

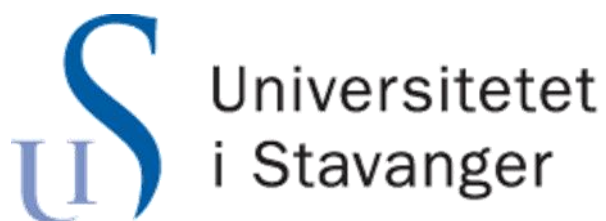
Kjartan Rypestøl

Utforskeren – på vei, men ikke i mål

En undersøkelse av operasjonaliseringen av hovedområdet Utforskerne i historieundervisningen i grunnskolen i Norge i 2017.

Masteroppgave i historiedidaktikk

Tau, mai 2017





Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i historiedidaktikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Kjartan Rypestøl

Kjartan Rypestøl

Veileder: May-Brith Ohman Nielsen og Ketil Knutsen

Tittel på masteroppgaven: Utforskeren – på vei, men ikke i mål

Engelsk tittel: The Researcher – in progress, but not yet there

Emneord:
Historiedidaktikk
Utforskeren
Historiefaget
Læreplan
Grunnskolen

Sidetall: 126
+ vedlegg/annet: 63

Stavanger, mai/2017

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både utfordrende og spennende. Den har gitt meg dypere innsikt i læreplanarbeidet i historiefaget generelt og hovedområdet Utforskeren spesielt.

Denne oppgaven har tatt sikte på å undersøke hvordan Utforskeren blir operasjonalisert i grunnskolen i Norge. Det er derfor på sin plass å rette en stor takk til informantene som har bidratt til denne oppgavens empiri, både lærerne som lot seg intervjuet til den kvalitative undersøkelsen, og lærerne som responderte på spørreundersøkelsen i den kvantitative delen av undersøkelsen.

Videre vil jeg takke mine to veiledere. Første halvår var det professor May-Brith Ohman Nielsen. Hun var til uvurderlig hjelp i startfasen, der hun kom med gode innspill, og hjalp til å guide meg i den retningen oppgaven etter hvert tok. Etter jul overtok førsteamanuensis Ketil Knutsen. Han har kommet med verdifulle korreksjoner og innspill, og hjulpet meg å løse denne oppgaven i land.

Jeg vil takke min arbeidsgiver, Tau ungdomsskole, som har lagt til rette for meg slik at jeg har kunnet gjennomføre dette masterstudiet parallelt med jobben.

Til slutt vil jeg takke min familie som har oppmuntret meg og latt meg bruke mange lange ettermiddager, kvelder og ferier i disse to årene til studiene.

Tau, mai 2017

Kjartan Rypestøl

Innhold

Forord.....	3
1.0 Innledning.....	8
1.1 Tema for oppgaven.....	8
1.2 Bakgrunn og hensikt.....	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4 Oppgavens struktur.....	13
2.0 Tidligere forskning	15
2.1 Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt	15
2.2 «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»	17
2.3 Trygve Grønbeck – Forskerspiren fem år etter	19
3.0 Teori	22
3.1 Den historiedidaktiske mellomposisjonen.....	22
3.2 Den tyske retningen.....	23
3.3 Jensen og livsverden.....	27
3.4 Den britiske retningen	29
3.4.1 «Big history» i Storbritannia	32
3.5 CHSC og Peter Seixas	34
4.0 Utforskeren.....	36
4.1 Utforskerens konsekvenser.....	36
4.2 Utforskeren og lokale læreplaner	37
4.3 Analyse av de ulike kompetansemålene i Utforskeren.....	38
4.3.1 Utforskeren etter 4. årssteget.....	38
4.3.2 Utforskeren etter 7. årssteget.....	40
4.3.3 Utforskeren etter 10. årssteget.....	41
4.3.4 Utforskeren analysert opp mot målområdet «Historieforståelse og metoder»	45
4.3.5 Den historiedidaktiske mellomposisjonen i Utforskeren.....	52
4.4 Dybdelæring og fremtidens skole.....	53
5.0 Metode.....	55
5.1 Metodevalg.....	55

5.2 Den kvalitative undersøkelsen.....	56
5.2.1 Utvalg.....	57
5.2.2 Om informantene.....	59
5.2.3 Intervjuguiden.....	60
5.2.4 Gjennomføringen av intervjuene.....	62
5.2.5 Dataanalyse av den kvalitative undersøkelsen.....	64
5.3 Den kvantitative undersøkelsen.....	65
5.3.1 Populasjon og utvalg.....	66
5.3.2 Spørreundersøkelsen.....	67
5.3.3 Gjennomføringen av spørreundersøkelsen.....	68
5.3.4 Dataanalyse av den kvantitative undersøkelsen.....	69
5.4 Triangulering.....	69
6.0 Resultater.....	71
6.1 Formålet med historiefaget.....	72
6.1.1 Identitetsskapende.....	72
6.1.2 Lære av historien.....	73
6.1.3 Dannesperspektivet.....	73
6.1.4 Samtidsorienteringen.....	74
6.1.5 Formålet med historiefaget – oppsummert.....	75
6.2 Undervisningsmetoder.....	76
6.2.1 Elevenes livs- og erfaringsverden.....	76
6.2.2 Undervisningsmetode.....	80
6.2.3 Rammeverk og dybdelæring.....	82
6.2.4 Kildebruk og kildegransking.....	85
6.2.5 Fagbegreper.....	86
6.2.6 Lærebokens rolle.....	88
6.3 Det lokale læreplanarbeidet.....	90
6.3.1 Læreplanarbeidet på skolene.....	91

6.3.2 Samkjøring på skolene	92
6.3.3 «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag» og historielærernes profesjonalitet	93
6.4 Utforskeren.....	95
6.4.1 Kjennskap og bruk.....	95
6.4.2 Fordeler og ulemper	96
6.4.3 Historiebevissthet	98
6.4.4 Utforskeren som hovedområde.....	100
6.4.5 Kompetansemålene i Utforskeren	102
6.4.6 Utforskeren – en oppsummering	103
6.5 Den kvantitative undersøkelsen.....	105
6.5.1 Kjennskap til Utforskeren.....	105
6.5.2 Kildebruk og kildegransking i historieundervisningen	107
6.5.3 Nøkkelbegreper i historiefaget	109
6.5.4 Historiebevissthet	110
6.5.5 Lokalt læreplanarbeid.....	112
6.5.6 Faktakunnskap versus metodekunnskap.....	115
7.0 Konklusjon	118
7.1 Resultatene knyttet opp mot forskningsspørsmålene	118
7.1.1 Fagets formål knyttet opp mot Utforskeren.....	118
7.1.2 Undervisningsmetoder knyttet opp mot Utforskeren	119
7.1.3 Det lokale læreplanarbeidet knyttet opp mot Utforskeren.....	120
7.1.4 Skolens ulike nivåer knyttet opp mot Utforskeren	121
7.2 Utforskeren – på vei, men ikke i mål	122
Litteraturliste:	123
Offentlig informasjon:	125
Vedlegg	127
Vedlegg 1 Intervjuguide:.....	127
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informantene.....	130
Vedlegg 3 Transkribering av Lærer 1 ungdomstrinnet	132

Vedlegg 4 Transkribering Lærer 2 ungdomsskolen	141
Vedlegg 5 Transkribering Lærer 3. Mellomtrinnet.	150
Vedlegg 6 Transkribering Lærer 4. Mellomtrinnet.	161
Vedlegg 7 Transkripsjon Lærer 5. Småskolen.	174
Vedlegg 8 Resultater Spørreundersøkelsen:.....	187

1.0 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Ved revideringen av læreplanen i 2013 ble Utforskeren innført i samfunnsfaget, med egne kompetansemål etter 4., 7. og 10.trinn og etter Vg1/Vg2. Formålet var å ha et eget hovedområde med samfunnsvitenskapelige metoder som skulle knyttes sammen med de øvrige hovedområdene i faget.¹ Gjennom dette ønsket man å styrke metodekunnskapene og begrepskunnskapene i et fag som i praksis ikke fungerte på den måten myndighetene ønsket det ved innføringen av LK06.²

Tema for oppgaven er å undersøke hvordan lærere i grunnskolen operasjonaliserer Utforskeren i sin historieundervisning, for å øke metode- og begrepskunnskapene, og gjennom det hjelpe elevene til økt kompetanse i historiefaget.³ Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å reflektere over hva som er intensjonene med Utforskeren, og i hvilken grad disse intensjonene faktisk operasjonaliseres i den undervisningen som blir gitt i historiefaget i grunnskoler i Norge i dag. Jeg ønsker å analysere forholdet mellom historieundervisningen slik den fremstår i klasserommet og historieundervisningen slik læreplanen fremstiller den.

For å få innblikk i lærernes undervisningsorientering, og kunne sammenligne denne med læreplanens formaninger, er det avgjørende å komme i dialog med dem som operasjonaliserer læreplanen i klasserommet. I min masteroppgave har jeg valgt to ulike metoder. Hovedmetoden er å gjennomføre dybdeintervjuer med 5 faglærere i historie fordelt mellom 1 i småskolen, 2 på mellomtrinnet og 2 på ungdomsskolen. Denne kvalitative metodiske tilnærmingen finner jeg mest hensiktsmessig for å få tilgang på lærernes egne refleksjoner omkring læreplanen og egen undervisning, og for å kunne analysere likheter og forskjeller mellom tilnærmingen til Utforskeren på de ulike trinnene. I tillegg gjennomfører jeg en kvantitativ spørreundersøkelse for å få mer tyngde bak funnene fra den kvalitative undersøkelsen.

¹ Utdanningsdirektoratet, «Oppsummering av høringsuttalelsene og tilråding til endringer i læreplan i samfunnsfag og læreplan i samfunnsfag samisk» Hentet 29.11.16 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_6-samfunnsfag_oppsummering.pdf?epslanguage=no

² Lund, Erik (2016): *Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere*. 5.utave. Universitetsforlaget. Oslo. Side 59

³ Utdanningsdirektoratet, «Å forstå kompetanse» Hentet 29.11.16 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Grunnet denne oppgavens begrensede antall informanter, kan vi ikke kunne konkludere med at undersøkelsen presenterer et representativt bilde av norske historielærere i grunnskolens tilnærming til Utforskeren. Oppgaven søker likevel å bidra med kunnskap om lærernes operasjonalisering av kompetansemålene i Utforskeren. Den søker også å danne grunnlag for videre fagdidaktiske studier omkring Utforskeren.

1.2 Bakgrunn og hensikt

Innføringen av Utforskeren ved revisjonen av læreplanen i 2013 kan føres tilbake til et av målene i den Generelle delen av læreplanen fra 1993. Generell del av læreplanen danner fremdeles grunnlaget for hele skoleverket, og innføringen av Utforskeren søker å innfri det vi finner i kapittelet «Vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev» :⁴

«Vitenskapelig arbeidsmåte utvikler både kreative og kritiske evner, og er innen rekkevidde for alle. Barn og unge er naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende.»

Og videre.

«Øvelse i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte krever trening av tre egenskaper:

- *evnen til undring og å stille nye spørsmål,*
- *evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, og*
- *evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder.»*

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ønsket myndighetene å få større fokus på denne vitenskapelige tilnærmingen til historiefaget. Det ble ikke gjennomført noen former for evaluering av hvordan Kunnskapsløftet fungerte i praksis. Det ble likevel foretatt en revisjon av læreplanen i 2013, og selve revisjonen indikerer hvilke elementer myndighetene ønsket å forbedre.⁵ Det var tydelig at en vitenskapelig tilnærming til historiefaget, med større fokus på metode- og begrepskunnskaper var hovedfokus. I utgangspunktet var det meningen at det nye hovedområdet for metode- og begrepskunnskaper skulle hete Veilederen, men for å betone ønske om å aktivisere den *naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende* eleven fra Generell del av læreplanen, valgte de heller å kalle det for Utforskeren.

⁴ Utdanningsdirektoratet, «Den generelle delen av læreplanen». Hentet 29.11.16 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf Side 7

⁵ Lund 2016:59

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fikk naturfag sitt eget hovedområde for vitenskapelig metode gjennom Forskerspiren. Utforskeren er bygget opp etter samme prinsipp som Forskerspiren. «Vite hvordan»-kunnskapen samles i ett hovedområde som skal hjelpe elevene å utvikle vitenskapelig forståelse og arbeidsmåter i faget.

Læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen er delt i fire hovedområder; Utforskeren, Historie, Geografi og Samfunnskunnskap, der Utforskeren er felles for de tre andre hovedområdene. Under hovedområde for Utforskeren kan vi lese følgende:

Hovedområdet griper over i og inn i de andre hovedområdene i faget, og derfor skal man arbeide med kompetansemålene i utforskeren samtidig som man arbeider med mål fra andre hovedområder. Hovedområdet handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt. Utforskeren omfatter også formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse.⁶

Som det fremgår av sitatene over er det tydelig at Utforskeren er en videreføring av kravene i læreplanens generelle del. Det kommer tydelig frem begge plasser at de realhistoriske «vite at»-kunnskapene ikke er tilstrekkelig. Elevene skal gjennom nysgjerrighet, undring, eksperimentering og en kritisk vurdering av kilder etablere ny historisk kompetanse.

Utforskeren utfordrer, som nevnt, skolen til å fokusere mer på nøkkelbegreper og metode. I forkant av skoleåret 2013/14 kom det en veiledning med tips til hvordan man kunne operasjonalisere kompetansemålene i læreplanen,⁷ men fremdeles er det opp til hver enkelt lærer å gjennomføre dette. Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det fremmet et ønske om en sterkere profesjonalisering av lærerne. Dette skulle gjøres ved et enda større fokus på å utvikle lokale læreplaner. I NOU 18 fra 2009, *Rett til læring*, blir denne profesjonaliseringen gjennom lokalt læreplanarbeid understreket:

Læreplanene for de enkelte fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. Skolene må dermed konkretisere læreplanene

⁶ Utdanningsdirektoratet, «Læreplan i samfunnsfag. Hovedområde» Hentet 29.11.16 fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>

⁷ Utdanningsdirektoratet, «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag» Hentet 30.11.16 fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/veiledning/retteiing-lareplan-samfunnsfag-udir-2013.pdf>

gjennom lokale planer som er konsistente med kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene. Dette innebærer at skolene i stor grad får frihet/ansvar for å definere innholdet i opplæringen og egnede gjennomføringsinstrumenter selv.

Tankegangen bygger opp under Kunnskapsløftets desentraliserte styringssystem.

Det lokale læreplanarbeidet er fagdidaktisk og pedagogisk krevende, men er samtidig en tydelig bevisstgjøring og profesjonalisering av skolen og den enkelte lærer.⁸

Som denne NOU'en påpeker er dette lokale læreplanarbeidet «fagdidaktisk og pedagogisk krevende». Dette gjør det interessant å undersøke hvordan lærere evner å operasjonalisere disse nye kravene som stilles gjennom Utforskeren.

Så langt jeg har klart å etablere, er det ikke foretatt noen studier av hvordan Utforskeren fungerer i skolen. I den sammenhengen blir det enda viktigere å skaffe til veie kunnskaper om hvordan historielærere knytter kompetansemålene fra læreplanen inn i sine lokale læreplaner og hvordan de så operasjonaliserer dem i undervisningen.

Alle historiedidaktiske undersøkelser har relevans for et bredt spekter av aktører. Skolen som profesjonell institusjon med ansvar for utarbeiding av lokale læreplaner og operasjonalisering av kompetansemålene, skoleeier som har ansvaret for å forvalte skolen som institusjon, UH-sektoren som har ansvar for å utdanne og videreutdanne lærere og staten som forvalter av læreplanene har alle behov for innsikt i resultater av historiedidaktiske undersøkelser.

Forhåpentligvis har også denne masteroppgaven, med dens fokus på Utforskerens rolle i historieundervisningen, noe å tilby til disse ulike aktørene.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Professor i historie May-Brith Ohman Nielsen definerer historiedidaktikk på denne måten:⁹

- Historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie er, i skolen, samfunnet, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.
- Historiedidaktikk er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er

⁸ Midtlyng, J. et al. «Rett til læring», i NOU 18: 2009 side 169-170. Hentet 08.12.16 på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

⁹ Ohman Nielsen, M-B. (2004): Historiebevissthet og erindringsspor, i Ahonen, Sirkka et al. (eds.), Hvor går historiedidaktikken? Trondheim: NTNU. Side 213

- Kvalifisert og faglig profesjonell
 - Tilstede i våre faglige praksiser
 - I stand til å utvikle fagene
- Historiedidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagenes teori og praksis, og søker å utvikle fagenes teori om praksis og om deres samfunnsmessige funksjon.
 - Historiedidaktikk har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter, gjennom forskning og undervisning, mot å utvikle endringskompetanse.

