet av mennesket. Informantene er i stor grad opptatt av at fortiden er levende og virksom i nåtiden, årsakssammenhenger, og trekker i mindre grad inn at fortiden er en aktiv del av framtidsforventningene våre.⁸⁰

For å få en dypere forståelse av hva lærerne i dette utvalget legger i historiefaget ble de spurt om elevene har nytte av historiefaget, hva som er de viktigste funksjonene med faget og hvilke mål de har for faget utover læreplanen. I responsen fra informantene dukket det opp noen interessante mønstre. Til å starte med sier alle informantene at elevene har nytte av historiefaget og dette begrunnes med at elevene skal opparbeide seg en samfunn-, samtid- og fremtidsforståelse. Det blir også vektlagt at elevene skal lære av historien, både for å forstå nåtiden, men også for å lære hva som ikke må gjenta seg. Informantene trekker konsekvent frem årsakssammenhenger og at elevene må forstå hvordan fortiden henger sammen med nåtiden. I tillegg må elevene forstå at det ene er en konsekvens av det andre. Dette samsvarer med Kaldals tanker og begrunnelse av hva vi skal med historie. Kaldal trekker frem at historien kan lære oss at det finnes flere veivalg og begrunner behovet for historie med at det gjør oss i stand til å forstå ulike tenkemåter, levemåter, kulturer, strukturer - og det meste – som menneskeskapt, flertydig og foranderlig.⁸¹

En av de mer sentrale tankene ytret av lærerne i intervjuet er tanken om at en må trekke lærdom fra historien. Dette eksemplifiseres ofte med å peke mot historiens grusomheter med motivasjon om å unngå gjentakelser. Gjennomgående fokus i intervjuene er at elevene må lære hva man skal gjøre. Fokuset på historiens preventive lærdom reflekteres i det at eksempler fremhevet ofte omtaler temaer som krig, terror og/eller forfølgelse. Et synspunkt på at vi kan tilegne oss innsikt om hva som fungerer på bakgrunn av historisk kunnskap

⁸⁰ Eikeland 2013:17-33

⁸¹ Kaldal 2019

uteblir fra intervjuene. Lærerne peker på at vi trenger historie for å forstå årsakssammenhenger med formål om å danne innsikt i hvorfor samfunnet er slik det er i dag. Men, historien kan også vise til hva som er lurt å gjøre i en gitt situasjon. Dette er som sagt et perspektiv som ikke kommer frem i intervjuene. Eksemplifisering av dette kan sees i hvordan Stoltenberg møtte terroren utført på Utøya 22. Juli 2011. Denne tilnærmingen ble tatt godt imot og Stoltenberg har i ettertid fått mye skryt for dette. Dette kan sammenlignes med hvordan Solberg reagerte i nyere tid i møte med sars-CoV-2 pandemien i 2020. Det er dermed nærliggende å tenke at Solberg kanskje hentet noe inspirasjon fra hvordan statsledere har forholdt seg til nasjonale kriser i fortiden, måtte det være bevisst eller underbevisst. Det overbærende fokuset på dugnadsånd og samhold reflekteres i begge eksemplene. Et overdrevent fokus på hva som ikke fungerer kan være en svakhet dersom man er en historielærer. Det er for øvrig også interessant i seg selv at samtlige lærere ikke har trukket frem sars-CoV-2 i noen av eksemplene sine, eller gitt beretninger for hvordan dette påvirker undervisningen. Sars-CoV-2 situasjonen påvirker hverdagen til alle og har vært mye i fokus i samfunnet og skolen det siste året.

Et annet sentralt funn hos informantene er at de fleste trekker inn livsmestring for å legitimere faget. Informantene forklarer at historiefaget skal hjelpe elevene og bidra til at elevene skaper seg nok kompetanse til å reflektere og til slutt stå for egne meninger. Videre forklarer informantene at historiefaget har en oppdragende effekt og er bevisstgjørende dersom elevene er i stand til å se årsakssammenhenger. Det er interessant at lærerne uttrykker at elevene har nytte av historiefaget som livsmestring og det å forstå hvordan fortid, nåtid og fremtid henger sammen, men nesten utelukkende eksemplifiserer eller knytter dette opp til samfunnsdeltakelse. Det er tydelig at lærerne mener historiefaget brukes til å forstå samfunnet, men de peker lite til at historisk kunnskap kan brukes til å forstå og mestre eget liv. Rüsen sin typologi er bygget på hvordan individer organiserer sine tanker og erfaringer gjennom narrativ, og hvordan narrativ benyttes av individer for å navigere i tid og verden. Dette både på personlig nivå, og i større sammenhenger. Mennesket har alltid en ryggsekk og briller med seg uansett hvor det befinner seg i verden. Det er formet av den livsverden som det tidligere har eksistert i. Kulturperspektivet er innlemmet i dette. Informantenes ytringer om at historie bidrar til livsmestring kan implisitt vise til at historiefaget er identitetsskapende, og hjelper elevene til å navigere i egen

livsverden. Eksempler som spesifiserer dette uteblir fra intervjuene, og det overbærende fokuset reflekteres i eksempler knyttet til å forstå samfunnet.⁸²

Når lærerne blir spurt om hva som er deres mål med historiefaget utover læreplanen svarte én informant at målet med faget er at de skal tilegne seg historisk kunnskap. For å sette dette på spissen kan det kobles opp mot Rüsens tradisjonelle narrativ, som har den laveste graden av historiebevissthet, der elevene lærer seg fortellinger og bare forholder seg til den historien de får servert. Resten av lærerne i utvalget vektla ferdigheter og det å anvende historien.⁸³ Et interessant funn er hvor tett knyttet lærernes mål er til den overordnede del av læreplanen. Informantene streifer innom livsmestring, det å forstå seg selv i lys av fortid, nåtid og fremtid. Demokrati og medborgerskap, når de uttrykker at elevene vil oppleve et større engasjement ved å forstå sammenhenger og være historiebevisste. Bærekraft i lys av å lære av historien og ta valg for fremtiden tuftet på tidligere erfaringer. Informantene ble spurt om deres mål *utover* læreplanen, men er dette egentlig utenfor læreplanen? Det informantene uttrykker at de ønsker å oppnå ligger i den overordnede delen/verdiene. Den nye læreplanen tar tak i og løfter disse verdiene, ønskene og ambisjonene som lærerne uttrykker at de har for elevene.

Rüsens fire historiebevisstheter beveger seg fra en mindre utviklet historiebevissthet som består av et tradisjonelt narrativ som forholder seg til overleverte fortellinger om fortiden til genetisk historiebevissthet. Genetisk historiebevissthet er den høyeste graden av historiebevissthet der elevene er i stand til å forholde seg mer kritisk og reflektert til virkeligheten de omgis med.⁸⁴ I Sverige er det utformet fire kompetanser som elevene skal utvikle gjennom historieundervisningen. Disse skal sammen bidra til å utvikle historiebevisstheten til elevene. De fire kompetansene består av at elevene skal tilegne seg en historisk referanseramme, forstå hvordan historisk kunnskap blir til, forstå hvordan historie brukes og bli i stand til å anvende historiske begreper, se kontinuitet og forandring, forklaring, kildekritikk og identitet.⁸⁵ Disse kriteriene kan sees sammen med Rüsens utvikling av historiebevissthet. Legges disse fire kompetanse til grunn for kriteriene som må jobbes

⁸² Rügen 2005:132-133 og Rügen 1987

⁸³ Rügen 2004 82

⁸⁴ Rügen 2005:33

⁸⁵ Lund 2020:32-24

med for å utvikle elevenes historiebevissthet til en genetisk historiebevissthet er informantenes mål for historiefaget med forenelige med historiebevissthetsorientert undervisning.