Denne masteroppgavens oppgave er å analysere hvordan den norske skolen, i denne oppgaven representert ved 1 lærer i småskolen (1.-4. klasse), 2 lærere på mellomtrinnet (5.-7. klasse) og 2 lærere på ungdomstrinnet i kvalitative intervjuer, samt 49 lærere fra hele grunnskolen i den kvantitative spørreundersøkelsen, operasjonaliserer nøkkelbegrepene og metodekunnskapene i historisk kunnskap, slik de står beskrevet i læreplanens hovedområde Utforskeren.

Den konkrete problemstillingen lyder:

Hvordan operasjonaliserer lærere Utforskeren i historiedelen av samfunnsfag i grunnskolen?

Gjennom dette ønsker jeg, ut fra Ohman Nielsens definisjon av historiedidaktikk, å undersøke hva historiedelen av Utforskeren faktisk er i skolen, hvordan den blir praktisert, og reflektere over hvordan den kunne eller burde vært brukt, ut fra slik det står beskrevet i kompetansemålene til Utforskeren. Jeg skal analysere forholdet mellom historiefagets teori og dets praksis, og gjennom dette søke å bygge en teoretisk kompetanse om operasjonaliseringen av Utforskeren i skolen.

Med denne problemstillingen som bakteppe, har jeg formulert fem forskningsspørsmål som har som hensikt å tydeliggjøre det jeg ønsker å undersøke i denne masteroppgaven:

- 1) Hva uttrykker lærerne er det viktigste formålet med historiske kunnskaper?
- 2) Hvordan uttrykker lærerne at de anvender læreplanen i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen?¹⁰

¹⁰ Samme forskningsspørsmål som Paulsen 2011

- 3) Hvilken kjennskap uttrykker lærerne til Utforskeren og på hvilken måte operasjonaliserer de metode- og begrepsaspektet ved historisk kunnskap?
- 4) Hvilke undervisningsmetoder opplever lærerne fungerer best i historiefaget?
- 5) I hvilken grad er tilnærmingen til kompetansemålene i Utforsker ulik på de ulike alderstrinnene i skolen og hvilke konsekvenser får i så fall dette for metode- og begrepskunnskapene til elevene?

Forskningsspørsmålene danner utgangspunktet for lærerintervjuene og spørreundersøkelsen jeg skal gjennomføre, og uttrykker summen av det jeg ønsker å få svar på.

1.4 Oppgavens struktur

I oppgavens kapittel 1.0 har jeg gjort rede for tema for oppgaven, hva som er bakgrunnen for valg av dette teamet, og hva jeg ønsker å oppnå gjennom denne oppgaven. Videre har jeg presentert problemstillingen med fem forskningsspørsmål, som tydeliggjør de ulike elementene jeg ønsker å undersøke i forbindelse med oppgavens tema.

I kapittel 2.0 ser jeg på relevant tidligere forskning. Denne tidligere forskningen har relevans i forhold til denne oppgavens formål, teori og metode. Jeg vil gjøre rede for Christian Paulssens «*Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt*» (2011), Kåre Michael Trælunds «*Vil det bli sett på som hardcore historie?*» (2015) og Trygve Grønbeck «*Forskerspiren fem år etter*» (2012).

I masteroppgavens kapittel 3.0 gjør jeg rede for det teoretiske bakteppet som danner grunnlaget for denne oppgaven. Her gir jeg innblikk i og reflekterer over de ulike historiedidaktiske retningene som har vært og er dominerende innenfor den norske tradisjonen. Jeg argumenterer også for at disse historiedidaktiske teoriene danner grunnlaget for det som er hovedtema for denne oppgaven; Utforskeren.

Kapittel 4.0 er viet til Utforskeren spesielt. Her tar jeg for meg konsekvenser av innføringen av Utforskeren som eget hovedområde i læreplanen for samfunnsfag på grunnskolenivå. Videre analyserer jeg de ulike kompetansemålene jeg mener er relevante for historiedelen av samfunnsfaget i grunnskolen. Grunnen til denne analysen, er å kartlegge intensjonene bak disse kompetansemålene, og dermed danne et fundament for hva som er læreplanens intensjon med Utforskeren. Dette danner det teoretiske bakteppet operasjonaliseringen til informantene i undersøkelsene vil bli målt opp mot. Deretter analyserer jeg også kompetansemålene i hovedområdet «Historieforståelse og metoder» i historiefaget i 2. og 3. klasse på

videregående skole. Bakgrunnen for dette er et ønske om å vise hvordan kompetansemålene i Utforskeren på grunnskolen også danner grunnlaget for kompetansemålene i Historie på videregående.

Kapittel 5.0 er viet til denne oppgavens metodiske valg. Jeg gjennomfører både en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse. I denne delen vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for disse valgene, og hvilke vurderinger som ligger til grunn for utformingen av lærerintervjuene og spørreundersøkelsen. Jeg reflekterer også over triangulering som metode, og hvilke hensikter det har i denne masteroppgaven.

I oppgavens kapittel 6.0 følger en analyse av de to undersøkelsene. Først en omfattende analyse av lærerintervjuene, der jeg tar utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål og analyserer resultatene fra undersøkelsen i lys av disse. Videre analyserer jeg resultatene fra spørreundersøkelsen i lys av forskningsspørsmålene, samtidig som jeg knytter det sammen med resultatene fra den kvalitative delen.

Kapittel 7.0 fungerer som en konklusjon. Her oppsummerer jeg de mest sentrale funnene i de to undersøkelsene.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for denne masteroppgaven. Jeg har ikke klart å oppdrive tidligere forskning omkring Utforskeren. Dette har ført til at jeg har måttet forholde meg til forskning som er relevant til denne oppgaven formål, teori og metode. Paulssens oppgave, som er den første som blir presentert, ligger relativt tett metodisk opp mot det som er den bærende metoden i denne oppgaven; det kvalitative intervjuet. Videre er denne oppgaven også relevant i det Paulssen undersøker flere av de samme elementene som jeg undersøker i denne oppgaven. Paulssens funn fungerer dermed som en klangbunn mot mine funn i denne oppgaven.

Teoretisk har Trælands oppgave mange likheter med denne oppgaven. Vi tar utgangspunkt i mye av den samme litteraturen for å presentere de dominerende historiedidaktiske retningene i vår tid. Træland gjør også funn i sin undersøkelsen som er relevant for denne undersøkelsen, og som jeg vil reflektere mine funn opp mot.

Opgavens formål, å forsøke å kartlegge hvordan lærere operasjonaliserer Utforskeren i historieundervisningen, vil kunne relateres til funn i Grønbeck sin undersøkelse. Forskerspiren er, som jeg har vist i denne oppgavens teoridel, malen som Utforskeren ble konstruert etter. I det lyset finner jeg det relevant å se på Grønbeck sine funn fem år etter innføringen av Forskerspiren, og relatere dette til mine funn, tre år etter innføringen av Utforskeren.

2.1 Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt

Christian Paulssens masteroppgave «Erfaringsnært, men teorifjernt»¹¹ er en oppgave med mange tangeringspunkter til min egen masteroppgave.

Paulssen gjennomfører dybdeintervju med 10 historielærere på videregående skole. Utgangspunktet for intervjuene er Kunnskapsløftets innføring av Historiebevissthet som omdreiningspunkt i historiefaget i 2006. Paulssen undersøker operasjonaliseringen av dette nye elementet i læreplanen.

På samme måte som hos Paulssen tar min oppgave utgangspunkt i deler av Kunnskapsløftet. Der han fokuser sin studie rundt operasjonalisering av begrepet Historiebevissthet i

¹¹ Paulssen, C (2011): Erfaringsnært, men teorifjernt – en undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skole i Sør-Trøndelag. NTNU, 2011.

formålsbeskrivelsen til faget på videregående opplæring, omfatter min oppgave en undersøkelse av operasjonaliseringen av et hovedområde, med konkrete kompetansemål. Det er likevel verd å merke seg at hovedområdet jeg undersøker er tydelig inspirert av Historiebevissthetsbegrepet.

Paulssen har et kvalitativt forskningsdesign som søker å få informantene til å beskrive perspektiver på undervisningen i historiefaget, begrunnelser for og erfaringer gjort i undervisningen i historiefaget, for så å analysere om lærernes undervisningsperspektiver gjenspeiles i læreplanens bruk av historiebevissthet.

Selve dybdeintervjuet består av 19 spørsmål knyttet til ulike tema. Innledningsvis blir informantene spurt ut om utdanningsbakgrunn og hva som interesserer dem med historie, både generelt og som skolefag. Videre handler spørsmålene om fagets funksjon, faget som livsverden og refleksjoner omkring undervisningsmetoder. Avslutningsvis i intervjuet er fokuset på forståelse og operasjonalisering av historiebevissthetsbegrepet.

Metodedelen av Paulssens oppgave ligger tett opp til hoveddelen av min metode, da jeg, i likhet med Paulssen, fortar kvalitative intervjuer med lærere som uttaler seg om sine tanker knyttet til elementer i læreplanen for historie, og hvordan de praktiserer dette.

Intervjuguiden min henter inspirasjon fra Paulssen sin. I likhet med hans intervju, starter jeg intervjuet med å kartlegge informantens forhold til historie og historiefaget. Videre følger jeg Paulssen i å kartlegge hva informantene anser som formålet med historiefaget. Her gjør han interessante funn i sin studie, da hans informanter gjennomgående mener at hovedformålet med historiske kunnskaper er å kunne bruke fortiden til å si noe om samtiden, men at fortiden i svært liten grad benyttes for å si oss noe om fremtiden.¹² Paulssen mener at funnene uttrykker at tanker om fremtiden representerer et ytterpunkt i historieundervisningen. Dette er meget relevante funn for min oppgave, da Utforskeren ikke uttrykker fokus på fremtidsperspektivet, men kun ser på forholdet mellom fortiden og nåtiden. Dette vanner ut hovedtanken i historiebevissthet, som omhandler samspillet mellom tolkingen av fortiden, forståelsen av nåtiden og forventninger om fremtiden. I tillegg påpeker Paulssen historiens identitetsskapende rolle.

Videre i sitt intervju lar Paulssen informantene reflektere over lokalt læreplanarbeid. Ved innføringen av Kunnskapsløftet og en utvidet målstyring, la myndighetene opp til en

¹² Paulssen 2011:67

profesjonalisering av lærerstanden, der bearbeiding av læreplanen i lokalt læreplanarbeid var sentralt. Funnene i Paulssens undersøkelse tyder på at kompetansemålene er sentrale i planleggingsarbeidet¹³, men at det i liten grad er samkjøring i fagseksjonen, og at det lokale læreplanarbeidet i stor grad er noe som ligger på det personlige nivået.¹⁴ Konklusjonen Paulssen trekker av dette er at profesjonaliseringen som myndighetene hadde intensjoner om ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 i begrenset grad er innfridd.¹⁵ Dette er elementer jeg vil undersøke i min oppgave. Jeg vil sammenligne mine funn med de Paulssen har gjort.

I forhold til undervisningsmetode finner Paulssen at majoriteten av informantene bruker fortelling og dialog med elevene som hoved-metode. I tillegg er læreboka omdreiningspunktet i undervisningen, og veldig mye av undervisningen tar utgangspunkt i denne.¹⁶

Paulssen konkluderer med at historiebevissthet er et begrep som er teorifjernt for informantene. Det vil si at informantene i liten grad er klar over sammenhengen mellom begrepets innhold og deres undervisningsorientering. Samtidig påpeker Paulssen at informantene i stor grad driver en undervisningsorientering som innfrir forventningene som ligger i begrepet. Historiebevissthet er, som tittelen på masteroppgaven uttrykker, et erfaringsnært, men teorifjernt begrep.¹⁷

2.2 «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»

Kåre Michael Træland sin masteroppgave «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»¹⁸ har elementer som er relevant for min oppgave. Trælands oppgave er å undersøke historiebevisstheten til elever i den videregående skolen, men han ønsker også en refleksjon over historiefagets evne til å styrke elevenes historiske orientering.¹⁹

Metodisk benyttet Træland seg av tre ulike former for innhenting av empiri, der lærerintervjuene fungerer som et analytisk bakteppe som empirien fra elevintervjuer og elevspørreundersøkelser tolkes mot. Han starter med å intervju lærerne. Han undersøker deres

¹³ Paulssen 2011:84

¹⁴ Paulssen 2011:82-83

¹⁵ Paulssen 2011:85

¹⁶ Paulssen 2011:89-90

¹⁷ Paulssen 2011:93

¹⁸ Træland, K.M. (2015): «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?» - en undersøkelse av historiebevissthet blant elever i den videregående skole. Universitetet i Agder, 2015.

¹⁹ Træland 2015:6

emneforståelse, og legger særlig vekt på forholdet mellom utdanningen de har, deres fagsyn og den praktiske historieundervisningen.²⁰

Videre gjennomfører han fokusgruppeintervjuer med elevene. Her fokuserer han på historie som livsverden og historie som fag. Elevene får så et spørreskjema med åpne spørsmål, der de skal reflektere over kildekritikk, historisk orientering, den neolittiske revolusjonen og andre verdenskrig.

Det er særlig verd å merke seg at Træland lager sin egen analysemetode i møtet med Rüsens typologi. Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av Rüsens typologi²¹ innebærer at han definerer hvert av de fire nivåene i Rüsens typologi, tradisjonell historiebevissthet, eksempelrettet historiebevissthet, kritisk historiebevissthet og genetisk historiebevissthet, alle bygges ut med et lavt og høyt nivå. Dette for å gjøre Rüsens typologi mer anvendelig til et analytisk formål.

Undersøkelsen konkluderer med at de fleste elevene har en svak historisk orientering, med en tradisjonell eller eksempelrettet historiebevissthet. De viser også lite innholds- eller nøkkelkunnskaper. Både denne mangel på realhistorisk kunnskap og mangelen på et nøkkelkonseptuelt rammeverk som denne realhistoriske kunnskapen kan bygges på, leder til denne relativt dårlige historiske orienteringen.²²

Undersøkelsen viser også at innsikt i nøkkelbegrepene, det han omtaler som nøkkelkonsepter, i historiefaget ikke nødvendigvis spiller en avgjørende rolle i den historiske orienteringen til elevene, og ei heller alene hjelper elevene til en velutviklet narrativ kompetanse. Realhistorisk kunnskap alene er eller ikke nok til å gi elevene en god narrativ kompetanse, så lenge det er den tradisjonelle eller eksempelrettede historiebevisstheten som er grunnlaget den historiske orienteringen bygger på.²³

Træland peker på at det er avgjørende at historieundervisningen hjelper elevene til å bygge store historiske rammeverk bygget rundt nøkkelbegrepene, for å styrke deres historiebevissthet og dermed deres historiske orientering.²⁴

²⁰ Træland 2015:11

²¹ Træland 2015:48

²² Træland 2015:121

²³ Træland 2015:122

²⁴ Træland 2015:122

Min masteroppgave vil ta utgangspunkt i hvordan lærerne operasjonaliserer kompetansemålene i Utforskeren, for å styrke elevenes historiebevissthet og deres historiske orientering.

I tillegg vil jeg undersøke i hvilken grad lærerne på ungdomstrinnet benytter seg av nøkkelbegrepene og store historiske rammeverk, og eventuelt om de bygger disse rammeverkene rundt nøkkelbegrepene.

Å beherske begreps- og metodekunnskapene i Utforskeren, skal forberede elevene til å få en bedre historisk orientering på videregående skole. Resultatene fra Trælands undersøkelse viser at elevene han undersøker har relativt dårlig utviklet historiebevissthet. Majoriteten av elevene i Trælands undersøkelse ligger på tradisjonell eller eksempelrettet historiebevissthet. Det er naturlig å anta at jo grundigere elevene jobber med kompetansemålene fra Utforskeren på ungdomstrinnet, jo større er muligheten for at elevene vil utvikle kritisk eller genetisk historiebevissthet på videregående skolen.

Det bør anmerkes at både Paulssen og Træland sine undersøkelser omhandler undervisningen på videregående skole, mens min knyttes opp mot historieundervisningen i samfunnsfag på grunnskolen. Dette er et element som spiller en sentral rolle i sammenligningen av deres undersøkelse og min. Paulssen og Træland fokuserer på historiebevissthetsbegrepet, som er en del av formålsbeskrivelsen av faget. Grunnet progresjonen som ligger i faget gjennom hele grunnskolen og videregående, er det legitimt å si at den kompetansen elevene opparbeider på ungdomsskolen skal gjøre dem forberedt til det utfordringene som ligger i læreplanen for videregående skole.

2.3 Trygve Grønbeck – Forskerspiren fem år etter

Det kan virke litt underlig å bruke en masteroppgave fra et helt annet fagfelt enn historie som «tidligere forskning» i tilknytning til en oppgave i historiedidaktikk. Bakgrunnen for at jeg velger å ha med denne oppgaven, som er knyttet til naturfag, og en undersøkelse av fire naturfaglæreres forståelse av, holdninger til og erfaringer med bruk av Forskerspiren, er at den har klare likhetstrekk til min egen oppgave. Oppgaven er en vurdering av i hvilken grad lærer på 10. trinn hadde klart å operasjonalisere Forskerspiren inn i naturfagundervisningen, fem år etter at den ble innført.²⁵

²⁵ Grønbeck, T (2012): *Forskerspiren fem år etter*. Masteroppgave. Høgskolen i Nesna.

Det er flere tangeringspunkter mellom denne oppgaven og min egen. Utforskeren er bygget opp med Forskerspiren som modell og inspirasjon.²⁶ På samme måte som Utforskeren har fokus på metodekunnskapene i samfunnsfag, har Forskerspiren fokus på metodekunnskapene i naturfag. På samme måte som Utforskeren skal fungere som en vitenskapeliggjøring av samfunnsfaget, skal Forskerspiren fungere som en vitenskapeliggjører for naturfaget.

Forskerspiren ble innført sammen med Kunnskapsløftet i 2006. Når Grønbeck skriver sin masteroppgave i 2011-12, har det gått fem år siden Forskerspiren ble innført. Grønbeck sin studie ønsker å undersøke i hvilken grad dette har vært vellykket. Dette er svært likt det jeg ønsker med min oppgave. Ved oppstart av denne oppgaven var det tre år siden Utforskeren ble innført, ved revideringen av Kunnskapsløftet i 2013. Det er noe kortere tid enn det Grønbeck opererer med, men jeg forventer å finne en del av de samme utfordringene og generelle funnene som Grønbeck gjør i sin studie.

Som hoveddelen i min undersøkelse, er også Grønbeck sin masteroppgave en kvalitativ undersøkelse, der han gjennomfører kvalitative intervjuer med lærere som praktiserer Forskerspiren. Han har, som nevnt, valgt å intervju fire lærere på 10. trinn, og undersøke i hvilken grad de har maktet å operasjonalisere kompetansemålene fra Forskerspiren.

Oppbyggingen av oppgaven hans er ganske lik min. Han har en teoridel som ser på naturfagdidaktisk teori, og deri analyserer de ulike kompetansemålene etter 10. trinn. Videre har han en metodedel med flere tangeringspunkter til den delen av min metode som omhandler de kvalitative intervjuene. Siste del av oppgaven er en framlegging av resultatene fra intervjuene og en analyse av funnene i undersøkelsen.

Resultatene av undersøkelsen vil ha relevans for denne oppgaven, da det er såpass store likhetstrekk mellom Forskerspiren og Utforskeren at det vil være relevant å sammenligne hans funn, med det jeg kommer fram til i min undersøkelse.

Det første han konkluderer med er at lærerne har god kjennskap til Forskerspiren, og har jobbet med å innlemme kompetansemålene fra den i de lokale læreplanen. Det neste som er å anmerke er at de fire utvalgte lærerne er relativt samstemte i sine tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene.²⁷ Av de fire kompetansemålene som ligger i Forskerspiren etter 10. klasse, var det to de følte de klarte å operasjonalisere på en tilfredsstillende måte, mens det var to de slet med å få gjennomført. Bakgrunnen for dette er en for tradisjonell

²⁶ Lund 2016:60

²⁷ Grønbeck 2012:55-73

undervisningsmetode, noe som hemmer muligheten for å nå de to siste målene. Her er det ikke evnene eller manglende forståelse for kompetansemålet som er bremseklossen, men frykten for å slippe elevene løs innenfor nye undervisningsmetodikker. Undervisningen blir for lærerstyrt og lærerne vegrer seg for å slippe opp på den tunge strukturen i timene.²⁸

Dette er absolutt funn som er interessante i forhold til min oppgaven. Jeg ønsker også å undersøke lærernes metodiske tilnærminger til undervisningen, og reflektere over om dette kan ha noen innvirkning på hvordan Utforskerne blir operasjonalisert.

Hovedkonklusjonen til Grønbeck, er at lærerne han intervjuer har god forståelse for intensjonen bak Forskerspiren, og stiller seg positiv til den. Utfordringen ligger på undervisningsmetodikken, der lærerne er bekymret for å la elevene ta over styringen. Manglende metodikk-kompetanse er hovedutfordringen for å operasjonalisere kompetansemålene fra Forskerspiren på en bra måte, er hovedkonklusjonen i masteroppgaven til Trygve Grønbeck.²⁹

²⁸ Grønbeck 2012:1

²⁹ Grønbeck 2012:78-79

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå det teoretiske bakteppet for, og de sentrale begrepene i, denne masteroppgaven. Det er min oppfatning at Utforskeren er sterk preget av de historiedidaktiske strømningene i Europa p.t. Dette vil jeg argumentere for når jeg i denne teoridelen gjøre rede for historiedidaktikken slik den fremstår i dag, og reflekterer over hvilken påvirkning dette har hatt på utformingen av Utforskeren.

3.1 Den historiedidaktiske mellomposisjonen

Fra 1970-tallet har historiedidaktikken utviklet seg i to ulike retninger; den tysk-nordiske retningen med et didaktisk grunnlag knyttet til teorien om historiebevissthet. Denne retningen vektlegger elevenes evne til historisk orientering. New history er den britiske eller anglosaksiske retningen, med et didaktisk grunnlag knyttet til teorien om historisk tenkning.

Bernard Eric Jensen, en ledende dansk historiedidaktiker, reflekterer over dette skillet i historiedidaktikken. Han omtaler den anglosaksiske retningen for historiefagdidaktikk. Denne retningen er influert av det han kaller «nedsivingsmodellen», der vitenskapsfagets metoder og nøkkelbegreper blir overført fra ekspertene ned til skolens historiefag. Dette førte til at den didaktiske utfordringen i all hovedsak består i å tilpasse fagets innhold til elevenes ferdighetsnivå.³⁰

Den tysk-nordiske retningen vil, ifølge Jensen, i mye større grad legge vekt på elevenes møte med historie i hverdagen. Denne såkalte historiebevissthetsdidaktikken hjelper elevene til bedre historisk orientering gjennom å ta utgangspunkt i elevenes egen historieforståelse.

Fra 2000-tallet har den tysk-nordiske og den anglosaksiske retningen nærmet seg hverandre. Historisk tenkning blir sett på som en sentral del for å utvikle høyere former for historiebevissthet. Samtidig blir evnen til å anvende historiefaglige begreper og metoder ansett som viktig for å utvikle kvalitativt gode historiske narrativ som grunnlag for den historiske orienteringen. Den norske historiedidaktikeren Ola Svein Stugu hevder at denne historiedidaktiske mellomposisjonen viser at man er innforstått med at ikke-vitenskapelige tanker om fortiden er sentrale i vår historiske orientering i hverdagen, men at det samtidig er

³⁰ Jensen, B. E. (2004): Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb – en kritisk kommentar til Jörg Rüsens begreb om «historiekultur», i Ahonen, Sirkka et al. (eds.), Hvor går historiedidaktikken? Trondheim: NTNU.

viktig å ha fokus på vitenskapsfaget for å gi et analytisk utgangspunkt for det historiske narrativets opphav, bruk og funksjon.³¹

Etter min mening er Utforskeren bygget på denne historiedidaktiske mellomposisjonen som jeg har skissert over. Jeg ønsker derfor videre i min teoridel å gjøre rede for hovedelementene i både den tysk-nordiske historiebevissthets-retningen og i den anglosaksiske New history-retningen som har et større fokus på metoden og begreper. Dette gjør jeg for, i analysen av undersøkelsen min, å kunne reflektere over hvordan Utforskeren er påvirket av begge disse historiedidaktiske retningene.

3.2 Den tyske retningen

Den Vest-tyske historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann var den første som definerte historiebevissthetsbegrepet, i en artikkel han kalte «Geschichtsbewußtsein» fra 1979³². Han vektlegger her at begrepet ikke primært handler om hvordan fortiden var, men både en tolkning av vår fortid, vår forståelse av samtiden og hvilke forventinger vi har til framtiden. Dette får fram en tydelig forståelse av at historie ikke er en direkte speiling av fortidige hendelser, men våre tolkninger av fortidige hendelser inn i vår nåtid, basert på vår forståelse av samtiden og ønsker for framtiden. Dette, sier Jeismann, fører til en rekonstruksjon av fortiden som tilpasser seg de ønsker og behov individ og grupper har i samtiden. Man vil derfor oppleve å få ulike rekonstruksjoner av fortiden.³³

Jeismann sier at i begrepet ligger også en forutsetning om at alle mennesker har en historiebevissthet, og at denne historiebevisstheten, formet i en bestemt sosial kontekst, er i konstant endring, og overføres til andre.

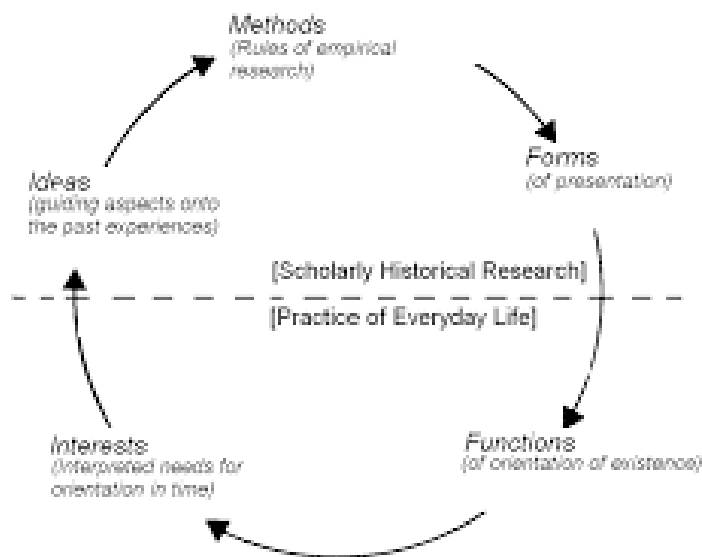
I den fire sider korte artikkelen peker han videre på sammenhengen mellom kollektiv og individuell historiebevissthet. Dine personlige tanker om fortiden, samtiden og framtiden, sammen med de kollektive tankene om de samme aspektene, i den sosiale konteksten enhver befinner seg i.

³¹ Stugu, O. S. (2004): Historiedidaktikkens dilemmaer, i Ahonen, Sirkka et al. (eds.), Hvor går historiedidaktikken? Trondheim: NTNU.

³² Jeismann, K-E. (1979): Geschichtsbewußtsein, i Bergmann, Klaus et al. (eds.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Vol. 1, Düsseldorf: Schwann.

³³ Hammarlund, K. G. (2013): To Point a Moral or Adorn a Tale? Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning. Side9 [www.academia.edu/5819304/To Point a Moral or Adorn a Tale Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning](http://www.academia.edu/5819304/To_Point_a_Moral_or_Adorn_a_Tale_Historical_Consciousness_as_Debate_Issue_and_Basis_for_History_Teaching_and_Learning)

En av de mest markante tyske historiedidaktikerne som har videreført Jeismann sine tanker, er Jörn Rüsen. I «History: Narration, Interpretation, Orientation» fra 2005 tar han utgangspunkt i Jeismann sin definisjon av begrepet, men fokuserer på historie som et produkt av den praktiske verden, omtalt som livsverden og historie som fag. Livsverdenbegrepet skal jeg komme nærmere tilbake til seinere i oppgaven, men det er et begrep som omhandler den konkrete levde verden som vi alle er del av. Rüsen har utviklet et femtrinns-modell for historiebevissthetsdannelse. Denne sykliske modellen består av fem trinn på vei mot historiebevissthet. Disse fem trinnene deles også mellom «Historie som livsverden» og «Historie som fag».³⁴



Figur 1 Rüsens modell for danning av historiebevissthet.³⁵

Modellen starter i livsverden, der vi både som enkeltindivider og gruppe har et ønske om å orientere oss i verden (1), i tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid. For å oppnå denne orienteringen må vi oppsøke historie som fag. Gjennom historiefaget utvikler vi begreper og perspektiver (2) som hjelper oss å forstå fortiden. Med begrepene og perspektivene på plass, fremdeles i historie som fag, blir fokus rettet mot metoden (3). Metodikkens regler for empiriske undersøkelser. Disse metodene blir utført på levninger og beretninger fra fortiden,

³⁴ Rüsen, J. (2005): History: Narration, interpretation, orientation. 1. Utgave, andre opplag 2008. Berghahn Books, New York/Oxford s.132-133.

³⁵ Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489).

som ved hjelp av historiefagets evne til å skape en fortelling (4), igjen bringer oss tilbake til livsverden. Vi evner nå i større grad å orientere oss i verden (5), i tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid.

Rüsen påpeker at alle disse fem faktorene er nødvendige og avhengige av hverandre, og at modellen er syklisk, det vil si at når orienteringen er fullført, vil det oppstå nye behov for å orientere seg, og hele prosessen starter på igjen.³⁶

Denne modellen for historiebevissthet, og særlig skillet mellom historie som livsverden og fag, er utgangspunktet for Rüsens hierarkiske system for ulike typer av historiebevissthet. Rüsens typologi bygger på et system der det han kaller tradisjonell historiebevissthet er minst utviklet. Videre snakker han om eksempelrettet, kritisk og til slutt genetisk, som er den høyeste formen for historiebevissthet, og den som vi i skolen skal strebe mot å utvikle hos elevene. Den tradisjonelle og den eksempelrettede knytter han til historie som livsverden, mens kritisk og genetisk er knyttet til historie som fag.³⁷

Den tradisjonelle historiebevisstheten tolker fortiden som normgivende for samtiden.³⁸ Den gir oss en innsikt i hvordan våre kulturelle verdier og livsmønstre har oppstått. Rüsen bruker termen «a temporal whole», noe som viser at han mener den tradisjonelle historiebevisstheten ønsker å knytte sammen fortiden og nåtiden. Hovedfunksjonen er å skape samhold i samtiden gjennom felles forståelse av fortiden. Utfordringen med dette synet er at fortidens annerledeshet viskes ut. Fortiden oppfattes som en fortidig nåtid.

Den eksempelrettede historiebevisstheten skiller seg fra den tradisjonelle ved at den viser en høyere grad av forståelse for endringer og utvikling i historien.³⁹ Kognitivt er den mer avansert da historien ikke bare er «fakta om fortiden», men mer generaliserende og derfor overførbart til nye kontekster og situasjoner. Historiske narrativ blir sett på som fortidige handlingsmønstre, ønskede og uønskede, som vi kan lære av i samtiden. På samme tid ser vi åpenbare likheter med den tradisjonelle historiebevisstheten: regler og verdier fra fortiden har en tidløs gyldighet. Egenarten til fortiden spiller fremdeles en underordnet rolle. Forholdet mellom fortiden og nåtiden preges av likhet mer enn ulikhet, og nærhet fremfor distanse.

³⁶ Rüsen 2005:132-133 og Hammarlund 2013:16-17

³⁷ Rüsen 2005:12

³⁸ Rüsen 2005:29

³⁹ Rüsen 2005:30

Den kritiske historiebevisstheten er den første i Rüsens hierarkiske oppbygning av historiebevissthet som argumenterer mot en tro på tidløse normer.⁴⁰ Denne historiebevisstheten har et kulturrelativistisk syn på historien. Det vil si at alle samfunn må forstås ut fra sine egne premisser. Fortiden er ikke det samme som nåtiden, og vi kan derfor ikke bruke fortidens normer og verdier som en direkte kilde til etisk orientering i samtiden.

Dette fører oss over på det som Rügen presenterer som den høyeste formen for historiebevissthet, den genetiske historiebevisstheten.⁴¹ Endring er selve kjernen til å forstå fortiden. Denne retningen er tydelig på å avvise den oppfattede tidløshetene som ligger i forståelsen til den tradisjonelle og eksempelrettede historiebevisstheten. I stedet oppfatter den historien som en prosess preget av både brudd og kontinuitet. Rügen ønsker at vi gjennom historiebevisstheten skal orientere oss i en fortid, nåtid og fremtid. Hammarlund peker på at dette gjør at vi kan anta at i kjernen av genetisk historiebevissthet ligger budskap om at moralske verdier skal ledsage oss, og at de sentrale moralske verdiene er tidløse, men at de uttrykker seg selv på ulike måter til ulike tider.⁴²

Hver av disse historiebevissthetstypene er, ifølge Rügen, et nytt steg mot en høyere og bedre historiebevissthet. Genetisk form er den høyeste formen, og det bør være en lærers jobb, gjennom historie som fag, å legge til rette for elevenes gradvise utvikling frem mot dette. En genetisk historiebevissthet vil være i stand til stadig å håndtere nye orienteringsbehov i fortid, nåtid og fremtid, etter hvert som de oppstår i vår livsverden, jmf Rüsens fem-trinns modell for utvikling av historiebevissthet. Skolens mål med historieundervisningen må være å hjelpe elevene til å stadig fortelle nye fortellinger om seg selv, ved å tolke sin fortid, slik at de kan orientere seg i sin samtid.⁴³

Utforskeren sin oppgave er å fylle denne rollen. Den skal hjelpe elevene til en dypere forståelse av sin fortid og samtidig bygge bro mellom fortiden og samtiden. Gjennom denne stadige progresjonen som Utforskeren legger opp til, med dypere innsikt i nøkkelbegrepene og mer kompleks metodekunnskap jo høyere i skolesystemet man kommer, fører til at elevene forhåpentligvis stadig vil utvikle høyere former for historiebevissthet.