5.2 Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?

Det andre forskningsspørsmålet som ble utformet er «*Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?*». I forlengelse av dette ble informantene spurt om egen tilknytting, erfaring og bruk av historiebevissthet. Informantenes eget forhold til historiebevissthet vil trolig farge deres forhold til elevenes utvikling av historiebevissthet.

Alle informantene ytrer at de har kjennskap til begrepet historiebevissthet eller er seg selv historiebevisste. Informantene er todelt i oppfattelsen av om begrepet historiebevissthet tilfører historiefaget noe verdi, men er mer samstemte når det gjelder viktigheten av begrepets innhold. En informant viser til hvordan historiebevissthet kan ha en helt konkret effekt for hvordan elevene opplever historiefaget. Vedkommende forklarer at historiebevissthet er helt sentralt og viktig for å kunne begrunne historiefagets relevans og verdi ovenfor elevene. En annen informant ytrer at vedkommende ikke har tatt begrepet i bruk i eget klasserom, men reflekterer over om det muligens er noe som burde bli tatt inn i undervisningen. De resterende fire informantene uttrykker at de opplever historiebevissthet som et byråkratisk begrep som ikke hører hjemme i klasserommet. De forklarer at historiebevissthet ikke er noe som det undervises i, men noe de bruker når de forsvarer undervisningsopplegg eller oppgaver ovenfor elevene. Det er interessant at det jevnt over, med unntak av en informant, ikke ytres et behov for å anvende eller implementere begrepet i undervisningen eller faglige diskusjoner blant kollegaer. Det fremstår med første øyekast i responsene til informantene som om lærerne har kjennskap til begrepet historiebevissthet, men ikke har fullt så god kontroll på formålet med historiebevissthet.

For å få en bedre forståelse av hvordan lærerne forholder seg til historiebevissthet ble det stilt et direkte spørsmål om hva de ilegger begrepet historiebevissthet, og etterspurt en definisjon av begrepet. Historiebevissthet ble da definert som forholdet mellom tidsdimensjoner og årsakssammenhenger av to informanter. Tre informanter definerer det som kompetanse og historiebruk, mens den siste informanten trakk inn alle fire elementene.

Historiebevissthet fremstår som enklere å definere for informantene enn historie.

Definisjonene kom umiddelbart, og samsvarte godt med det de hadde trukket frem som de viktigste funksjonene for historiefaget.

Etter informantene hadde fremlagt sine definisjoner og tanker rundt begrepet ble de presentert for kunnskapsdepartementet sin definisjon av begrepet. Felles for responsene til informantene er at innholdet ikke opplevdes som ukjent, snarere motsatt. Informantene trekker paralleller mellom definisjonen og egen undervisning, og gir en bekreftelse på at innholdet i definisjonen er i tråd med deres undervisning. Igjen ytres det av flere informanter at historiebevissthet jobbes med på ungdomsskolen, men at begrepet ikke behøves å integreres i klasserommet.

Når definisjonen av historiebevissthet fra kunnskapsdepartementet skulle fremlegges uttrykker flere informanter nervøsitet gjennom kroppsspråk der de rettet seg opp fra en avslappet og tilbaketrukket holdning. Underveis og etter definisjonen var fremlagt uttrykker informantene lettelse og enighet gjennom kroppsspråket sitt. De gikk fra å rette seg opp, være på og anspente til å lene seg roligere tilbake mens de nikkede bekreftende til det som ble lest opp. Reaksjonen på informasjonen om at de skulle få høre kunnskapsdepartementet sin definisjon kan indikere at ikke alle informantene var fullt så trygge på egen definisjon av begrepet. Når de fikk høre definisjonen opplevdes det som informantene fikk en lettelse over at det ikke var noe ukjent for dem.

Ingen av informantene påpekte om deres definisjoner samsvarte med kunnskapsdepartementet sin definisjon, men trakk i stedet paralleller mellom definisjonen og egen praksis. Informantene responderer hovedsakelig positivt til kunnskapsdepartementet sin definisjon av historiebevissthet, og mener at den samsvarer godt med innholdet i historiefaget. Det blir påpekt at det er en bred definisjon, men mange mener fremdeles at det er en god definisjon. Det som er interessant er at selv om informantene ytrer at det er en god definisjon «som oppsummerer historiefaget», «for måloppnåelsen for faget» eller «som setter ord på praksis», er de fortsatt skeptiske til å ta historiebevissthet inn i klasserommet. Informantene endrer litt holdning til begrepet etter de ble fremlagt kunnskapsdepartementet sin definisjon og uttrykker at de kanskje synes det

er et litt bedre begrep eller fenomen enn de har uttrykket tidligere. Fremdeles uttrykkes det fra informantene at historiebevissthet ikke er noe som vil endre deres praksis, da innholdet er noe de mener allerede eksisterer i deres praksis. Det er flere informanter som trekker frem at de synes det er en stor likhet mellom definisjonen av historiebevissthet og det informantene selv omtaler som innholdet i historiefaget.

Noe annet som kan være interessant å bemerke er at ingen av informantene har trukket frem historiebevissthet som en viktig funksjon eller mål med historiefaget. Likevel svarer de at det er et overordnet mål som det arbeides mot etter kunnskapsdepartementet sin definisjon blir fremlagt. Det synes å virke som om informantene har en tanke om at historiebevissthet er viktig, men noe de muligens ikke er like trygge på som de selv valgte å uttrykke. De var veldig opptatt av å løfte frem at historiebevissthet er del av allerede eksisterende praksis. Det kan undres over hvordan lærerne mener at historiebevissthet ikke har en naturlig plass på ungdomsskolen, men samtidig er en del av deres allerede eksisterende praksis. Det er flere som uttrykker at definisjonen ikke vil endre praksisen deres, og bruker dette som argument for å avfeie definisjonen. Behovet for begrepet er noe majoriteten av informantene konkluderer med at ikke eksisterer eller er hensiktsmessig. Innholdet i begrepet er noe som trekkes frem som viktig av alle, uten at det blir sagt direkte.

Det blir av flere informanter ytret at historiebevissthet er navn på allerede eksisterende praksis, men de står fast ved at begrepet ikke oppleves som hensiktsmessig i undervisningen. Det er interessant at noen av lærerne uttrykker dette, og samtidig sier at de bruker historiebevissthet for å legitimere innhold i faget og faget i seg selv ovenfor elevene. Historiebevissthet har lenge vært en del av læreplanen, og nå er det nevnt eksplisitt. Det er blitt presisert, og jeg tenker at all presisering er bra. En presisering gjør det lettere å skape en felles forståelse, både blant lærere og elever. Historiedidaktikken har endret seg og rettet fokuset på elevenes læring, og det vil da være hensiktsmessig å la historiebevissthet bli synlig for elevene. Løsreven faktakunnskap eller fagstoff uten klare formål er vanskelig å legitimere. Det mister også sin verdi dersom det ikke har åpenbare bruksområder.

I læreplanen står det at elevene skal bli bevisste på at de er både historieskapte og historieskapende. Det står også at elevene utvikler historiebevissthet og

handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og fremtid.⁸⁶ Å tilegne seg kunnskaper om fortiden, eller årsakssammenhenger som lærerne trekker frem som kjernen i faget, uten at det blir synliggjort for elevene hvorfor vil historiefaget bli reproduksjon av fakta. Dersom elevene skal tilegne seg denne kunnskapen må det synliggjøres hva som er formålet med eller bruksområdet for denne kunnskapen. Dette uttrykket lærerne tidligere i undersøkelsen at de gjør. Det blir dermed motstridende når informantene uttrykker at de er opptatt av å fortelle, forklare og vise elevene hvordan fortid, nåtid og fremtid henger sammen, samtidig som de sier at historiebevissthet er noe som ikke egner seg på ungdomstrinnet. Dette tyder på at ikke alle lærerne nødvendigvis har like god kjennskap til historiebevissthet som de selv uttrykker. Det er viktig å påpeke at dette ikke gjelder alle informantene. Én informant skilte seg ut i dette utvalget og har trukket frem historiebevissthet som noe helt sentralt på ungdomsskolen og sier at faget bygger opp rundt historiebevissthet. Denne informanten er enig i at kunnskapsdepartementet sin definisjon av begrepet kan virke litt byråkratisk, men at historiebevissthet er et begrep for allerede eksisterende praksis.

Historiebevissthet er en indre sammenheng som er iboende hos alle mennesker, men ikke noe som alle har et bevisst forhold til. Jeg lener meg på Rüsen og hans tilnærming om at et individs historiebevissthet er dynamisk, og vil kunne komme til uttrykk på ulike vis avhengig av tid og kontekst.⁸⁷ Basert på kun intervjusituasjonen og spørsmålene som ble stilt i forbindelse med denne undersøkelsen er det ikke et bredt nok grunnlag for å si noe om eller trekke konklusjoner rundt historiebevisstheten til lærerne i utvalget. Å plassere lærerne i båser og sette navnelapper på deres historiebevissthet er ikke hensikten med denne undersøkelsen, men å prøve å avkode om lærerne har et bevisst forhold til elevenes utvikling av historiebevissthet.

Basert på lærernes responser kan det tyde på at de ikke er så kjent med begrepet historiebevissthet, men har en tydeligere historiebevissthetsorientering enn de selv uttrykker. Funnene gjort i denne studien om at historiebevissthet virker litt teorifjernt for lærerne samsvarer med funnene fra Paulssen sin avhandling. Paulssen konkluderer med at lærerne

⁸⁶ Utdanningsdirektoratet 2019a

⁸⁷ Rüsen 2005:132-133 og Rüsen 1987

sikter mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet, men at dette skjer i større grad enn lærerne er klar over selv.⁸⁸ Informantene i dette utvalget er veldig klare på at de jobber med å utvikle de funksjonene som ligger i kunnskapsdepartementet sin definisjon, men majoriteten av informantene velger fremdeles å avise definisjonen og sier at *historiebevissthet* ikke er egnet for ungdomsskolen.

5.3 Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk?

Som siste aspekt for å kunne besvare spørsmålet *Hvilket forhold har lærere på ungdomsskolen til elevenes utvikling av historiebevissthet*, ble det utformet et forskningsspørsmål om lærernes undervisningsgrep, og om de er forenelige med historiebevissthetsdidaktikk? Dette forskningsspørsmålet har som hensikt å undersøke om lærerne trekker inn elevenes egne erfaringer og livsverden for at faget skal bli meningsfullt for elevene.

Når lærerne ble stilt spørsmål om hva de tar utgangspunkt i når de planlegger undervisningen viser fem av seks informanter til at planleggingen av undervisning og vurdering foregår i team. Det ble ikke gitt noe mer utfyllende informasjon om hva denne planleggingen bygger på utover en informant som opplyser om at det ikke følges noe læreverk, men at de planlegger og finner alt av læringsmateriell selv. Hvordan selve planleggingsprosessen utspiller seg er det ikke hentet ut nok informasjon til å gjennomføre en kvalifisert vurdering av, eller utfyllende diskusjon. Planleggingsprosessen anses heller ikke som relevant for denne undersøkelsen, og fikk derfor ikke fokus i denne undersøkelsen.

Det ble av flere informanter løftet frem at de opplever det tette samarbeidet i team som utfordrende. Utfordringene handler om at lærerne opplevde samarbeidet som begrensende med tanke på undervisningsmetoder og tilpasninger til hver enkelt klasse. På den andre siden opplever noen dette som positivt, med en oppfattelse av at det gir mer variert undervisning.

⁸⁸ Paulssen 2011

Videre ble det stilt spørsmål om hvordan lærerne legger opp undervisningen sin. Her kom det som en overraskelse at det var så stor variasjon i svarene med tanke på tidligere uttalelser og forklaringer om at de arbeider tett sammen i team med fokus på planlegging av undervisning og vurdering. To av seks informanter ytrer at de hyppig bruker arbeidshefter for å kartlegge, videreutvikle og måle tilegnet kunnskap hos elevene. Selv om informantene bruker samme arbeidsverktøy, har de ulik tilnærming til undervisningen. Den ene informanter forklarer at vedkommende har som mål å angripe alle fenomen på tre ulike måter, mens den andre informanten prøver å koble alt opp til ideologiene liberalisme, kommunisme og fascisme. Selv om informantene har ulike tilnærminger reflekteres det i begge tilfeller at de startet med å kartlegge forkunnskaper, og trekke paralleller til tidligere emner før de trekker paralleller inn i det nye fagstoffet og bygger opp rundt det.

Lærernes kartlegging av forkunnskaper og kobling opp mot nytt fagstoff samsvarer godt med Rüsens femtrinnsmodell der det først foreligger et ønske om å orientere seg om noe. Neste steg blir å bruke veiledende aspekter fra tidligere erfaringer før det anvendes en metode der begrepene og perspektivene gjør oss i stand til å skape en form for presentasjon som gir funksjonen av en ønsket orientering. Rüsens arbeid med å presisere historiebevissthet bygger på narrativ kompetanse med en funksjon om å danne sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid der det dannes en funksjon for å orientere det praktiske liv.⁸⁹ Dette kan reflekteres i arbeidsheftene som beskrives av informantene. De bruker arbeidsheftene for å få elevene til å hente frem det de kan fra før, anvende det på det som undersøkes nå og til slutt se fremover.