⁴⁰ Rügen 2005:31

⁴¹ Rügen 2005:33

⁴² Hammarlund 2013:15

⁴³ Johansson 2012:44-45

3.3 Jensen og livsverden

Bernard Eric Jensen er kanskje den nordiske historiedidaktikken som har betydd mest for utviklingen av begrepet. I likhet med Jeismann og Rüsen definerer han historiebevissthet som forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid, og at det sentrale elementet er at menneskene, ved hjelp av sin fortid skal kunne orientere seg i sin samtid. Denne orienteringen påpeker Jensen, er et gjensidig samspill mellom fortid, nåtid og fremtid.

Historiebevissthet tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrepet retter altså oppmerksomheten mot det menneskelige eksistensvilkår, at i en levd nutid inngår der alltid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspill, der findes mellom menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.⁴⁴

Samtidig som Jensen viderefører mye av begrepsinnholdet fra den tyske retningen, skiller han seg fra Rüsen på et viktig punkt. Som vi har sett deler Rüsen historiebevissthetsbegrepet mellom historie som fag og historie som livsverden. Han ønsker å fagliggjøre, og dermed korrigere, den folkelige historiebevisstheten. Dette ser vi tydelig i hans fem-trinns modell for å skape historiebevissthet. Behovet for orientering oppstår og skal anvendes i livsverden, men det skapes i faget. Jensen bryter med dette, da han har mye større fokus på den historiebevisstheten som dannes utenfor skolen, i livsverden. Jensen mener at det i for liten grad har vært fokus på det fenomenologiske aspektet i begrepsforståelsen omkring historiebevissthet.⁴⁵ Fenomenologien tar et oppgjør med den årsaksforklarende «faktavitenskapen» og mener at «vesensvitenskapen», hverdagslivets praktiske erkjennelsesmåter, har forrang.

I Jensens forståelse av begrepet devalueres ikke vitenskapen til fordel for livsverden, men han påpeker at fagvitenskapen ikke kan erstatte kunnskapen i livsverden og at en vitenskap uten fokus på livsverden er en blindgate.

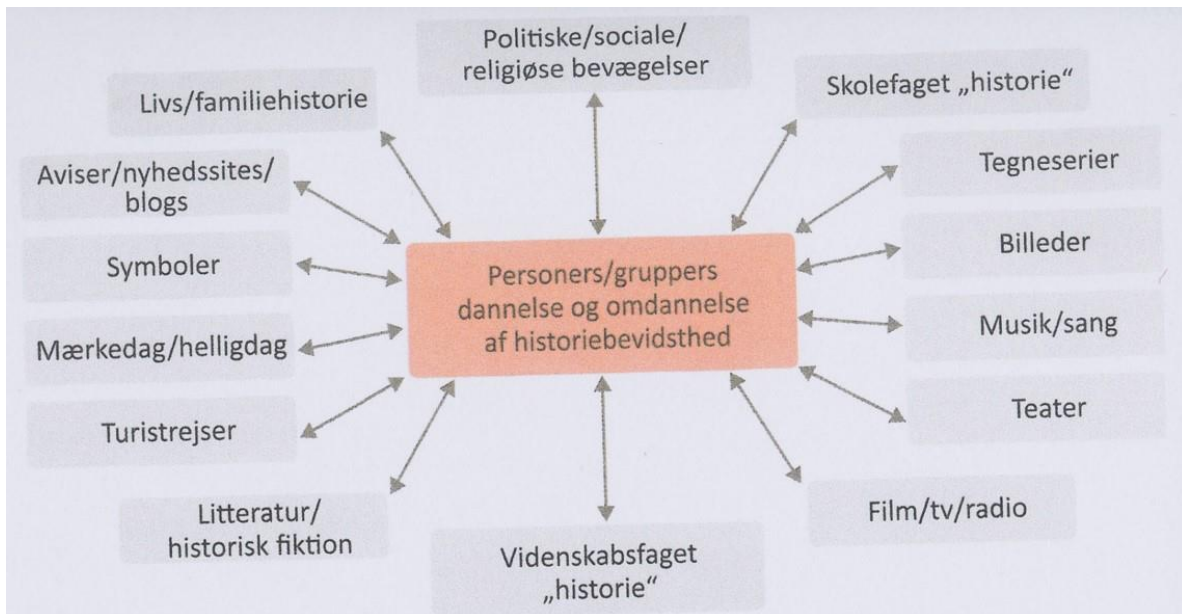
Livsverden er (...) den verden, vi lever i. Det er den verden, vi i dagligdagen tager for givet, der er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og som vi ikke stiller spørsmålstegn ved. Hvorfor skal den rehabiliteres? Fordi livsverden er

⁴⁴ Jensen, B.E. (1996): Historiebevidsthed og historie – hva er det? I Brinckman, H & Rasmussen, L.: Historieskabte så vel som historieskabende. OP-forlag Aps, Gesten. Side 5-6

⁴⁵ Jensen 2006:89

blevet glemt og fortrængt af vitenskaben, selv om den udgør historiske og systematiske meningsfundament.⁴⁶

Dette synet på historiebevissthet sammenfatter Jensen i den åpne skalamodellen. Denne modellen hevder at skole- og vitenskapsfaget kun er to av fjorten forskjellige faktorer som innvirker på individets og gruppens produksjon og reproduksjon av historiebevissthet.⁴⁷



Figur 1 Den åpne skalamodellen.⁴⁸

Jensen skiller mellom historie som fag i skolen og som vitenskapsfag. Som Hammarlund påpeker i sin artikkel, hevder Jensen at for stort fokus på vitenskapsfagets teori og metode i skolen kan virke hemmende, heller enn fremmede, for elevenes historiebevissthet.⁴⁹ Dette gjør at Jensen er meget skeptisk til den tidligere omtalte nedsivingsmodellen, der vitenskapsfagets teorier og metoder «siver ned» og fungerer som en mal for undervisningen i skolen. Han hevder til og med at vitenskapsfaget, det som Rüsen mener skal korrigere den folkelige historiebevissthet, kan virke hemmende på elevenes utvikling av historiebevissthet: «If academic history is seen as a role model for historical thinking, the students' own historical consciousness may be discarded as irrelevant or erroneous,

⁴⁶ Zahavi, D. (2003): Fænomenologi. København: Samfundslitteratur. Side 30

⁴⁷ Jensen, B.E. (2003): Historie Livsverden og Fag, 1.utgave, 2.opplag 2006. Gyldendal AS, København.

⁴⁸ Fra Bernard Eric Jensen, Historiebevidsthet – i teori og praksis, bearbejdede pp-slides fra et foredrag ved VIA University College, Aarhus d. 12. november 2015. <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/02/Historiebevidsthet-Aarhus-nov.-15.pptx>

⁴⁹ Hammarlund 2013:44

something that should be put right or replaced by ‘the real thing’»⁵⁰ Vi ser altså at dette er stikk i strid med Rüsens tanker om utvikling av historiebevissthet.

Jensen mener at vitenskapsfaget gjør historieundervisningen lite relevant for elevene. Det er gjennom å befatte seg med sin egen forståelse av fortiden, gjennom alle de fjorten punktene i den åpne skalamodellen, at elevene lærer å sammenkoble deres fortolkninger av fortiden, forståelse av nåtiden og forventninger om fremtiden. Historie brukes som en livets læremester (*magista vitae*).⁵¹

Med utgangspunkt i denne måten å tenke historiebevissthet på, utviklet Jensen en todelt typologi.⁵² Denne gir klare føringer for hvordan vi skal drive historieundervisning i skolen. Jensens typologi strekker seg på en skala fra det han kaller antikvarisk historieinteresse på den ene siden, til pragmatisk på andre siden. Antikvarisk er preget av et syn på fortiden for fortidens skyld. Pragmatisk er preget av et syn der vi studerer fortiden for å knytte den til vår samtidsforståelse og våre fremtidsforventninger. Jensen påpeker at vår historiebevissthet innehar elementer av både antikvarisk og pragmatisk historieinteresse, men at det fra skolen sin side er viktig å øve opp elevene i mest mulig pragmatisk historieinteresse.⁵³

I denne masteroppgaven vil jeg bruke Jensens åpne skalamodell for å undersøke i hvilken grad lærerne anvender elevenes livsverden for å hjelpe dem til mer velutviklet historisk orientering og i hvilken grad lærerne selv anser elevenes livsverden som et sentralt element i deres historiske orientering.

3.4 Den britiske retningen

Begrepet historiebevissthet (*historical consciousness*) er lite brukt i den britiske retningen. Det går likevel en linje innen den britiske skolen som sammenfaller på mange punkter med utviklingen til historiebevissthetsbegrepet i den tyske og nordiske skolen.

Omtrent samtidig med fagdebatten i Tyskland på 1970 tallet, som førte til utviklingen mot en ny, historiebevissthetsorientert historiedidaktikk, var det krise i den britiske skolen.

Populariteten til faget og resultatene til elevene var på et lavmål, og faget ble kritisert for å

⁵⁰ Hammarlund 2013:44

⁵¹ Jensen, B.E. "Historiebevidsthed og historie – hvad er det?“, i H. Brinckmann et al. (red.), *Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*, 1996. <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-og-historie.pdf> Side 6-10.

⁵² Jensen 2003:67-68

⁵³ Knutsen, K. (2006): *Historier ungdom lever – en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt*. Ph.d-avhandling ved universitetet i Bergen. Side 55.

være pugg- og kast-basert. Elevene som ble testet to år etter endt skolegang, for å se hva de husket av det de hadde lært. Det viste seg at det satt fryktelig lite fakta igjen. De hadde heller ikke utviklet evnen til å tenke historisk, så de satt stort sett igjen med veldig lite etter endt historieopplæring. Det gikk så langt at faget ble foreslått nedlagt, før en reformbevegelse oppstod blant historielærere.⁵⁴ Denne utviklingen speiler på flere punkter den utviklingen som var i Norge, og som man etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, forsto man måtte gjøre noe med. Revideringen av læreplanen og innføringen av Utforskeren i 2013 kan på mange måter ses på som den norske stats svar på de samme utfordringene som skolen i Storbritannia opplevde.

I løp av de neste 10-15 årene vokse «New history» frem, med fokus på at historiefaget skulle utvikle den historiske tenkingen hos elevene. Dette skulle de gjøre gjennom den såkalte «doing history». Teoriene som dannet grunnlaget for «doing history» kom fra idehistorikeren Robin G. Collingwood, som mente at elevene skulle foreta en rekonstruksjon av hvordan fortidens mennesker tenkte i sin samtid. Empati og kildekritikk var sentrale kunnskaper som skulle dyrkes i undervisningen.⁵⁵

Videre var tankene til historikeren Jack H. Hexter også sentrale i utviklingen av «doing history». Hexter lanserte en teori om ytre og indre aktivitet i bearbeidingen av historie. Den ytre aktiviteten er knyttet til faktaene, de historiske kildene. Den indre aktiviteten er knyttet til den individuelle bearbeiding av disse kildene. Den består av våre personlige kunnskaper, erfaringer og verdier. Det er altså fantasien som lar oss sette sammen de løse faktaopplysningene fra fortiden til en meningsfull helhet. Det er derfor viktig at historielæreren hjelper elevene til å knytte sammen den indre og den ytre aktiviteten, slik at elevene blir aktive historikere, som danner en sammenheng i fortiden basert på sitt indre arkiv.⁵⁶

Den videre utviklingen av historiske tenkning, var i stor grad knyttet opp mot reformprosjektet School Council Project 13-16, som ble ledet av historiedidaktikeren Denis Shemilt. Dette prosjektet var svært toneangivende i utformingen av læreplanen i 1991. Hovedtankene i prosjektet var å utvikle elevenes forståelse av konseptparene årsak-virkning, endring-kontinuitet og likhet-forskjell. Samtidig skulle det fokuseres på kildebruk og

⁵⁴ Ohman Nielsen 2006:148

⁵⁵ Lund, E 2003:38

⁵⁶ Lund 2003:39

kildekritikk. Disse elementene skulle hjelpe elevene å orientere seg i den verden de lever i og oppøve den kritiske tenkningen deres.

Denis Shemilt mener at elever forstår historie på fire nivåer, ikke ulikt Rüsens hierarkiske inndeling av tradisjonell, eksempelrettet, kritisk og genetisk historiebevissthet. Shemilt sier at elevene på nivå 1 oppfatter historisk kunnskap som gitt. De har en forestilling om at vi har direkte tilgang på kunnskap om fortiden, og spørsmål knyttet til hvordan vi kan vite eksisterer ikke. På nivå 2 er historie noe som kan oppdages, mens det på nivå 3 er noe som må arbeides frem. Her begynner elevene å stille spørsmål med om alle kilder har like stor troverdighet. På nivå 4, som er det mest velutviklede, forstår elevene at historie er en rekonstruksjon av fortidige hendelser, og at mennesker som levde i fortiden kanskje ville hatt problemer med å se de sammenhengene og motivene vi i vår tid kan lese ut av deres samtid.⁵⁷

Den gradvise progresjonen Utforskeren legger opp til gjennom stadig mer komplekse metode- og begrepskunnskaper, legger opp til den samme gradvise utviklingen av historisk forståelse som Shemilt skisserer.

Shemilt hevder at nøkkelbegrepene i historiefaget er kontraintuitive, det vil si at de skiller seg fra «common sense» tankene fra hverdagslivet. Han mener at skolen må hjelpe elevene å avlære hverdags-ideene sine, og hjelpe dem inn i metatenkningen i historiefaget. Gjennom metode- og begrepslæren i Utforskeren ønsker myndighetene å hjelpe elevene til mer velutviklet historisk tenkning, og avlære dem «Common sense»-tenkningen i historiefaget.

De samme tankene deler en annen britisk historiedidaktiker, Peter Lee. Han hevder at elevene tilskriver et 1 til 1 forhold mellom hvordan fortiden var, og hvordan den blir fremstilt, som elever på nivå 1 hos Shemilt. Lee hevder at elevene, grunnet sine hverdags-ideer, vil trekke slutningen at ulike historikere vil trekke samme konklusjoner fra et kildemateriale, en såkalt Evidence Determination Claim (EDC). Dette er en ukritisk kildeforståelse som mener at det kun kan være en sann og objektiv måte å tolke fortiden på, såkalt Single Story Claim (SSC).⁵⁸

Denne tilnærmingen er mulig i hverdagslivet, da situasjoner veldig ofte skjer i nær fortid. Det er mye enklere å finne ut om noen fremstiller den nære fortid sannferdig, enn om den fjerne fortiden, som vi ikke har direkte tilgang til, er sannferdig framstilt. Denne fjerne fortiden kan ikke på samme måte testes.

⁵⁷ Lund 2016:34

⁵⁸ Lee, P. (2002): «Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history.» Hentet på: <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>

Lee hevder derfor at hverdagslivets «common sense»-forståelse av et 1 til 1 forhold mellom det som fortelles og sannheten, virker mot hensiktene i historiefaget, der sannhet er knyttet til bruken av kilder, konstruksjon av et narrativ og en større eller mindre grad av usikkerhet.

På samme måte som Shemilt og Rösen presenterer også Lee en hierarkisk oppbygning av historisk forståelse. Dette er en skissert modning i forhold til nøkkelbegrep som Lee mener skolen må jobbe med å utvikle hos elevene, fra punkt a), som knyttes til hverdags-ideene til elevene og frem til punkt e), som skal hjelpe elevene å få en bedre forståelse av fortiden.⁵⁹ a) Den historiske fremstillingen er objektiv, og gir svar på hva som egentlig skjedde i fortiden. b) Siden historikeren selv ikke var til stede i fortiden, er ulike fremstillinger en konsekvens av mangel på direkte tilgang på fortiden. c) Historien bygger på ulike kilder og øyenvitneskildringer fra fortiden, og ulik fremstilling skyldes tabber eller hull i forhold til kildene. d) Kildene til historikerne kan inneholde tendenser, og enkelte historiske fremstillinger må fjernes grunnet forvrengninger, overdrivelser, dogmatismen og løgner. e) Historie er ikke en direkte kopi av fortiden. Den avhenger av hvilke spørsmål historikeren benyttet i arbeidet med de ulike kildene.

Denne progresjonen i forhold til nøkkelbegrep skal hjelpe elevene å forstå at historie som vitenskap ikke kun handler om å rekonstruere fortiden korrekt, men i like stor grad å avgjøre hvilke kriterier som danner grunnlaget for våre historiske narrativ.

Lee lanserer en progresjonen i forhold til nøkkelbegrep som, ifølge han, gjør elevene i stand til å danne stadig dypere historiske narrativ, og gi en bedre historisk forståelse. Progresjonen i nøkkelbegrepene som Utforskeren legger opp til gjennom hele skoleløpet, vil hjelpe elevene til å utvikle en mer velutviklet historiebevissthet.

3.4.1 «Big history» i Storbritannia

De britiske historiedidaktikerne har de siste årene latt seg påvirke av den tysk-nordiske historiebevissthetstenkningen. I særlig grad gjelder dette Rösens teorier. De skiller seg likevel fra Rösens tenkning som forholder seg til historie som både livsverden og fag, mens de britiske historiedidaktikerne i sterkere grad kun fokuserer på historie som fag. Historisk orientering bør bygge på nøkkelbegrepene i historiefaget, i særlig grad begrepene som kan hjelpe elevene å se sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. Til tross for dette viser forskning at det er nettopp dette elevene sliter med. Elever i aldersgruppen 14-16 år

⁵⁹ Lee 2002

sliter med å se sammenhengen mellom fortiden og nåtiden. De ser på dem som to sider i en mynt, de kan aldri ses samtidig. Videre viser funn blant elever i aldersgruppen 14-18 år, at historisk kunnskap «opptrer som isolerte hendelser, sterkt avgrenset i tid og rom, og som brokker av faktakunnskap, stuert bort i nisjer i hjernen».⁶⁰

En konsekvens av dette fokuset de har hatt på nøkkelbegrepene, er en fragmentering av den historiske forståelsen, og et manglende rammeverk for historisk orientering. De manglet i stor grad evnen til å se sammenhenger over tid.

Da den britiske skolen publiserte sin nyeste læreplan i 2013⁶¹ var disse forskningsresultatene velkjente, men fikk likevel lite gjennomslag i læreplanen. Historiebevissthetstanken stod sentralt i den historiedidaktiske forskningen, men maktet i liten grad å nå frem til historielærerne. Det hadde imidlertid ikke stått på forsøkene. Forskningsresultatene hadde tegnet et tydelig bilde av behovet for at elevene skulle lære å se «det store bildet». For å få til dette laget man et rammeverk. Et rammeverk er et rutenett med kronologiske tidsangivelser til venstre i rutenettet og kolonner med emnetitler til høyre i rutenettet. Rutene i rammeverket fylles med korte fortellinger basert på generaliseringer. Det skiller seg dermed kvalitativt fra f.eks. tidslinjer.⁶²

Denis Shemilt hadde vært hovedarkitekten bak utviklingen av et slikt rammeverk som ble utviklet i perioden 2009 til 2012. Dette rammeverket fikk navnet *Big History 11-19 Curriculum*. «Big History» var et rammeverk som strakk seg over hele 60.000 år, fram til nåtiden. Det kan hevdes at en slik oversikt, med fokus på et enorm tidsspenn som 60.000 år vil skape enda mer fragmentering i historieførståelsen. Forskningsresultater viser et annet bilde. Utfordringen til elevene med å skape oversikt og se «det store bildet» oppstår når undervisningen strekker seg over lengre tidsperioder, og de så skal sette sammen fakta de har tilegnet seg gjennom uker, måneder eller sågar år. Da sliter de med å se sammenhengene. Tanken bak «Big History» er at de blir presentert for hele bildet i løp av kort tid, gjerne bare en skoletime. Samtidig bør dette tas frem og repeteres og forbedres med jevne mellomrom. Rammeverket hjelper også elevene i å generalisere, for å finne ut hva som hender mellom da og nå.⁶³

⁶⁰ Lund 2016:42

⁶¹ Department of education. «National curriculum». (14.10.14) Hentet 28.12.16 fra <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

⁶² Lund 2016:43

⁶³ Lund 2016:43-45

Big History 11-19 Curriculum ble dannet som et forslag til læreplan i historiefaget i forkant av den nye læreplanen som utkom i 2013. I starten fikk prosjektet tilskudd og støtte, men etter hvert ble det klart at «Big History» i for liten grad innfridde statens ønsket om et markant nasjonalt preg på læreplanen. Tanken bak «Big History» er at elever i aldersgruppen 11 til 19 år skal få hjelp til å skape bilder av fortiden som de selv har vært med å utvikle. Det er et langt og sammenhengende løp fra de er 11 til de er 19 år, som vil hjelpe dem å se at fortiden ikke bare viser frem ett bilde, men en rekke ulike bilder, alt etter hvilke spørsmål vi stiller og hvilke kilder vi bruker.⁶⁴

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke om lærere i den norske skolen utvikler historiske rammeverk i undervisningen, for å hjelpe elevene til å se «det store bildet». Jeg ønsker å bruke ideene fra Big history, og knytte dem sammen med funnene til Kåre Michael Træland, om behovet for å knytte nøkkelbegrepene opp mot et slikt rammeverk. Jeg vil reflektere over hvilken rolle Utforskeren kan ha i å hjelpe elevene med den historiske orienteringen ved hjelp av et Big history-rammeverk bygget på fagets nøkkelbegreper. Jeg ønsker i tillegg å kartlegg på hvilken måte lærerne eventuelt anvender dette rammeverket og hvilke erfaringer de har med det for å utvikle elevenes historiske orientering.

3.5 CHSC og Peter Seixas

Den tysk-nordiske historiedidaktikken og den britiske er sammenfallende i forståelsen av mye innen historiedidaktikken. Det som skiller dem er først og fremst den tysk-nordiske retningens fokus på å studere hvordan man anvender kunnskap, både på og utenfor skolen.⁶⁵

Den canadiske historiedidaktikeren Peter Seixas, en av de ledende forskerne ved CHSC, Center for the Study of Historical Consciousness ved University of British Columbia, er en av de som forsøker å bygge bro mellom den tysk-nordiske retningen og den anglosaksiske retningen. I likhet med Rösen peker han på at det viktigste i historieundervisningen bør være å utvikle elevenes narrative kompetanse og gjennom dette deres historiebevissthet.⁶⁶ Samtidig knytter han seg opp mot den britiske retningen når han argumenterer for at dette målet skal nås gjennom et pedagogisk program som bygger på historiske nøkkelbegrep.

⁶⁴ Lund 2016:48

⁶⁵ Olofsson 2010:35

⁶⁶ Seixas, P. (2008): Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada, Centre For The Studie of Historical Consciousness. Hentet fra <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf> Side 12f

Han mener at historieundervisningen gjennom dette pedagogiske programmet skal bygge på følgende nøkkelbegreper:

- «Historisk betydning». Argumentere for, og forstå, hvordan vår historiske forståelse endrer seg ut fra samtidens historiekultur.
- «Kilder». Evnen til å finne relevante kilder, samt vurdere og tolke kildene slik at de kan gi ny informasjon.
- «Endring og kontinuitet». Evnen til å identifisere hvilke ting som endrer seg og hvilke ting som ligger fast gjennom historien.
- «Årsak og virkning». Analysere begrepsparet for å finne grunnene bak de endringene som skjer over tid.
- «Framskritt og forfall». Diskutere den historiske utviklingen og reflektere over om utviklingen går fremover eller bakover.
- «Historiske aktørperspektiver». Reflektere over hvilke personer som påvirker vår historie.
- «Historisk innlevelse». Utvikle evnen til å sette seg inn i fortiden, på fortidens egne premisser.
- «Historisk vurdering». Utvikle innsikt i hvordan fortiden kan spille en sentral rolle i forhold til hvordan vi orienterer oss moralsk i samtiden.⁶⁷

I min undersøkelse vil jeg kartlegge i hvor stor grad disse nøkkelbegrepene kan knyttes opp mot kompetansemålene i Utforskeren, og i hvilken grad lærerne som operasjonaliserer læreplanene anvender disse nøkkelbegrepene.

⁶⁷ Seixas 2006:12f

4.0 Utforskeren

I dette kapittelet vil jeg reflektere over hvilke konsekvenser innføringen av Utforskeren som eget målområde i 2013 har for undervisningen i historiefaget i skolen. Videre vil jeg analysere de kompetansemålene i Utforskeren som jeg finner relevante i forhold til historieundervisningen, og knytte dem opp mot teorikapittelet om de ulike historiedidaktiske retningene. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg analysere kompetansemålene i Utforskeren i grunnskolen opp mot målområdet «Historieforståelse og metoder» i historiefaget på videregående skole.

4.1 Utforskerens konsekvenser

I innledningen til denne masteroppgaven nevnte jeg at innføringen av Utforskeren som eget målområde i samfunnsfag førte til noen endringer i tilnærmingen til operasjonaliseringen av historieundervisningen i grunnskolen. Faget får et tydeligere vitenskapelig fokus, der nøkkelbegrepene og metodekunnskapene betones i større grad.

Ved innføringen av Utforskeren i 2013 fikk man et tydelig skille mellom faktakunnskapene, de såkalte «vite at»-kunnskapene, og metodekunnskapene, de såkalte «vite hvordan»-kunnskapene. Ved å utforme et eget hovedområde, som er gjennomgående for hele grunnskoleopplæringen og videregående opplæring, oppnår man et større fokus på metodekunnskapene.⁶⁸

Samtidig som fokuset på «vite hvordan»-kunnskapene har økt gjennom Utforskeren, har det også ført til en faglig utydeliggjøring. Grunnen til dette er at Utforskeren er felles for alle de tre fagene som samlet utgjør Samfunnsfag på ungdomstrinnet. Det blir vanskeligere å tydeliggjøre de faglige markørene i historie, når metodekunnskapene skal være felles med geografi og samfunnskunnskap.⁶⁹

Det må likevel påpekes at et av de mest sentrale nøkkelbegrepene som er knyttet opp mot «vite hvordan»-kunnskapene i historiefaget, kilder, er noe av det som opptrer hyppigst og med størst tyngde i kompetansemålene til Utforskeren.

Utfordringen ligger i at flere andre sentrale historiske nøkkelbegrepene ikke blir nevnt spesifikt, noe som svekker den historiedidaktiske relevansen til Utforskeren. Gjennom å

⁶⁸ Lund 2016:58

⁶⁹ Lund 2016:60

utforme et hovedområde for metode-kunnskaper som er felles for alle tre fagområdene, mister man muligheten til å konkretisere nøkkelbegrepene i større grad.

4.2 Utforskeren og lokale læreplaner

Som også nevnt i innledningen til oppgaven, ble det ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fremmet et ønske om å profesjonalisere læreryrket. Vi finner det i forordet til den midlertidige utgaven av læreplanverket for Kunnskapsløftet, da vår daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal sier dette:

Læreplanane fastset måla for opplæringa i dei ulike faga. Det er ansvaret for den enkelte skolen å setje læreplanane ut i live slik at kvar enkelt elev får eit best mogleg utbytte av opplæringa ut frå sine føresetnader og dei måla som er bestemt i læreplanane for dei ulike faga.⁷⁰

Det samme innholdet videreføres i Stortingsmelding 28, det foreløpig siste dokumentet fra myndighetenes side knyttet til Kunnskapsløftet.

Læreplanverket legger premissene for innholdet i opplæringen. Det er skoleledere og læreres profesjonelle arbeid og samhandling med elevene som sikrer god læring og utvikling for den enkelte elev. Skoler og skoleeiere har gjennom arbeidet med Kunnskapsløftet lagt ned et viktig utviklingsarbeid de nå kan bygge videre på.⁷¹

Videre i samme stortingsmelding, under kapittel 7 Implementering av læreplanverket, påpekes det at læreplanarbeidet ikke kun skal forgå gjennom «nedsiving», men gjennom de profesjonelle aktørene som jobber i skolen.

Styring gjennom læreplaner og endringer i læreplaner kan ikke forstås utelukkende som prosesser som foregår ovenfra og ned. Skolen består av ulike aktører som fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis.⁷²

⁷⁰ Utdanningsdirektoratet, «LK06, 2006a» Hentet 15.12.16 på http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

⁷¹ Kunnskapsdepartementet, «Fag – fordyping – forståelse» i St.meld. 28 (2015-2016). Hentet 15.12.16 på <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

⁷² St.meld. 28 2015-2016:67

Disse dokumentene fra myndighetene peker på det ansvaret som hviler på lærerne til å tolke og bearbeide kompetansemålene fra læreplanen i lokalt læreplanarbeid. Jeg vil derfor i denne oppgaven reflektere over hva funnen fra mine informanter forteller om profesjonaliseringen i skolen.

Lærerne er ikke overlatt helt til seg selv i sin tolking av kompetansemålene. Fra skoleåret 2013/14 kom det egen veiledninger fra utdanningsdirektoratet som skulle hjelpe lærerne i å operasjonalisere kompetansemålene. «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag»⁷³ viser med praktiske eksempler hvordan man kan knytte sammen kompetansemålene fra Utforskeren med kompetansemål fra de andre målområdene. Dette er likevel kun få eksempler som skal gi tips og råd. Den enkelte skole og hver enkelt faglærer er fremdeles tvunget til å analysere de ulike kompetansemålene og bryte dem ned til læringsmål.

4.3 Analyse av de ulike kompetansemålene i Utforskeren

Utforskeren består av kompetansemål etter 4., 7. og 10. klasse, samt etter Vg1/Vg2. Jeg vil i det følgende gjøre en analyse av de historiedidaktisk relevante kompetansemålene etter 4., 7. og 10. klasse. Jeg vil ikke fokusere på Utforskeren etter Vg1/Vg2, da disse, slik jeg oppfatter det, i liten grad har historiedidaktisk relevans. I stedet vil jeg knytte dem opp mot målområdene «Historieforståelse og metode», som hører til kompetansemålene til Historie på Vg2 og Vg3. «Historieforståelse og metode» skiller seg fra Utforskeren ved at de er fagspesifikke. Utfordringen fra Utforskeren med at det fagspesifikke blir utydelig, unngås i dette målområdet.

4.3.1 Utforskeren etter 4. årssteget

Utforskeren etter 4. årssteget består av 7 kompetansemål. Disse kompetansemålene er svært lite fagspesifikke, og det er krevende å kvalifisere noen av dem som tydelig historiedidaktisk relevante. Mitt utgangspunkt blir derfor å søke de kompetansemålene som omtaler kildebruk eller bruk av fagbegreper.⁷⁴

⁷³ Utdanningsdirektoratet, «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag» Hentet 30.11.16 fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/veiledning/rettleiing-lareplan-samfunnsfag-udir-2013.pdf>

⁷⁴ Alle kompetansemålene er gjengitt fra «LÆREPLAN I SAFUNNSFAG Kompetansemål etter 4. årssteget» (<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansomal-etter-4.-arssteget>)

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne finne og presentere informasjon om samfunnsfaglege tema frå tilrettelagde kjelder, også digitale, og vurdere om informasjonen er nyttig og påliteleg.

Dette er det eneste kompetansemålet etter 4. årssteget som omtaler kilder. Dette er elevenes første møte med kilder i skolen, og det påpekes at det skal være læreren som finner kildene, men at elevene skal trekke, i vårt tilfelle, historiske tema ut fra disse kildene. Det må også anmerkes at allerede fra småskolen skal elevene oppøves i kildekritikk. Elevene skal selv vurdere om informasjonen de trekker ut fra kildene er nyttig og om de kan sette lit til den.

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne skrive enkle tekstar om samfunnsfaglege tema og bruke grunnleggjande fagomgrep.

De to ordene som står fram, for denne oppgavens formål, i dette kompetansemålet, er «grunnleggjande fagomgrep». Dette kompetansemålet beskriver den kompetansen elevene skal ha etter de fire innledende årene i skolen. Da er det av stor betydning at elevene er introdusert for en del av de sentrale og grunnleggende fagbegrepene. Denne vage og lite fagspesifikke betoningen av behovet for grunnleggende opptrening i fagbegreper, forutsetter enten en stor grad av faglig kompetanse og profesjonalitet fra læreren sin side, eller at undervisningen i stor grad er knyttet opp mot læreboken og at lærebokforfatteren har vært bevisst på dette. Bortsett fra kilder, som er spesifikt nevnt i det forrige kompetansemålet jeg analyserte, er det ingen andre fagspesifikke begreper som blir omtalt i kompetansemålene. Det betyr at dette i stor grad er overlatt til den lokale kompetansen, eventuelt valg av lærebøker. Dette fører oss direkte inn i en debatt om hvorvidt kompetansemålene i Utforskeren bør bli mer fagspesifikke og mer konkrete. Samtidig må det betones at denne delegeringen av faglige valg som ligger i så vidt vide og vage kompetansemål, finner klangbunn i det målet Øystein Djupedal formulerte om ønske om en større profesjonalisering av lærerstanden ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

I oppgavens teoridel viser jeg hvordan Shemilt hevder at nøkkelbegrepene i historiefaget er kontraintuitive, og hvordan det er skolens oppgave å avlære elevene sine hverdagsideer. Dette kompetansemålet er første steg i denne avlæringen. Elevene blir introdusert for de første dryppene av historisk tenkning, gjennom bruken av grunnleggende fagbegreper i historiefaget.