To av informantene vektlegger at de er opptatt av variert undervisning, samtidig som de i likhet med de to resterende informantene trekker frem at undervisningen deres er preget av mye muntlig aktivitet fra lærerens side. Det er delvis uklart om den muntlige aktiviteten bygger på at lærerne snakker til elevene eller med elevene. Utsagnene til informantene kan forstås som at det er en variasjon der noen lærer snakker til elevene, mens andre snakker mer med elevene. Det kommer også frem et ønske fra informantene om at elevene skal arbeide mest mulig selv. Samtidig uttrykker fire informanter at de ville latt elevene få utforske mer, og selv brukt mindre tid på å fortelle, om det ikke hadde vært for tidsrammene.

⁸⁹ Rösen 2005:132-133 og Hammarlund 2013:16-17

Når temaet skifter fra undervisningsmetoder til vurdering refererte informantene til tidligere utsagn om at planlegging gjennomføres i team. Det kommer tydelig frem at et er en hovedvekt av skriftlige vurderinger, og at informantene etterlyser mer variasjon i vurderingsformer. Det er da særlig muntlige vurderingsformer som blir trukket frem som den ønskede vurderingsformen. Informantene sier ikke at skriftlige vurderinger skal bort, men uttrykker at de ønsker mer muntlige vurderinger.

Informantene uttrykker videre at de vil ha mindre skriftlige vurderinger, og mer av det de henviser til som refleksjon og utforskeroppgaver. Det er et gjennomgående ønske at elevene skulle fått mer tid til å arbeide med fordypningsoppgaver. Lærerne påpeker at fordypningsoppgaver er lettere å kombinere med elevenes interesser. I tillegg mener de det vil oppmuntre til engasjement dersom elevene kan arbeide med det som de interesserer seg for, og derav ta det med seg videre i livet. Ønsket til lærerne om at elevene arbeider med utforskende og fordypningsoppgaver samsvarer godt med Rösen som sier at elevene må bli direkte involvert for å utvikle kompetanse tilsvarende genetisk historiebevissthet.⁹⁰ Det blir også trukket frem at informantene ønsker individuelle vurderinger, da helst i form av en fagsamtale.

Lærerne uttrykker i flere sammenhenger at de skulle ønske de kunne ta tak i og gå i dybden i det som elevene interesserer seg for, fremfor at elevene bare skal pugge masse fakta som de opplever som uinteressant og irrelevant. Ved å trekke inn elevenes livs og erfaringsverden, og dermed trekke elevene inn i faget og bruke faget til å plassere elevene i historien kan faget gjøres meningsfullt for elevene. Når lærerne ble spurt om hvordan de trekker inn elevenes livsverden kom det varierende responser der noen sier at de gjør dette i noen grad, mens andre sier de konstant prøver å trekke inn elevenes livsverden.

Det ble av alle informantene eksemplifisert hvordan de prøver å knytte opp nærmiljøet til undervisningen når de anser det som relevant. Flere informanter eksemplifiserte hvordan de prøver å trekke inn eleven ved å stille spørsmål om hva elevene kan gjøre for eksempel med tanke på bærekraft i fremtiden. Noen informanter trekker frem at de prøver å knytte hele

⁹⁰ Bøe 2002:41-42 og Rösen 1987:90

eleven inn i faget ved å forsøke å knytte alt opp mot elevenes egen verden, og referer videre til elevenes holdninger og kunnskap fra før.

Informantene benytter ulike eksempler når de forklarte hvordan de i ulik grad trekker elevene inn i undervisningen. Til tross for de ulike eksemplene konkluderer majoriteten av informantene med at elevene hovedsakelig lærer mye om historie utenfor skolen. Deres viktigste oppgave som lærere er derfor nødvendigvis ikke å lære elevene historie, men lære dem hvordan de skal orientere seg i historien og all den informasjonen de kontant eksponeres for.

Lærerne ble stilt spørsmål om fra hvor de mener elevene lærer historie, og da trekkes det inn flere påvirkningsagenter som massemedia, smarttelefoner, reklame, nyheter, fake news, mote, plakater med mer. Jensens skalamodell viser ulike arenaer som påvirker menneskers utvikling av historiebevissthet. Historiefaget er bare en av mange faktorer som bidrar til elevenes utvikling av historiebevissthet. Jensen viser til skolens rolle som brobygger mellom elevenes utvikling som formes av erfaringer, inntrykk og fakta utenfor skolesammenhenger, og skolefaget historie. Han hevder at det er skolen sin rolle som brobygger å knytte elevenes livsverden opp til historiefaget, og synliggjøre dette for elevene. Dette samsvarer godt med det informantene utrykte.⁹¹

Elevenes livsverden består av de erfaringene og kunnskapene som elevene sitter inne med. Livsverdenen til elevene kan sammenlignes med et par briller om de ser verden gjennom. Det blir dermed et individuelt fenomen fordi hver enkelt elevs livserfaring, og vil variere fra person til person. Jensen sin åpne skalamodell viser gjensidigheten mellom elevene og omverdenen. Historiebevissthet ligger i elevene og preger hvordan de vurderer erfaringene som de tar inn over seg. Den preger også hvilke erfaringer elevene vil oppsøke, som igjen påvirker historiebevisstheten til elevene. Jensen forklarer at historiedidaktikken har som mål å løfte elevenes historiebevissthet gjennom historiefaget. Historiefaget handler ikke kun om

⁹¹ Jensen 2001:6

historie som fag. Det handler om å utvikle mentale ferdigheter og meningsdannelser som knytter sammen deres samtid forståelse og fremtidsforventninger.⁹²

Dette samsvarer med informantenes ønske om at elevene skal bli i stand til å reflektere og stå for egne meninger. Det kommer frem at flere informanter ønsker at elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter som skal gjøre dem i stand til å forme og stå for egne meninger når de skal delta i samfunnet eller generelt i livet. Historiebevissthet er med på å forberede elevene til å bli medlemmer av et demokratisk pluralistisk samfunn. Noe som ved flere anledninger trekkes frem av informantene.

Lærerne sikter til «erfaringsrom» og «forventningshorisont», men trekker i første omgang ikke dette inn i elevenes hverdag, men elevens livsverden i form av at elevene er del av et større samfunn som de må forstå. Overvekten av informantene sier at fokuset i faget ligger på å drøfte, utforske og reflektere – som minner om Kosellecks⁹³ teori om hvordan å bruke erfaringsrom og forventningshorisont i hverdagen. Informantene påpeker at elevene på ungdomsskolen begynner å bli opptatt av samfunn og samtid. Som lærere er det informantenes oppgave å utvikle en forståelse hos elevene med en sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid. Årsakssammenhenger blir dermed kjernen i faget, og lærerne er opptatt av samfunnsendringer og deres årsak og konsekvenser.

Historiebevisstheten stopper ikke med at elevene blir i stand til å debattere. Elevene må også forstå og kunne sette seg inn i menneskelige handlinger. Ved å utvikle historisk empati øker bevisstheten rundt forskjeller og ulikheter som er knyttet til forskjellige aspekter ved historien. Dette kan igjen anvendes for å reflektere over hvordan de samme eller lignende aspekter vil utspille seg i fremtiden.⁹⁴ Dette trekkes også frem av ulike informanter. De uttrykker at de vil elevene skal bli i stand til å forstå hvorfor noen handler slik de gjør, eller hvordan noe kan mene noe annet enn dem selv. Det blir også trukket frem av informantene at elevene skal bli klar over at folk har forskjellige forutsetninger, som kan påvirke deres valg og prioriteringer som igjen kan føre til ulike utfall.