4.3.2 Utforskeren etter 7. årssteget

I Utforskeren etter 4. årssteget var det, etter min vurdering, kun to av sju kompetansemål som var direkte relaterte i en historiedidaktisk kontekst. I Utforskeren etter 7. årsteg ser vi at det fagspesifikke står litt mer i sentrum. Det er ikke like vage formuleringer og det er flere kompetansemål av historiedidaktisk relevans.

Utforskeren etter 7. årsteg består av åtte kompetansemål. Jeg ønsker ut fra denne masteroppgavens formål å analysere fire av dem.⁷⁵

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne diskutere samfunnsfaglege tema med respekt for andres syn, bruke relevante fagomgrep og skilje mellom meiningar og fakta.

Dette kompetansemålet er en direkte videreføring av det forrige kompetansemålet jeg analyserte. Det tar utgangspunkt i at elevene har opparbeidet seg kompetanse om grunnleggende fagbegreper i løp av de fire første årene. Det er en progresjon i anvendelsen av metode, da elevene går fra å bruke grunnleggende fagbegreper, til å bruke *relevante* fagbegreper. Denne progresjonen fordrer at elevene har innsikt i fagbegrepene og kan anvende dem. Den lille, men samtidig store forskjellen, er at elevene selv må reflektere over og vurdere hvilke fagbegrep som er relevante.

Denne samme progresjonen i forhold til metode-kunnskapen finner vi også i det neste kompetansemålet.

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne finne og trekkje ut samfunnsfagleg informasjon ved søk i digitale kjelder, vurdere funna og følgje reglar for nettvett og nettetikk.

Dette kompetansemålet bygger videre på det første kompetansemålet jeg analyserte. Der elevene i småskolen skulle finne og presentere informasjon fra tilrettelagte kilder, skal elevene på mellomtrinnet søke etter og selv finne, i vårt tilfelle, historisk informasjon. I tillegg skal de vurdere om dette er relevant informasjon. Denne progresjonen samspiller med progresjonen i forrige kompetansemål. Begge har til hensikt å øve opp elevene til å analysere kvaliteten på fagstoffet. I det ene tilfellet kvaliteten på kildene. I det andre tilfellet kvaliteten

⁷⁵ Alle kompetansemålene er gjengitt fra «LÆREPLAN I SAFUNNSFAG Kompetansemål etter 7. årssteget» (<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>)

på fagbegrepene. Dette er på mange måter basisen i å øve opp en sterk metode- og begrepskunnskap i historiefaget.

Denne basisen blir forsterket i det neste kompetansemålet, der læreplanen kombinerer kildebruk og bruk av relevante fagbegreper.

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne skrive samfunnsfagleg tekst ved å bruke relevante fagomgrep og fleire kjelder.

Dette kompetansemålet brygger vider på de to foregående kompetansemålene. I tillegg til at det knytter sammen fagbegreper og kildebruk, er det også første gang det betones at det skal anvendes flere ulike kilder. I alle andre kompetansemål med henvisning til kilder blir begrepet omtalt i flertall, men dette er det første kompetansemålet som spesifiserer bruken av flere kilder.

Det siste kompetansemålet jeg skal analysere fra Utforskeren etter 7. årssteg er det første som ikke er knyttet til begrepskunnskaper eller kilder, men som omhandler historisk orientering. Dette er også den første introduksjonen elevene får knyttet til å orientere seg i fortiden og nåtiden, ut fra kompetansemålene i Utforskeren. Men jeg ønsker likevel å påpeke at allerede under hovedområde for historie etter 4. årssteget er det et kompetansemål som sier at elevene skal bruke begrepene fortid, nåtid og framtid for å beskrive sin egen familie. Så til tross for at dette er første og eneste gang, før ungdomstrinnet, forholdet mellom fortiden og nåtidene betones i Utforskeren, er dette ikke helt fremmed mark for elevene på mellomtrinnet.

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne plassere ei hendingsrekkje i historie og samtid på tidslinje og kart.

Kompetansemålet skal øve opp elevene i å orientere seg i både tid og rom. Elevene skal plassere hendelser både på en tidslinje og et kart. Dette er basisen for historisk orientering.

4.3.3 Utforskeren etter 10. årssteget

Utforskeren består av åtte ulike kompetansemål som skal være oppfylt etter 10. klasse. Jeg vil i dette kapitlet forsøke å analysere de seks som jeg finner relevant for historiedelen av samfunnsfaget, og finne ut hvilken relevans disse har for å utvikle metode- og begrepsaspektet knyttet til historisk kunnskap.⁷⁶

⁷⁶ Alle kompetansemålene er gjengitt fra *LÆREPLAN I SAMFUNNSFAG* Kompetansemål etter 10.årssteget (<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>)

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne bruke samfunnsfaglege omgrep i fagsamtalar og presentasjonar med ulike digitale verktøy og byggje vidare på bidrag frå andre

Det sentrale i dette kompetansemålet i forhold til min oppgave er «bruke samfunnsfaglege omgrep». Dette knyttes direkte til begrepsaspektet i historisk kunnskap, og bygger vidare på den kompetansen elevene har utviklet på barnetrinnet knyttet til fagbegrepene. Vi kan ut fra disse kompetansemålene likevel ikke fastslå om det er tale om innholdsbegrep, altså begreper som endrer innhold avhengig av den historisk konteksten de blir fremsatt i, eller om det er nøkkelbegreper, begreper som ikke gir rom for tolkning uavhengig av historisk kontekst, og som danner et begrepsmessig rammeverk for historiefaget.⁷⁷

Med tanke på at noe av bakgrunnen for innføringen av Utforskeren er å styrke metodekunnskapene i faget, kan det føres kritikk mot dette kompetansemålet, og tidligere kompetansemål av samme karakter, at det ikke lager en distinksjon mellom innholdsbegreper og nøkkelbegreper, og samtidig tydeliggjør nødvendigheten av å ha fokus på nøkkelbegrepene.

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne bruke statistiske kjelder til å berekne og beskrive tendensar og variasjonar i samfunnsfaglege drøftingar og vurdere om statistikken gjev påliteleg informasjon

I dette kompetansemålet kommer likevel et av nøkkelbegrepene i fokus. De to ordene som står frem i dette kompetansemålet, er «kjelder» og «vurdere». Kilder er et av de nøkkelbegrepene som gir oss kunnskap om hvordan vi har fått informasjon. Hvordan vi forstår nåtiden er alltid rammet inn av vår kunnskap om fortiden. Denne kunnskapen er basert på en kildekritisk utforsking av historiske forklaringer.

Samtidig skal vi, ifølge dette kompetansemålet, ikke bare identifisere kilden, vi skal også vurdere kildens pålitelighet. Dette viser til en fortsatt progresjon i bruk av nøkkelbegrepene. Mens man etter 7. klasse skal søke etter kilder, gjerne flere kilder, er det først etter 10.årstrinn at vi skal vurdere kildene.⁷⁸

⁷⁷ Lund 2016:20-21

⁷⁸ Lund 2016:59

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning

Dette kompetansemålet er, i likhet med det forrige, nært knyttet til historiebevissthetsbegrepet. Elevene skal forsøke å forstå det som er i kjernen av historiebevissthetsbegrepet, nemlig samspillet mellom fortiden, samtiden og framtiden. Elevene skal øves i å reflektere over hvordan man i en annen tid eller annen kultur hadde andre interesser og dominerende ideologier, og hvordan dette fører til et annet syn på historie. Elevene skal stille spørsmål ved det som blir sett på som realhistorie. Kan vi vite at fortidene var slik vi oppfatter den i vår samtid? Hvilke ideologier og interesser hadde personer som er opphav til kilder fra fortiden? Det vil vel være slik at den franske revolusjon blir omtalt forskjellig alt etter om det er en fra borgerskapet eller en fra adelen som er kilde? På samme måte som tyskere og briter i mellomkrigstiden har ulik historie om hva som skjedde i første verdenskrig. Denne innsikten, som dette kompetansemålet legger opp til, er avgjørende for å få innsikt i at folk i fortiden kan ha opplevd sin samtid annerledes enn vi i dag forstår deres samtid.

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne reflektere over samfunnsfaglege spørsmål ved hjelp av informasjon frå ulike digitale og papirbaserte kjelder og diskutere formål og relevans til kjeldene

Dette kompetansemålet tar tak i flere ulike sider ved metode- og begrepsaspektet til historisk kunnskap. For det første henviser det til begrepene i historiefaget gjennom det vide «samfunnsfaglege spørsmål». På samme måte som ved det første kompetansemålet jeg analyserte i dette kapitlet, er det ingen spesifiseringer i spørsmålet om det er knyttet til innholdsbegrepet eller nøkkelbegrepet. Det som likevel også i dette kompetansemålet er det som står fram som det mest sentrale, er kildebruk og kildekritikk. Som ved det andre kompetansemålet jeg analyserte, er det en progresjon i forhold til kompetansemålene i Utforskeren etter 7.årstrinn. Her skal elevene diskutere formålet med kildene, altså hvorfor vi bruker nettopp disse kildene. Kildenes relevans kan også knyttes sammen med det forrige kompetansemålet, der elevene kan oppleve at kilder kan miste sin relevans grunnet ideologier og interesser.

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar

Dette er det kompetansemålet som ligger tettest opp mot historiebevissthetsbegrepet, som er innført som det overordnede målet i LK06 for videregående skole. Målet her er at elevene skal reflektere over hvorfor og hva som kan ligge bak at folk i en annen tid, med andre livsvilkår og andre verdier, kan gjøre andre valg enn de som virker naturlige for oss i dag. Det kan også knyttes til innsikt i nøkkelbegrepene Seixas lister opp. Historiebevissthet handler om samspillet mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. I dette kompetansemålet blir ikke fremtiden nevnt. Dette kan begrunnes i ønske om progresjon i kompetansemålene, og at historiebevissthetsbegrepet blir komplettert på videregående skole. Som Erik Lund sier «*Historiebevissthet... brukes ikke direkte i grunnskoleplanen, men flere kompetansemål er tydelig inspirert av det*».⁷⁹

- Målet for opplæringa er at elevene skal kunne skrive samfunnsfaglege tekstar med presis bruk av fagomgrep, grunngjevne konklusjonar og kjeldetilvisingar

Det siste kompetansemålet fokuserer nok en gang på begrepskunnskapen. Denne gangen er det naturlig å anta at det er nøkkelbegreper de sikter til, i og med at det i slutten av kompetansemålet henvises direkte til kildebruk. Elevene skal argumentere for hvorfor de velger de kildene de gjør, som faller fint inn i kompetansemålene sin progresjon.

Oppsummert kan vi peke på noen fellestrekk ved kompetansemålene i Utforskeren som skal benyttes i historiedidaktisk øyemed. For det første er det tydelig at begrepskunnskap spiller en sentral rolle her. Det nøkkelbegrepet som nevnes flere ganger, i flere ulike kompetansemål, er kilder. Kildebruk og kildegransking er helt sentralt for å hjelpe elevene til å utvikle historisk tenkning.

Det er også naturlig å tolke det dithen at andre historiske nøkkelbegrep er sentrale i kompetansemålene til Utforskeren, til tross for at ingen andre enn kilder nevnes spesifikt. Det overlates imidlertid til den enkelte skole å finne fram til hensiktsmessige nøkkelbegrep, gjennom lokalt læreplanarbeid og fokuset på en sterkere profesjonalisering av læreryrket.

⁷⁹ Lund 2016:57

Historiebevissthet og dets fokus på samspillet mellom fortiden, nåtiden og framtiden er også sterkt tilstede i Utforskeren. Begrepet blir ikke nevnt eksplisitt, men det er implisitt tilstede og preger de aktuelle kompetansemålene.

4.3.4 Utforskeren analysert opp mot målområdet «Historieforståelse og metoder»

Denne masteroppgavens forskningsfokus er knyttet til Utforskerens rolle for historiefaget i grunnskolen. For elever som velger yrkesfag på videregående skole er historieundervisningen fra ungdomsskolen avsluttende. For elever som velger studieforbereende linjer på videregående, vil historiefaget møte dem igjen både i 2. og 3. klasse. Mot denne bakgrunnen danner begreps- og metodekunnskapene som elevene erverver gjennom Utforskeren i grunnskolen grunnlaget for å beherske kravene som stilles til dem i 2. og 3. klasse på videregående skole.

I innledningen til oppgaven understreker jeg at Utforskeren er et gjennomgående hovedområde for samfunnsfag i grunnskolen og på videregående. Jeg ønsker likevel ikke å fokusere på Utforskeren for samfunnsfag på videregående, da dette faget i svært liten grad bærer med seg elementer av historiefaget. Dette er i mye større grad et samfunnskunnskapsfag.

I stedet ønsker jeg i denne oppgaven å rette øynene mot det ene hovedområdet til historiefaget på videregående, da den analysen jeg har gjort av kompetansemålene til Utforskeren etter 4., 7. og 10. klasse er av spesifikk historiedidaktisk karakter. Dette danner da grunnlag for det hovedområdet som i historiefaget i 2. og 3. klasse på videregående heter «Historieforståelse og metoder». Videre i dette kapitlet ønsker jeg å trekke linjer mellom Utforskeren på grunnskolen og hovedområdet «Historieforståelse og metoder» i historiefaget på videregående.

Det primære formålet med å se på dette hovedområdet er å forsøke å gjøre en analyse av i hvilken grad Utforskeren forbereder elevene på den historieforståelsen og metoden som møter dem i faget på videregående skole. Vi har sett at det gjennom hele grunnskolen er en gradvis progresjon i forståelsen av fagbegreper og metoder. I analysen av kompetansemålene fra hovedområdet «Historieforståelse og metoder» ønsker jeg å finne ut om denne progresjonen fortsetter inn i videregående skole, og om vi kan gjenfinne hovedelementene fra Utforskeren i dette hovedområdet.

4.3.4.1 «Historieforståelse og metoder» etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram

Hovedområdet «Historieforståelse og metoder» etter Vg2 i studieforbereende utdanningsprogram⁸⁰ består av fem kompetansemål. Ulikt kompetansemålene fra Utforskeren er de alle av spesifikk historiedidaktisk karakter, og samtidig relevante for min oppgave.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne finne og vurdere historisk materiale som kilder og bruke det i historiske framstillinger

Det første kompetansemålet er meget relevant i forhold til mine funn fra kompetansemålene til Utforskeren. Dette er det første av to kompetansemålet for Vg2 som spesifikt nevner kilder. Progresjonen i konseptbruken kommer tydelig fram i dette kompetansemålet. Der elevene etter 10. klasse skulle diskutere formålet og relevansen ved kildene, ser vi her at progresjonen betones ved å skille mellom historisk materiale og kilder. I grunnskolen er historisk materiale automatisk klassifisert som kilde, mens kompetansemålet for Vg2 tegner en tydelig distinksjon mellom historisk materiale og kilder. Et historisk materiale kan først anvendes som kilde når det kan brukes til å besvare et spørsmål eller en problemstilling.⁸¹ Denne videreutviklingen av kilde-begrepet kan til dels sammenlignes med skillet som på engelsk uttrykkes gjennom «source» og «evidence».

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne presentere en historisk person og diskutere hvordan samtidige samfunnsrammer påvirket denne personens handlinger

Dette kompetansemålet er knyttet opp mot historiebevissthetstanken og evnen til historisk orientering. Kompetansemålet viderefører det nest siste kompetansemålet jeg analyserte fra Utforskeren etter 10. klasse. På samme måte som da er formålet å sette seg inn i historiske personers liv og forstå denne personen i dens samtid. Dette vil lære oss at samfunnsrammene kan påvirke våre valg, og gjennom å identifisere mulighetene historiske personer hadde, kan vi lære noe av dette i dag, for å se på hvilke muligheter og begrensninger som influerer valgene vi tar.⁸² I Utforskeren etter 10. klasse var det fokus på hvordan livsvilkår og verdier spilte en rolle for hvilke tanker og handlinger personen utførte. I dette kompetansemålet byttes «livsvilkår og verdier» ut med «samtidige samfunnsrammer». Det kan argumenteres for

⁸⁰ Alle kompetansemålene er gjengitt fra «LÆREPLAN I HISTORIE - FELLESFAG I STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram» (<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemal/etter-vg2-studieforbereende-utdanningsprogram>)

⁸¹ Lund 2016:59

⁸² Analyse lånt fra Paulssen 2011:33

at det er liten progresjon i forhold til kompetansemålet i Utforskeren etter 10. trinn, da livsvilkår og verdier i stor grad dekker inn samfunnsrammene. Samtidig er det et videre begrep, slik at læreren står friere til å definere dets innhold og at det dermed kan omfatte perspektiver som ikke kommer med i Utforskerens kompetansemål.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger

Også dette kompetansemålet bygger på kompetansemål hentet fra Utforskeren. Den sentrale endringen, kall det gjerne utviklingen, av kompetansemålet, er fokuset på egen framstilling. Etter 10. klasse skulle elevene reflektere over både samfunnsfaglige spørsmål og kildenes relevans. Etter Vg2 skal elevene vurdere informasjon de selv henter kildekritisk. Målet er å kontekstualiserer samfunnsrammene og den påvirkningen de har på oss. I en hverdag der man må manøvrere seg på nettet i mer eller mindre seriøse kilder, er det en særdeles viktig egenskap å beherske kildekritikk. Som Paulssen påpeker i sin analyse av det samme kompetansemålet, er også dette kompetansemålet knyttet opp mot historiebevissthetsbegrepet. For *«vår forståelse av nåtiden er til enhver tid begrenset av kunnskapen vi har om fortiden, som vi skaper om fortiden, og som vi avslører om fortiden, gjennom kildekritisk manøvrering i historiske forklaringer»*.⁸³

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne identifisere ulike historiske forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske framstillinger

Målet her er å hjelpe elevene til å se at ulike kilder fra fortiden kan gi oss ulike forståelser av hvordan fortiden er. Også dette kompetansemålet er knyttet til historiebevissthetsbegrepet og sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og framtiden. Våre holdninger i samtiden kan endre vårt syn på fortiden. Dette målet hjelper elevene å få en forståelse av at vi kan oppfatte fortiden forskjellig, alt etter hvilke kilder vi blir presentert for. Elevene har fått en introduksjon til denne kompetansen gjennom Utforskeren for ungdomstrinnet. Etter 10. trinn skal elevene kunne vise hvordan historiske hendelser kan fremstilles ulikt, basert på interesser og ideologier. Det er i stor grad det samme innholdet i kompetansemålet etter 10. klasse og etter Vg2.

Disse kompetansemålene, både det etter 10. klasse og det etter Vg2, er, slik jeg oppfatter det, de kompetansemålene som befatter seg med de utfordringene som Peter Lee tilskrives i min

⁸³ Paulssen 2011:34

teoridel. Lee bygger videre på Shemilt sine tanker om en avlæring av hverdagsideene gjennom metode- og begrepslæren knyttet til historie som fag. Lee hevder at disse hverdagsideene får elevene til å tro at ulike historikere trekker samme konklusjoner fra et kildemateriale. Den kritiske måten å forstå kilder på får elevene først et møte med på ungdomstrinnet, mens det blir forsterket gjennom dette kompetansemålet på Vg2.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne forklare hvorfor historikere og andre deler tidsløp inn i perioder og diskutere hvilke kriterier som ligger til grunn for dette

Dette er det første kompetansemålet i målområdet «Historieforståelse og metoder» for Vg2 som ikke er en direkte videreføring av kompetansemål vi finner i Utforskeren. Hensikten med dette målet er å hjelpe elevene til å reflektere over hva som skiller de ulike historiske periodene. Gjennom dette blir elevene utfordret til å se periodens egenart. De blir også utfordret til å sette seg inn i historisk tenkning, gjennom å gjøre seg tanker om hvilke kriterier historikerne bruker for å dele historie opp i perioder.

Selv om vi ikke finner kompetansemål i Utforskeren som kan relateres direkte til dette kompetansemålet, kan man argumentere for at den kompetansen elevene opparbeider seg gjennom arbeidet med Utforskeren på grunnskolenivå, gjør den bedre rustet til å sette seg inn i den historiske tenkningen som kreves for å beherske dette målet.

Etter å ha gjennomgått kompetansemålene for hovedområdet «Historieforståelse og metoder» for Vg2, kan jeg konkludere med at de i svært stor grad bygger videre på den kompetansen som er opparbeidet gjennom arbeidet med Utforskeren i grunnskolen. Av de fem kompetansemålene som finnes under hovedområdet for Vg2, er fire av dem direkte knyttet til kompetansemål fra Utforskeren i grunnskolen. Disse målene følger ideen om progresjon, da metodene blir stadig mer utfordrende og komplekse, og elevene i stadig større grad forventes å tilnærme seg historien som fagpersoner.

4.3.4.2 «Historieforståelse og metoder» etter Vg3 studieforberedende utdanningsprogram

Hovedområdet «Historieforståelse og metoder» har, som nevnt, fem kompetansemål etter Vg2. I Vg3 blir fokuset enda større på dette hovedområdet, og det teller nå hele ni kompetansemål som elevene skal beherske etter Vg3. I og med at jeg har gått relativt grundig gjennom kompetansemålene fra Utforskeren på grunnskolen og «Historieforståelse og metoder» for Vg2, kommer jeg ikke til å gjøre like utfyllende analyser av alle disse kompetansemålene. De som er en videreføring av tidligere kompetansemål, vil jeg kort gjøre

rede for progresjonen, eventuelt spissingen av kompetansen. De kompetansemålene som dekker områder som tidligere ikke har blitt berørt, vil jeg bruke litt mer tid på å analysere.⁸⁴

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger

Dette kompetansemålet er en videreføring av det første kompetansemålet for Vg2. Fokuset her er fortsatt skillet mellom historisk materiale og kilde. Det er en ytterligere kompleksitet, ved at eleven nå skal finne «historisk materiale av ulik art og opphav», som kreves for å oppfylle målet Hovedkompetansen er likevel den samme.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale

Hovedelementene i dette kompetansemålet finner vi også igjen både i Utforskeren og på Vg2. Progresjonen ligger her i overgangen fra «hente informasjon...i egen framstilling.» i Vg2, til «planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse» i Vg3. I Vg2 er det også et krav om å «vurdere den kildekritisk», mens det i Vg3 nok en gang forsterker skillet mellom kilder og historisk materiale.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger

Dette kompetansemålet skiller seg i liten grad fra det på Vg2. Det eneste nye er at det litt vage uttrykket «samfunnsrammer» er konkretisert litt mer gjennom «samtidige ideer og samfunnsforhold» og i tillegg skal elevene reflektere over den historiske personens tenkemåter i tillegg til dens handlinger. Dette er med å forsterker elevenes historiebevissthet, og hjelper dem til å få en kritiske eller genetisk historiebevissthet, i stedet for en tradisjonell eller eksemplerettet, jamfør Rüsens typologisering.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne tolke og bruke historisk tallmateriale i faglig arbeid

⁸⁴ Alle kompetansemålene er gjengitt fra «LÆREPLAN I HISTORIE - FELLESFAG I STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM etter Vg3 studieforbereende utdanningsprogram» (<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemal/etter-vg3-studieforbereende-utdanningsprogram>)

Dette kompetansemålet er knyttet til de kompetansemålene jeg tidligere har omtalt, både i Utforskeren og for Vg2, som omhandler bruk av kilder. Det nye her, og som ikke har kommet fram på samme måte i tidligere kompetansemål, er fokuset på tallmateriale som kilder. Dette er altså kun en presisering, for å sikre at elevene også blir kjente med, og lærere å tolke, historisk tallmateriale.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling

Historisk tenkning har vært fokus for flere tidligere kompetansemål, både i Utforskeren og Vg2. Dette kompetansemålet er likevel mer spesifikt i sin tilnærming til arbeid med kilder. Det sentrale her er å avlære elevene det som Peter Lee omtaler som Evidence Determination Claim (EDC). EDC betyr at elevene, grunnet hverdags-ideene som Shemilt omtaler, vil anta at ulike historikere vil komme fram til samme slutning ut fra samme kildemateriale. Lee snakker, som nevnt i teoridelen, videre om Single Story Claim (SSC). Dette kompetansemålets fremste oppgave er å hjelpe elevene til å forstå at det ikke nødvendigvis finnes en sann og objektiv måte å forstå fortiden på.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gi eksempler på kontroversielle historiske emner og drøfte motstridende årsaksforklaringer til en historisk hendelse

Dette kompetansemålet er svært likt det forrige. I begge handler det om å utvikle evnen til å forstå at det ikke nødvendigvis finnes en sann og objektiv måte å se fortiden på. Det som skiller dem er at i det første skal elevene reflektere over hvorfor forfatteren har gjort de valgene han har gjort i forhold til teksten. I den siste, er fokuset flyttet over på hvorfor årsakene til en historisk hendelse kan være forskjellige hos forskjellige forfattere. Muligheten for å enda opp med samme svar er absolutt til stede. Elevene kan drøfte seg fra til at det er forfatterens innfallsvinkel som er årsaken til de motstridende årsaksforklaringene. Man har likevel oppøvd elevene i ulik kompetanse i de to målene, da man øver dem i å angripe analysen av kildematerialet fra ulike sider.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden

Dette er det tredje, av fire, kompetansemål på rad som skal hjelpe elevene til å reflektere over historiens manglende objektivitet. Elevenes trenes opp i historievitenskaplig metode etter Leopold von Rankes tanker om «wie es eigentlich gewesen ist». Dette kompetansemålet skiller seg fra de forrige ved at fokuset skiftes over til hvordan de selv danner seg forestillinger om fortiden. Elevene blir utfordret til å reflektere over hvordan de har fått sine forestillinger fra. I den forbindelse er Bernard Eric Jensens teori om livsverdens som stedet for dannelse av historiebevissthet relevant, for å forstå hvilke faktorer som påvirker forestillingene om fortiden. Dette er første gang gjennom hele skoleløpet, elevene skal reflektere over sin egen forestilling av fortiden. Alle tidligere kompetansemål som har hatt som mål å hjelpe dem å se fortidens annerledeshet og at vi ikke kan si noe om hvordan det egentlig var, fokuserer på andre elementer enn elevenes egne forestillinger om fortiden.

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger

Kompetansemålet er det fjerde på rad som skal hjelpe elevene til å forstå at historien ikke kan fortelle oss hvordan det egentlig var. De to første handlet om hvordan de som skriver historien har ulike tilnærminger til den, og at vi derfor vil få ulike versjoner presentert. Det forrige og dette handler om brukerne av historien, vi som leser historien, og hvordan vi danner oss ulike forestillinger, ut fra måten vi leser den på. I det forrige skulle elevene rette fokus mot seg selv, og sine egne forestillinger om fortiden. I dette skal de drøfte hvordan historien har blitt brukt og brukes i dag for å legitimere politikk. Framveksten av den nye historiedidaktikken i Tyskland på 1970-tallet, som utviklet seg til det jeg i denne oppgaven omtaler som «Den tyske retningen», kommer som en konsekvens av et ønske om å få et fag som trener elevene opp til å bli kritiske og selvstendig tenkende, slik at de ikke skulle oppleve igjen det de opplevde under 2. verdenskrig, da historiefaget ble brukt av nazistene til å spre sitt verdenssyn.⁸⁵ Med den situasjonen vi har i verden i dag, der høyre-radikale krefter vinner stadig ny mark, og der vi har hatt en valgkamp i verdens mektigste land der sannheten må vike plass for kraftfull retorikk, er dette et kompetansemål som i aller høyeste grad spiller en viktig rolle.

⁸⁵ Ohman Nielsen, M-B (2006): Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker i Ongstad, Sigmund (red.) (2006): Fag og didaktikk i lærerutdanningen s. 148

- Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gi eksempler på og drøfte hvordan utstillinger, minnesmerker, minnedager eller markeringen av bestemte historiske hendelser har betydning for nåtiden

Det siste kompetansemålet i målområdet «Historieforståelse og metoder» for Vg3 har, slik jeg ser det, ingen tidligere kompetansemål, verken i utforskeren eller i Vg2, som det bygger videre på. Det fokuserer på en ting som ikke har blitt nevnt før, nemlig historiekulturen vår.

4.3.5 Den historiedidaktiske mellomposisjonen i Utforskeren

Læreplanens helhetlige tenkning omkring utviklingen av metode- og begrepskunnskaper trer tydelig fram gjennom analysen av Utforskeren og Historieforståelse og metoder. Det er en forventet progresjon i kompetansen som har klare tangeringspunkter til Rüsens sykliske modell for danning av historiebevissthet. Denne modellen deler Rüsens i to, en del knyttet til livsverden, der behovet for og ønsket om å orientere oss historisk blir dannet, og samtidig der vi til slutt får tatt i bruk den nyervervede kompetansen. Mellom dette ligger delen som handler om historie som fag. I den delen skal vi først utvikle fagbegrepene, deretter metoden og til slutt sette dette inn i vårt eget narrativ. Læreplanens mål kommer inn under den delen som er knyttet til historie som fag. I min analyse finner vi den samme progresjonen i Utforskeren og Vg2 og Vg3 sine kompetansemål som vi finner hos Rüsens. Elevene øves gradvis opp til å kjenne fagbegrepene og etter hvert metoder. Dette hjelper elevene å danne nye narrativ omkring sin egen historisitet. Dette fører, som i den sykliske modellen til Rüsens, til en gradvis øking i historiebevisstheten.

De samme elementene finner vi igjen hvis vi sammenligner læreplanens metode- og begrepsmål med Rüsens hierarkiske system for ulike typer historiebevissthet. Som både Shemilt og Lee påpeker er nøkkelbegrepene i historiefaget kontraintuitive. Det vil si at elevene når de starter opplæringen i historie som fag, automatisk vil ha det Rüsens kaller en tradisjonell historiebevissthet. De vil anser fortiden som normgivende for samtiden og ha problemer med å oppfatte fortidens annerledeshet. Utforskeren hjelper elevene til å utvikle en historisk tenkning som gir dem en mer velutviklet historiebevissthet. Prosessen med innlæring av nøkkelbegreper starter alt i småskolen, mens det er først på ungdomstrinnet Utforskeren virkelig tar tak i utfordringen med å reflektere over fortidens annerledeshet. I det kompetansemålet som omhandler fortid og nåtid og hvordan livsvilkår og verdier påvirker

tanker og handlinger, får elevene det første ordentlige møte med en historiske tenkning som genererer historiebevissthet på et høyere nivå enn den tradisjonelle eller eksempelrettede. Dette er en utvikling som forsterkes gjennom historieopplæringen på videregående skole.

4.4 Dybdelæring og fremtidens skole

Et av historiefagets utfordringer har i all tid vært problemet med overflatelæring. Elevene har lært faktakunnskapene, kunnet dem til prøven, og så glemt dem igjen. Historiefaget har i liten grad evnet å skape varige kunnskaper hos elevene. I denne konteksten har begrepet «dybdelæring» fått en sentral rolle i alle fagdidaktikk, men også særlig i historiedidaktikken, de siste årene.

I Stortingsmeldingen 28 «Fag – Fordyping – Forståelse»⁸⁶ blir begrepet «dybdelæring» nevnt hele 36 ganger. Begrep var totalt ukjent for få år siden. Nå er det et av de mest sentrale begrepene knyttet til hvordan læring i skolen skal utvikles fremover. Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for sammenhengen mellom dybdelæring og Utforskeren.

Stortingsmelding 28 er dokumentet som sammenfatter stortingets behandling av fornyelsen av Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen bygger i all hovedsak på den regjeringsoppnevnte Ludvigsenutvalgets anbefalinger i Norsk offentlig utredning 2014: 7 og 2015: 8.

Slik defineres dybdelæring i NOU 2015: 8:⁸⁷

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse.

Dybdelæring har altså fokus på det kvalitative fremfor det kvantitativt knyttet til seg. Det handler ikke om mengden historie man lærer, men kvaliteten på læringen.

⁸⁶ St.meld. 28 2015-2016

⁸⁷ Ludvigsen, S. «Fremtidens skole», i NOU 2015:8 Side 14 Hentet på <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Første linje i definisjonen av begrepet peker på essensen i Utforskeren. Det handler om en *gradvis utvikling*. Dette finner vi igjen i den gradvise progresjonen knyttet til nøkkelbegrepene i Utforskeren. Videre handler det om at denne gradvise utviklingen skal omhandle nøkkelbegreper og metode. Ved hjelp av nøkkelbegrep og metode skal elevene *analysere, løse problemer og reflekter* for å skape *varig forståelse*.

For å illustrere forskjellen på dybdelæring og overflatelæring, skisserer jeg her opp en del punkter som tydeliggjør hva dybdelæring går ut på i praksis:⁸⁸

- Nye ideer og begreper knyttes til erfaringer og kjent kunnskap.
- Kunnskapen blir organisert i begrepssystemer som henger sammen.
- Elevene ser etter mønster og prinsipper som knytter alt sammen.
- Ny informasjon blir vurdert av elevene og knyttet til konklusjoner.
- Elevene forstår hvordan kunnskap blir skap gjennom dialog, og argumenter blir vurdert kritisk.
- Elevene lærer å reflekter over det de lærer og hvordan de lærer det.