⁹² Jensen 2003:100

⁹³ Jensen 2003:100

⁹⁴ Eikeland 2013:22

Lærerne i utvalget bruker hyppig eksempler for å vise til at vi trekker ut hendelser fra fortiden for å legitimere nåtiden, og at dette er en pådriver for endring. Alle lærerne sier også at årsakssammenhenger er blant de viktigste funksjonene med faget. I forbindelse med dette forklarer utvalget at elevene må forstå sammenhengen mellom det som har skjedd før og hvordan ting er i dag. For å få en bedre forståelse av hvor stor rolle både fortid, nåtid og fremtid og forholdet mellom tidsdimensjonene har i undervisningen ble informantene spurt direkte om dette.

Alle informantene sa at fortid, nåtid og fremtid har en plass i undervisningen. Nåtiden ble trukket frem av majoriteten som utgangspunktet for å se på utvikling i undervisningen. Fortiden brukes for å forstå hvordan noe er blitt som det er i dag. Deretter blir kunnskapen som er opparbeidet anvendt for å se hvordan det muligens kan bli i fremtiden. Det blir også trukket frem av flere informanter at kunnskap om fortiden er nødvendig for elevene for å kunne forstå hva som kan gjøres nå for å påvirke fremtiden.

En informant forklarte at fremtidsperspektivet har en mindre rolle enn fortid og nåtid. Dette blir begrunnet med at nåtiden er utgangspunktet for undervisningen. For å forstå nåtiden må fortiden først undersøkes, før man kan rette blikket fremover. En informant trekker i motsetning til andre frem fremtiden som det viktigste. Gjennom intervjuene har informantene hovedsakelig trukket frem årsakssammenhenger for å forstå hvordan fortiden er knyttet opp til nåtiden. Fremtidsaspektet blir nevnt et par ganger inni mellom. Hovedvekten av eksempler ligger i årsakssammenhenger som retter seg mot hendelser fra fortiden, og hvordan det ene førte til det andre.

Tid blir trukket frem som en begrensende faktor for å gjennomføre undervisning og vurdering slik som lærerne opplever som idealt. Når lærerne blir spurt om hvilken rolle fortid, nåtid og fremtid har i undervisningen reflekteres utfordringer knyttet til tid igjen. Informantene peker på at fortid kun i noen grad blir trukket inn i undervisningen, og at dette skyldes tidsrammene.

Det kommer tydelig frem i empirien at informantene har en oppfatning om at det å skape

sammenhenger mellom fortiden og nåtiden står helt sentralt i historiefaget. Dette er et aspekt som knyttes til innholdet i historiebevissthetsbegrepet. Informantene påpeker og understreker konsekvent viktigheten av å trekke lange linjer og synliggjøre årsakssammenhenger mellom fortid og nåtid ovenfor elvene. Flere informanter sier at de har som mål at elevene skal ut å endre verden. Det er interessant at informantene har som mål at elevene skal bidra til fremtidspåvirkning, men at det på tross av dette synes å være varierende i hvor stor grad dette er fokus i undervisningen.

5.4 Historiebevissthetsorientering, historiebevissthet og historiedidaktikk

Gjennom informantenes beskrivelser, begrunnelser og perspektiver på mål for historiefaget og egen undervisning reflekteres det tydelige aspekter av historiebevissthetsorientert- og historiebevissthetsutviklende undervisning, sett i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Dette er blitt diskutert i foregående delkapitler, og de mest sentrale funnen i undersøkelsen vil her bli oppsummert i lys av læreplanen og teori.

Samfunnsfaget, der historie utgjør en av tre disipliner, er et fag med klare og tydelige perspektiver på hva som er hensikten i forhold til elevene. Allerede i første setning i læreplanen for samfunnsfag står det at «*Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar.*»⁹⁵ Samfunnsfaget i skolen skal ikke bare utdanne elevene, men også danne dem. Elevene skal se seg selv som en del av et større fellesskap der de skal være deltakende, engasjerte og kritiske. Videre skal elevene «*(...) bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande. Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. (...) Slik bidreg samfunnsfaget til å styrkje elevane si forståing av seg sjølve, av samfunnet dei lever i, og av korleis dei kan påverke sitt eige liv og framtida.*»⁹⁶

Samfunnsfaget skal også «*(...)byggje opp under haldningar og verdiar som toleranse, likeverd og respekt.*»⁹⁷ Her reflekteres tidsorientering, identitetsdannelse og moralsk utdanning som knyttes til erfaring, tolkning og orientering som utgjør nøkkelementene i historiebevissthet.

⁹⁵ Utdanningsdirektoratet 2019a

⁹⁶ Utdanningsdirektoratet 2019a

⁹⁷ Utdanningsdirektoratet 2019a

Gjennom å utvikle historiebevissthet kan elevene oppleve fortiden og tolke den som historie og motta livsorientering. Informantene har en tydelig oppfatning av at det er sentralt å skape en sammenheng mellom fortiden og nåtiden. De relaterer dette til at vi er historieskapte, og forteller at fortidstolkning gir mennesker grunnlaget for å forstå samtiden. Videre relaterer de også betydningen av å kjenne til historien til funksjonen fremtidspåvirkning. Lærerne trekker frem at ved å lære av historien kan vi unngå at uønskede mønstre gjentar seg i fremtiden, som vil si at mennesket har en fremtidigpåvirkningskraft. Dette knyttes til at mennesket er historieskapende. Ved å se disse utsagnene sammen, som viser hvordan mennesket er historieskapt og historieskapende, viser informantene hvordan fortidstolkning hjelper elevene til å danne en forståelse av samtiden som igjen gir perspektiver på hva som kan forventes i fremtiden. Dette er aspekter som naturlig knytter til deler av innholdet i historiebevissthetsbegrepet.

Historiebevissthet gir en midlertidig tidsmessig orientering. Den tar opp aktuelle spørsmål i forhold til historiske røtter og viser implikasjoner for nåtiden og fremtid. Den gir mening til fortiden på en slik måte at den orienterer samfunnet i nåtiden. Essensen i historiebevissthet ligger dermed ikke bare i å huske og overføre fortiden, men på veien hjelper det oss til å se nåtiden og forme tanker og handlinger som vil avgjøre fremtiden.

Informantene påpeker i flere sammenhenger at historie har betydning for elevene i fremtiden. Det er varierende i hvilken grad dette synes å være fokus i lærernes undervisning. Fremtidsrettet tenkning synes i noen grad å fremstå som et ytterpunkt i undervisningen. Informantene uttrykker at de har et bevisst forhold til at å trekke linjer inn i fremtiden er viktig, men samtlige sier også at dette skjer i mindre grad enn ønsket. Det er to sentrale funn som synliggjøres godt i empirien og det er informantenes perspektiver på historiefagets mest sentrale funksjoner. Den første og mest gjentakende funksjonen er utviklingen av forståelsen av årsakssammenhenger mellom fortid og nåtid. Det vektlegges i stor grad av informantene at elevene skal bli i stand til å forstå at det som har skjedd i fortiden har en betydning for slik samfunnet og verden har utviklet seg. Det trekkes også frem flere eksempler om nåtidige hendelser der informantene eksemplifiserer hvordan de ønsker at elevene skal bli i stand til å se paralleller til lignende hendelser i fortiden. I en mindre grad

blir det trukket frem noen eksempler om hvordan elevene også skal rette blikket fremover og trekke linjer inn i fremtiden.

Et historiefag som fokuserer hovedsakelig på å se nåtiden i lys av fortiden kjennetegner delvis historiebevissthetsorientert undervisning. I oppgavens teoridel vises historiebevissthet til som et overordnet faglig begrep i skolen. I dette ligger det at historiebevissthet ikke kan være et stikkord eller nøkkelbegrep for undervisningen, men må betraktes som et overordnet faglig begrep. Operasjonalisering av historiebevissthet i undervisningen blir dermed å være bevisst på når ulike aspekter knyttet til historiebevissthet kan settes i spill i undervisningen.⁹⁸ Informantene i dette utvalget synes å ha en historiebevissthetsorientering som i størst grad retter seg mot å trekke linjer mellom fortid og nåtid, men at de også i varierende grad trekker linjer inn i fremtiden.

Den andre funksjonen som trekkes frem av informantene er at elevene skal forstå at de er historieskapt og historieskapende. Informantene trekker konsekvent frem eksempler som knytter elevene til historien i form av at de er en del av et større fellesskap, et samfunn. Informantene er opptatt av at elevene skal være aktive deltakere i samfunnet og trenger derfor å utvikle en forståelse av samfunnet. Ved å opparbeide en forståelse av samfunnet, hvorfor det er slik og hvordan det er blitt slik, blir elevene ifølge informantene i stand til å forme egne meninger. Informantene eksemplifiserer hvordan elevene skal bli i stand til å gjøre seg opp meninger om ulike aspekter ved samfunnet, og kunne formidle og stå for disse. Informantene viser dermed til hvordan historiefaget er identitetsskapende og hvordan det har en relevans for elevenes liv utenfor skolen. Historieundervisning som orienterer seg mot å koble sammenhenger fra elevenes praktiske liv og historiens større linjer samsvarer med historiebevissthet. Det kan ha en historiebevissthetsutviklende funksjon for det synliggjør for elevene at historiefaget ikke kun dreier seg om å tilegne seg faktakunnskaper som de skal gjengi, men viser elevene hvordan den historiske kunnskapen de tilegner seg får en funksjon for dem.

En siste gjennomgående ferdighet som det trekkes frem og vektlegges i stor grad av informantene er at elevene skal tilegne seg evnen til å delta i dialoger og debatter. Dette på

⁹⁸ Jensen 2001:6

en reflektert måte der de er i stand til å stå for egne meninger. Historiebevissthet forbereder elevene til å bli levende medlemmer av et demokratisk og pluralistisk samfunn. Som er det samfunnsfaget har som mål å bidra til, og som lærerne uttrykker som sitt ønske for elevene. Dette innebærer kritisk tenkning, vurdering av informasjon og etiske vurderinger. Elevene skal også utvikle verdier som toleranse, likeverd og respekt. Historiebevissthet har også en formidlingsfunksjon mellom kulturell determinisme og moralsk fri vilje, og mellom verdier og handlinger. Den bidrar til å forme moralske verdier og tjener som en moralsk kraft for å bestemme menneskelig atferd.⁹⁹

⁹⁹ Rüsen 2004:66

6. Oppsummerende avslutning og konklusjon

Under vil oppgavens problemstilling og medfølgende forskningsspørsmål trekkes frem. Det vil komme noen avsluttende kommentarer og problemstilling vil besvares, før fokuset helt til slutt vil rettes mot videre forskning.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven er «*Hvilket forhold har lærere på ungdomsskolen til elevenes utvikling av historiebevissthet?*». Oppgaven har som mål å få innsikt i hvordan lærerne forholder seg til det omfattende begrepet historiebevissthet og hvordan de bringer det inn i klasserommet. Med dette hvordan læreplanen iverksettes og forvaltes av lærerne i skolen. For å svare på problemstillingen ble det det vurdert som ikke tilstrekkelig nok å kun undersøke begrepet historiebevissthet. For å få tilstrekkelig innsikt i lærenes forhold til elevenes utvikling av historiebevissthet, ble forholdet mellom lærernes mål for historiefaget, oppfattelse av historiebevissthetsbegrepet og undervisning undersøkt. For å lette arbeidet med å svare på denne problemstillingen ble det utformet tre forskningsspørsmål som oppgaven tar utgangspunkt i. Problemstillingen og forskningsspørsmålene som medfølger ble vurdert som vanskelig å besvare uten å la lærerne komme til ordet. Det ga derav opphavet til en kvalitativ intervjuundersøkelse med et fenomenologisk utgangspunkt.

Det første forskningsspørsmålet «*hvilket mål har lærerne for historieundervisningen, og er de forenelige med historiebevissthetsorientering?*» er todelt. «*Hvilke mål har lærerne for historieundervisningen*» undersøkes og besvares i første del av intervjuundersøkelsens tre deler. Forskningsspørsmålet undersøker om lærerne tar sikte på å utvikle de nødvendige ferdighetene teorien trekker frem som må ligge til grunn for at elevene skal kunne utvikle historiebevisstheten sin. Undersøkelsen viser at lærerne i dette utvalget har som mål for historiefaget at elevene gjennom å tilegne seg historisk fakta og begreper skal bli i stand til å kunne gjøre seg opp egne reflekterte meninger og holdninger, samt bli i stand til å uttrykke disse. Elevene skal tilegne seg denne kompetansen gjennom historiefaget ved å tilegne seg historisk kunnskap. De skal se og forstå de store linjene i historien. De skal lære seg å være kildekritiske og forstå at historie brukes og fremstilles ulikt for å tjene ulike formål. Elevene

skal bli i stand til å se og forstå årsakssammenhenger. Årsakssammenhenger skal hjelpe elevene til å se at de er historieskapte. At det som har skjedd i fortiden har konsekvenser for hvordan samfunnet er i dag. Elevene skal forstå at de er historieskapende, og har en påvirkningskraft på fremtiden. For å besvare forskningsspørsmålets andre del, om lærernes mål er forenelige med historiebevissthet, sees funnene fra undersøkelsen opp mot Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck og Bernard Eric Jensen sine tilnærminger og fortolkninger av historiebevissthet. Rüsen, Koselleck og Jensen viser alle til at historiebevissthet gjør mennesket i stand til å orientere seg i fortid, nåtid og fremtid. Skolen sin oppgave er å være brobygger mellom historiefaget og elevenes livsverden. Historiebevissthet har som mål og funksjon å gi individet en tidsorientering, identitetsdannelse og moralsk utdanning. For å svare på det første forskningsspørsmålet under ett konkluderes det med at lærernes mål for historiefaget og kompetansene som trekkes frem samsvarer godt med historiebevissthetsorientert undervisning.

Det andre forskningsspørsmålet «*Hvordan definerer lærerne historiebevissthet, og dets betydning?*» blir undersøkt i intervjuundersøkelsens andre del. Dette retter seg mot lærernes kunnskaper, forståelse, holdninger og bevissthet rundt fenomenet historiebevissthet. Undersøkelsen har vist at majoriteten av informantene ser historiebevissthet som et overordnet faglig begrep eller mål for historiefaget. Én lærer i utvalget til denne undersøkelsen trekker frem historiebevissthet som helt sentralt for å kunne begrunne fagets relevans og verdi ovenfor elevene. Denne informanten synes å ha et klart forhold til historiebevissthet som et læreplanbegrep og fagdidaktikkens begrep. Historiebevissthet i lys av læreplanen og som et læreplanbegrep virker ellers til dels ukjent og uklart for majoriteten av lærerne i utvalget. Alle er klar over at historiebevissthet utgjør et kjerneelement i videregående opplæring, men majoriteten synes å være uvitende om at begrepet er nevnt eksplisitt i kjerneelement på ungdomsskolen. Undersøkelsen har vist at alle informantene har god kjennskap til fagrelevans og sentrale verdier i samfunnsfaget. Det lærerne ikke synes å være klar over er hvordan historiebevissthet reflekteres implisitt i læreplanen. Majoriteten av lærerne slutter seg dermed til at historiebevissthet hører til videregående opplæring, og ikke på ungdomstrinnet. For å svare på forskningsspørsmålet konkluderes det med at historiebevissthet er et begrep som majoriteten av lærerne har en grad av kjennskap til, men at begrepet har et innhold som de ikke har så godt bekjentskap til.

Det tredje forskningsspørsmålet «*Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne, og er disse forenelige med historiebevissthetsdidaktikk?*» er todelt. Forskningsspørsmålet har som hensikt å kartlegge om lærerne trekker inn elevenes egne erfaringer og livsverden for at faget skal bli meningsfullt for elevene. Dette besvares i tredje del av intervjuundersøkelsen, som også utgjør undersøkelsens siste del. Funn fra undersøkelsen viser at lærerne er opptatt av å kartlegge forkunnskaper, og bruker det som utgangspunkt for undervisningen. De uttrykker at det er ønskelig å trekke elevenes hverdag og livsverden inn i undervisningen for å gjøre faget interessant og relevant for elevene. Lærerne viser til at elevene lærer historie fra skolen i liten grad sammenlignet med andre påvirkningsagenter. Videre vises det til at skolens viktigste oppgave dermed blir å lære elevene å orientere seg i historien. Samtiden utgjør hovedsakelig utgangspunktet for undervisningen til lærerne. Samtids- og samfunnsforståelsen forklares som et naturlig grunnlag for å undersøke fortiden i en søken etter å forstå nåtiden. Samtidsforståelsen, sammen med fortidsforståelsen, blir igjen utgangspunkt for å reflektere over hvordan fremtid vil arte seg. Koselleck sine begreper «erfaringsrom» og forventningshorisont¹⁰⁰ kan sees opp mot Jensens vektlegging av elevenes livsverden, og hvordan elevenes verden må trekkes inn i faget for å gi elevene en velutviklet historisk orientering. Oppgavens funn knyttet til lærernes undervisning samsvarer godt med Jensen som viser til skolens rolle som brobygger mellom elevenes utvikling som formes av erfaringer, inntrykk og fakta utenfor skolesammenhenger.¹⁰¹ For å svare på det siste forskningsspørsmålet konkluderes det at undersøkelsen funn knyttet til lærernes undervisning er forenelige med historiebevissthetsdidaktikk. Det gjøres oppmerksom på at det synes å eksistere et forbedringspotensial der elevenes livs- og erfaringsverden, samt fremtidsperspektiver, kan trekkes inn i undervisningen i større grad.

Undersøkelsens funn sett i lys av og sammenheng med historiebevissthet, som fagdidaktikk begrep og i lys av læreplanen, viser en sammenheng mellom lærernes undervisning og historiebevissthetsutvikling som de selv ikke er klar over. Læreplanen legger klare føringer for hva undervisningen skal sikte mot at elevene utvikler. Historiebevissthet reflekteres i læreplanen og lærernes perspektiver på og begrunnelser av fagets nytteverdi og formål. Når

¹⁰⁰ Eikeland 2013:22

¹⁰¹ Jensen 2001:6

lærerne ble presentert for historiebevissthet, slik det er definert av kunnskapsdepartementet så alle klare sammenhenger mellom egen praksis og historiebevissthetsbegrepet. For å besvare oppgavens problemstilling «*Hvilket forhold har lærere på ungdomsskolen til elevenes utvikling av historiebevissthet?*» konkluderes det med at historiebevissthetsorientert undervisning er noe alle lærerne har med seg i praksis, men at en begrepsforståelse av historiebevissthet er noe manglende.

6.2 Videre forskning

Funnene gjort i denne undersøkelsen vil kunne videreutvikles gjennom å utføre undersøkelser rettet mot hvordan historieundervisningen gjennomføres i praksis for eksempel gjennom observasjonsstudier i klasserom. En informant skilte seg ut ved å ha et betydelig forhold til historiebevissthet i teori, læreplan og praksis/bruk. Det ville vært interessant å se nærmere på utdanningsbakgrunn for å se om det påvirker i hvilken grad informantene har kjennskap til historiebevissthet. Det er flere utdanningsløp som fører til samme yrke, og dermed antas det at lærere sitter med litt forskjellig faglig utgangspunkt. For å skjerme informantene og sikre størst mulig grad av anonymitet ble ikke dette tatt hensyn til i denne oppgaven.

Videre ville det styrket oppgaven å intervjuet flere lærere, spredt over flere skoler. Det kunne vært interessant å gjøre en større studie hvor det samles inn og sammenligner lærere sin opplevelse av historiebevissthet og hvordan de forholder seg til det som et fagdidaktikk begrep og læreplanbegrep. En annen spennende vinkling kunne vært å tatt for seg ulike skolars arbeid med å utarbeide lokale læreplaner, og hvilket fokus historiebevissthet som fagdidaktikk og læreplanbegrep utgjør i dette arbeidet.

7. Referanseliste

- Andreassen (2016) Forstår vi læreplanen? (Doktorgradsavhandling, UiT). Tilgjengelig på https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Angvik, M. og Nielsen, V.O. (red.) (1999): *Ungdom og historie i Norden*. Sandviken: Fagbokforlaget, Bergen
- Bøe, J.B. (u.å.). Historiefag, historiedidaktikk og historiebevissthet. Hentet 12.april 2021 fra <http://skolehistorie.no/assets/historie.historiebevissthet-og-historiebevissthet.pdf>
- Bøe, J.B. (2002) *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Eikeland, H. (2013) *Historie og demokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal forlag
- Hammarlund, K. G. (2013): To Point a Moral or Adorn a Tale? Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning. [https://www.academia.edu/5819304/To Point a Moral or Adorn a Tale Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning](https://www.academia.edu/5819304/To_Point_a_Moral_or_Adorn_a_Tale_Historical_Consciousness_as_Debate_Issue_and_Basis_for_History_Teaching_and_Learning)
- Jacobsen, D. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jensen, B. E. (1994). "I og udenfor skolen." I B. E. Jensen (Red.) *Historiedidaktiske sonderinger* (s. 9-27). København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B.E. (1994): *Historiedidaktiske sonderinger – Bind 1*. Institut for historie og samfundsfag: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, Bernard Eric m. Fl (1996) "Historieskabte såvel som historieskabende - 7 historiedidaktiske essays." OP-forlag.
- Jensen, B.E. (2001): Historiebevisthed – hvordan går det med det historiedidaktiske paradigmeskift? i *Noter*, nr. 148 / mars 2001, s. 5- 13. København
- Jensen, B. E. (2003). *Historie- livsverden og fag*. København: Nordisk Forlag AS
- Johannessen, A., Tufte, P.A. et al. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utgave). Oslo: Abstrakt forlag
- Kaldal, I. (2019, 24. januar) Hvorfor trenger vi historie? I *Norgeshistorien*. Hentet 17. april 2021 fra: <https://www.norgeshistorie.no/studere-fortid/historie/2060-hvorfor-trenger-vi-historie.html>
- Kjelstadli, K (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var – En innføring i historiefaget*. 2.utg. Universitetsforlaget
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni) *Fornyelse innholdet i skolen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606070>

- Kvale, S og Brinkmann, S. (2019) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3.utg. 5.oppl. Gyldendal akademiske forlag, Oslo
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2004). Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?: Historiedidaktikk i Norden* 8 (s. 101-116). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag,
- Lund, E. (2006): *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, E (2012) Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk – teoriutvikling og didaktisk konkretisering. Tendenser i pågående forskning og praksisutprøving. I P. Eliasson, K.G Hammarlund, E. Lund & C.T. Nielsen (Red.) *Historiedidaktik i Norden* 9. (s.96-116) Malmö högskola och Högskolan i Halmstad 2012
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, V.O. (1999) Ungdommens historiebevidsthed og tidsforståelse. I M. Angvik & V.O. Nielsen (Red.) *Ungdom og historie I Norden* (s.103-120) Fagbokforlaget.
- Paulssen, C. (2011). Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt. (Mastergradsavhandling, NTNU). Tilgjengelig på https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270276/446084_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rüsen, J. (1987). Historical Narration: Foundation, Types, Reason. *History and Theory*, 26(4), 87-97.
- Rüsen, J. (1989). The Development of Narrative Competence in Historical Learning — An Ontogenetic Hypothesis concerning Moral Consciousness. *History and Memory*, 1(2), 35-59
- Rüsen, J. (2004) "Historical consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development." I P. Seixas (Red.) *Theorizing Historical Consciousness* (s. 65-85). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Rüsen, J. (2005): *History: Narration, interpretation, orientation*. 1. Utgave, andre oppl. 2008. Berghahn Books, New York/Oxford
- Stugu, O. S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. Småskrifter frå Historisk institutt, NTNU, nr. 1/2000, 1-18.
- Tjora, A (2020) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet (2019a). SAF01-04 - *Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). SAF01-04 *Kjerneelement*. Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet (2019c) HIS01-03 *Kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Ytrebø, A, O. (2019). Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring: En historiedidaktisk studie (Mastergradsavhandling, UiT). Tilgjengelig på <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15411/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

8. Vedlegg

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Lærerens operasjonalisering av historiebevissthet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres operasjonalisering av historiebevissthet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan historiebevissthet operasjonaliseres i historiedelen av samfunnsfaget på ungdomstrinnet, eller mer spesifikt; hvordan planlegger lærere for vurdering som legger til rette for utvikling av historiebevissthet?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ketil Knutsen ved Universitetet i Stavanger / Institutt for kultur- og språkvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i samfunnsfag/historie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju rundt din oppfatning av historie og historiebevissthet, og egen undervisning og vurderingspraksis hovedsakelig i historiedelen av faget samfunnsfag. Intervjuets lengde vil kunne variere, men begrenses til 45 min. Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert i etterkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være forsker (undertegnende) og veileder som har tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I oppgaven vil all data bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Prosjektslutt forventes å være desember 2021. Lydfilene av intervjuet vil da slettes.

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.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger/Institutt for kultur- og språkvitenskap* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Stavanger/Institutt for kultur- og språkvitenskap* ved *Ketil Knutsen* (tlf. 51831411). *Student/forsker: Ella Nordvang* (tlf. 984 29 307).
- Vårt personvernombud: personvernombud.uis.no

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

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Ketil Knutsen

Student

Ella Nordvang

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med opptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Forenklet intervjuguide

Denne oppgaven er rettet mot læreres oppfatning av historie og historiebevissthet. Det vil bli stilt spørsmål som hovedsakelig retter seg mot historiedelen av faget samfunnsfag. Spørsmålene vil undersøke lærerens egne erfaringer og praksis.

Her er en forenklet intervjuguide:

1. Hva er historie?
2. Hvilke funksjoner og/eller nytte har historiefaget?
3. Hvordan planlegger du og gjennomfører egen undervisning?
4. Hvordan planlegger du og gjennomfører vurderinger?

Vedlegg 3

Intervjuguide

Tema 1: Historie og historiefaget

- 1) Hva er historie for deg?
- 2) Hva legger du i begrepet historie?
- 3) og i faget historie?
- 4) Hva mener du er de viktigste funksjonene med historiefaget i skolen?
- 5) Hvilken nytte/har elevene nytte av historiefaget?
- 6) Hvilke mål har du for din historieundervisning?

Tema 2: Historiebevissthet

- 7) Hva er ditt forhold til begrepet historiebevissthet?
- 8) Hva forstår du ut av begrepet?
- 9) Hva synes du om begrepet?
- 10) Hvordan ville du definert historiebevissthet?
- 11) Kunnskapsdepartementet har definert historiebevissthet slik:

Å utvikle historiebevissthet vil si [...] å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk bevissthet og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle en historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Hva tenker du om denne definisjonen?

Tema 3: Undervisning

- 12) Hvordan planlegger du undervisningen din? / Hva tar du utgangspunkt i?
- 13) Hvordan legger du opp historieundervisningen din?
(Hvilke undervisningsmetoder og –opplegg benytter du deg mest av? Hvorfor?)
- 14) Hvilke undervisningsmetoder vurderer du at elevene lærer mest av?
- 15) Hvorfor mener du at elevene lærer best av dette?
- 16) Hvilke vurderingsformer bruker du i historie?
- 17) Hva synes du om denne type vurdering?
- 18) Hvordan utformer du vurderingskriterier?
- 19) Hva ser du etter når du skal vurdere en elev i historie?
- 20) Mener du historiebevissthet kan vurderes?
- 21) I hvilken grad bruker du elevenes egne livs- og erfaringsverdener i undervisningen din? Hvordan?
- 22) Fra hvor vurderer du at elevene lærer historie?
- 23) Hvilken betydning/rolle har nåtiden og fremtiden i undervisning og vurdering av elevene?
 - Handler det bare om fortiden eller har nåtiden/fremtiden også en plass i undervisning og vurdering?
 - Hvordan i så fall?
 - Og hvorfor?

Avslutning: Åpent spørsmål: Noe informanten vil tilføye?