Det blir også påpekt at dybdelæring skal praktiseres gjennom arbeid med kritisk tenkning. Kritisk tenkning har utviklet seg til å bli en fagovergripende kompetanse, men har sitt utgangspunkt fra historiefaget. Tre sentrale ferdighetene i kritisk tenkning er kildeevaluering, sammenligning og kontekstualisering.⁸⁹ Ut fra disse punktene kan vi med all tydelighet se, ut fra den teorien jeg tidligere har presentert omkring Utforskeren, at dybdelæring er et sentralt begrep i utviklingen av kompetansen i det målområdet.

Slik jeg forstår det vil dette fokuset på dybdelæring i historiefaget gjøre at man ikke skal lære om alle kongene og krigene som har vært på pensum i tidligere tider, og som preger mange av lærebøkene fremdeles. I stedet må man flytte fokus til endringsperioder og fordype seg i disse. Ved å gå dypere inn i disse, og ikke bare beskrive hva som skjedde, men faktisk undersøker og reflekterer over hva som var motivene til disse menneskene som drev fram disse endringene, vil elevene få en dypere innsikt, en mer velutviklet historisk tenkning, bedre historisk orientering og mer varig forståelse.

Utforskeren er skreddersydd for den dybdelæringen som Fremtidens skole, ved Ludvigsen-utvalget, skisserer.

⁸⁸ Gamlem, S.M. og Rogne, W.M. (2015): *Dybdelæring i skolen*. Volde. PEDLEX Norsk skoleinformasjon. Side 8.

⁸⁹ Gamlem og Rogne (2015):36-37

5.0 Metode

I de foregående kapitlene har jeg diskutert hvordan de dominerende historiedidaktiske retningene i vår tid har påvirket utviklingen av læreplanene. Videre har jeg reflektert over formålet med Utforskeren og hvilke hensikter man søker å oppnå ved innføringen av den i 2013. Målet med denne oppgaven er å undersøke i hvilken grad disse hensiktene som ligger i Utforskeren faktisk blir overført til elevene. I den forbindelse vil jeg i denne delen gjøre rede for hvilke metodiske grep jeg velger å anvende for, på best mulig måte, å fange inn lærernes egne refleksjoner knyttet til sin operasjonalisering av Utforskeren i grunnskolen i Norge i dag.

5.1 Metodevalg

Oppgavens problemstilling og påfølgende forskningsspørsmål danner grunnlaget for valg av metode. Jeg ønsker naturlig nok å velge den eller de metodene som i størst grad kan hjelpe meg å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I henhold til målet som var å få informantene til å åpne seg om sin egen undervisning og sitt arbeid med læreplanen, var kvalitativ metode, med semistrukturerte dybdeintervjuer, den metoden som føltes mest hensiktsmessig. Intervju er en særdeles velegnet metode for å få informasjon om praksis.⁹⁰ Dette er også det som er det bærende elementet i min undersøkelse. Det viste seg imidlertid at det var utfordrende å oppdrive informanter med utfyllende kjennskap til kompetansemålene i samfunnsfag, da mange av de spurte beklaget seg over at de ikke var kommet så langt ennå, til at de hadde laget en lokal læreplan i samfunnsfag. Denne informasjonen førte til et ønske om å supplere den kvalitative undersøkelsen med en kvantitativ spørreundersøkelse for å kartlegge kjennskapen til læreplanen i samfunnsfag og hvordan den blir operasjonalisert, og for å få et bredere vurderingsgrunnlag til analysen.

Gjennom denne metodedelen vil jeg først se på den kvalitative delen av undersøkelsen, før jeg reflekterer over den kvantitative delen av undersøkelsen. Til slutt vil jeg drøfte triangulering som metodisk grep for denne oppgaven.

⁹⁰ Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Side 58

5.2 Den kvalitative undersøkelsen

Fordelen med et semistrukturert intervju, er at den låner de beste kvalitetene fra et ustrukturert intervju, gjennom at intervjuet bærer preg av samtale og har en uformell stemning. Dette hjelper informantene til å bære frem sine meninger, og i mindre grad bli styrt inn mot bestemte svar, gjennom intervjuet spørsmål. Samtidig styres de semistrukturerte intervjuene av en intervjuguide, noe som gjør det lettere for meg å holde tråden og få svar på de tingene jeg ønsker. Det er også viktig med en viss grad av standardisering av intervjuene, for å sikre at alle informantene svarer på de samme temaene.⁹¹

Den kvalitative metoden kjennetegnes ved at det som regel er et relativt lite utvalg informanter, og at intervjueren forsøker å gå i dybden og få god forståelse for det som undersøkes. Kvalitative studier kjennetegnes også av nær kontakt mellom forskeren og informanten, noe som fører til at tolkning og ikke-kvantifiserbare data også blir en del av undersøkelsen.⁹² Begrepet *kvalitativ* søker å fremheve det som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Man ønsker å tolke prosesser i lys av den konteksten det man undersøker står i.⁹³ I så måte passer den kvalitative metoden til min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Mine intervjuer kan knyttes til både fenomenologien og hermeneutikken. Fenomenologien kan oversettes med «læren om fenomenene».⁹⁴ Den søker å utforske og beskrive menneskers erfaring med og forståelse av et fenomen. I denne oppgaven er Utforskeren dette fenomenet. Forskeren tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til enkeltpersonen.⁹⁵

Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene. Målet er å nå frem til en undersøkelse av essenser – fenomenenes vesen – ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen.⁹⁶

I tillegg ligger det i et fenomenologisk perspektiv at man ser bort fra forhåndskunnskapen om fenomenet.⁹⁷ Hermeneutikken har en litt annen innfallsvinkel:

⁹¹ Johannessen, A., Tuft, P.A. et al (2016): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag. Side 148

⁹² Thagaard (2013):11

⁹³ Thagaard (2013):17

⁹⁴ Johannessen et al (2016):78

⁹⁵ Thagaard (2013):40

⁹⁶ Kvale, S., Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Side 45

⁹⁷ Kvale og Brinkmann (2015):46

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av.⁹⁸

Jeg ønsker altså både å analysere intervjuene for å forsøke å forstå lærernes perspektiv, for å beskrive operasjonaliseringen av Utforskeren slik han eller hun erfarer den, samtidig som jeg ønsker å sette disse erfaringene inn i et mer helhetlig, fagdidaktisk perspektiv. Inni dette fagdidaktiske perspektivet, eller konteksten, innlemmes læreplanen, det lokale læreplanarbeidet og lærerens kompetanse i historiefaget. Det er et styrende prinsipp i denne oppgaven å analysere lærernes erfaringer og forståelse, deres fenomenologiske tilnærming, opp mot læreplanens autoritative rolle i undervisningen i historiefaget.

Man kan argumentere for at et observasjonsstudium, der jeg kunne sett operasjonaliseringen av Utforskeren i praksis i klasserommet, ville vært mest hensiktsmessig ut fra en slik tilnærming. Dette er likevel ikke gjennomførbart ut fra denne oppgavens omfang og den tid jeg har til disposisjon.

5.2.1 Utvalg

Hovedkriteriet for å delta i undersøkelsen var at informantene var aktive lærere som underviste i samfunnsfag, herunder historiefaget, i grunnskolen. Bakgrunnen for dette kriteriet, er at det er av avgjørende betydning at informantene praktiserer i faget, slik at de kjenner utfordringene knyttet til operasjonaliseringen av Utforskeren på kroppen, og ikke bare i teorien. Det var også ønskelig fra min side at informantene i størst mulig grad hadde deltatt aktivt i lokalt læreplanarbeid i samfunnsfag, og på denne måten har bedre forutsetninger for å si noe om disse tingene. Basert på personlige erfaringer gjennom over tjue år som praktiserende lærer, finner jeg det rimelig å anta at ikke alle lærerne som underviser i et fag er like involvert i det lokale læreplanarbeidet. Det ble derfor et mål i forhold til å velge ut informanter, å finne de lærernes som på de ulike skolene ble ansett å ha størst innsikt i det lokale læreplanarbeidet i samfunnsfag. Tove Thagaard omtaler dette som *strategisk utvalg*.⁹⁹ Jeg forsøker å verve informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det jeg ønsker å undersøke.

I tillegg til å måtte inneha de kvalifikasjonene som er relevant for denne undersøkelsen, var jeg også avhengig av at informantene var villige til å stille opp. Thagaard omtaler dette som

⁹⁸ Thagaard (2013):41

⁹⁹ Thagaard (2013):60

tilgjengelighetsutvalg.¹⁰⁰ Kvalitative studier omfatter ofte, min studie innbefattet, nærgående og personlige undersøkelser. Det kan derfor være utfordrende å rekerutere informanter.

Gitt undersøkelsens karakter, med undersøkelser av operasjonalisering av Utforskeren på ulike stadier i grunnskolen, både etter 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, var det også nødvendig med *kvoteutvelging*¹⁰¹. Informantene måtte derfor spres, med 1 som hadde sitt primære virke i småskolen, 2 som underviste i samfunnsfag på mellomtrinnet, og til slutt 2 som underviste i faget på ungdomsskolen. Dette medførte at jeg måtte kontakte flere skoler, da jeg ikke ønsket informanter fra samme skole, på samme nivå. Bakgrunnen for dette ønske, var todelt. For det første ønsket jeg å plukke den som hadde mest kompetanse på område fra hver skole, i tillegg ønsket jeg muligheten til å analysere likheter og ulikheter i operasjonaliseringen. Hvis jeg hadde valgt ut alle informantene fra samme skole, er det større mulighet for lik forståelse av kompetansemålene og relativ lik operasjonalisering. Denne muligheten er absolutt til stede også nå, men da ville dette være et funn med større verdi, enn om informanter fra samme skole hadde felles praksis.

Utvalgets størrelse ble satt til to informanter fra småskolen, to informanter fra mellomtrinnet og to informanter fra ungdomsskolen. Bakgrunnen for at jeg falt ned på denne mengden informanter, var forholdet mellom kvalitet på studien og behovet for et representativt utvalg, og utfordringen knyttet til tid og ressurser. Med to informanter, fra tre ulike skoler, på tre ulike nivåer i grunnskole-løpet, føler jeg at jeg har tilstrekkelig bredde og dybde i materialet, samtidig som jeg holder meg innenfor rimelighetens grenser i forhold til arbeidsmengden.

Etter over tjue år som praktiserende lærer, har jeg et bredt nettverk for å rekerutere informanter til undersøkelsen. Det bør derfor påpekes at jeg har en faglig relasjon til enkelte av informanter, som strekker seg langt tilbake i tid. Andre av informantene er helt ukjente for meg, og jeg hadde ingen forutgående relasjon til dem. Alle informantene ble rekruttert gjennom det nettverket jeg gjennom årene har bygget opp. Noen ble kontaktet direkte, mens andre ble kontaktet via skolens ledelse. All rekrutering ble foretatt ut fra kriteriene om strategisk utvalg. Da det var opprettet kontakt med informantene og de hadde sagt seg villige til å delta, sendte jeg et skriv¹⁰² for å klargjør for informantene hva intervjuet kom til å handle om, og for at de skulle kunne reflektere over noen av temaene i forkant av intervjuet. Jeg

¹⁰⁰ Thagaard (2013):61

¹⁰¹ Thagaard (2013):63

¹⁰² Vedlegg 1

sendte ikke en komplett intervjuguide, men en oversikt som hjalp dem til å reflektere dypere over intervjuets temaer.

5.2.2 Om informantene

Tidlig i prosessen med å skaffe informanter, ble det klart at det kom til å bli utfordrende å finne informanter i småskolen som sa seg villig til å stille. Intensjonen da jeg startet søket etter informanter var å skaffe to fra ungdomstrinnet, to fra mellomtrinnet og to fra småskolen. Det var relativt enkelt å skaffe to fra ungdomstrinnet. En observasjon i så henseende er at ungdomsskolene antagelig har kommet litt lengre i arbeidet med de lokale læreplanene. Men det jeg oppfattet som det største skillet mellom ungdomstrinnet og barneskolen, og skillet ble større jo lengre ned man kom, var den faglige tryggheten i forhold til faget. Oppfattelsen er at det er tydeligere *faglærere* på ungdomstrinnet, enn på barnetrinnet. På ungdomstrinnet er det sannsynligvis et større faglig fokus, noe som gjør at faglærerne er tryggere på faget og læreplanen. På barneskolen, og i særdeleshet på småskolen, går nok fagene mer over i hverandre og den faglige tydeligheten er mindre tilstede.

Konsekvensene av dette var at jeg med litt jobb fikk rekruttert to informanter fra mellomtrinnet, mens det var veldig store utfordringer å rekruttere til småskolen. Det var flere informanter som sa seg villige til å la seg intervju, men som trakk seg da de fikk tilsendt mailen med oversikt over de aktuelle temaene jeg skulle innom i intervjuet.¹⁰³

Tilbakemeldingene var nokså likelydende; de følte de hadde for lite kompetanse på område og de følte seg ikke faglig trygge nok, til å stille til et slikt intervju. Derfor endte jeg opp med kun en informant fra småskolen. Noe som vil svekke empirien, men som det vil bli tatt høyde for i analysedelen.

Gruppen av informanter er alle erfarne lærere, der tre av informantene har en ansiennitet på ca 10 år, en på ca 20 år og siste informant har en fartstid som lærer på ca 30 år. Samtlige har også undervist i samfunnsfag, og dermed også historie, i stort sett hele perioden de har vært lærere. Utvalget er fordelt på 3 menn og 2 kvinner. Informantenes kjønn og ansiennitet vil ikke vektlegges i denne masteroppgaven, da jeg ikke finner det relevant for oppgavens formål. Samtidig kan det være interessant å merke seg at det kun var erfarne lærer som meldte seg som informanter. Dette tolker jeg dit hen at den faglige tryggheten er en viktig forutsetning for å ønske å mene noe om disse temaene. Samtidig må det også tas høyde for at lærere som

¹⁰³ Vedlegg 2

ikke har den samme faglige tryggheten i forhold til temaet, kunne ha svart på en helt annen måte.

5.2.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden har som intensjon å svare på denne oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Problemstillingen, som ble presentert i innledningskapittelet til oppgaven, lyder:

Hvordan operasjonaliserer lærere Utforskeren i historiedelen av samfunnsfag i grunnskolen?

Til denne problemstillingen laget jeg fem forskningsspørsmål, som går mer i dybden på det jeg ønsker å undersøke.

- 1) Hva uttrykker lærerne er det viktigste formålet med historiske kunnskaper?
- 2) Hvordan uttrykker lærerne at de anvender læreplanen i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen?
- 3) Hvilken kjennskap uttrykker lærerne til Utforskeren og på hvilken måte operasjonaliserer de metode- og begrepsaspektet ved historisk kunnskap?
- 4) Hvilke undervisningsmetoder opplever lærerne fungerer best i historiefaget?
- 5) Hvordan operasjonaliserer historielærerne kompetansemålene i Utforskeren ulikt på de ulike nivåene (trinnene) i skolen?

Disse fem forskningsspørsmålene er utgangspunktet for spørsmålene jeg formulerer i intervjuguiden.

Intervjuguiden er utformet slik at den skal få informantene til å reflektere over temaene jeg bringer på banen, og de skal oppmuntres til å komme med fylldige svar.¹⁰⁴ For å oppnå dette er intervjuguiden delt i hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene er mer formulert som tema, og jeg vil starte med å la informantene reflektere omkring temaet, før jeg guider dem inn på de tingene som jeg ønsker å få svar på, og som de eventuelt ikke kommer inn på selv i løp av den første refleksjonen. Det er ulike grader av åpenhet i oppfølgingsspørsmålene. Noen av dem oppfordrer til videre refleksjon over temaet, mens andre oppfordrer til mer konkrete svar. Målsetningen med oppfølgingsspørsmålene er å få en

¹⁰⁴ Thagaard 2013:100

mer nyansert informasjon omkring de ulike temaene.¹⁰⁵ I de neste avsnittene vil jeg presentere hovedspørsmålene, eller det som er temaet for de ulike delene av intervjuet, og reflektere over hva jeg ønsker å oppnå med disse ulike temaene.

De første fire spørsmålene i intervjuguiden forsøker å kartlegge informantens forhold til historie som fag. Bakgrunnen for dette er et ønske om å analysere om det finnes sammenhenger mellom utdanningsnivå i faget, erfaring fra undervisning i faget eller generelt forhold til historie og måten Utforskeren blir operasjonalisert på.

Spørsmål fem og seks søker å kartlegge hva historielærerne selv mener er hensikten med at elevene skal lære historie i skolen. Hva mener historielærerne er fagets formål og hva ønsker de elevene skal sitte igjen med, bortsett fra faktakunnskaper, etter endt utdanning? Denne delen av undersøkelsen er viktig, til tross for at den kun omfatter to spørsmål, og disse i tillegg er ganske likelydende. Årsaken til at jeg anser denne tematikken for så sentral i forhold til denne undersøkelsens formål, er at Utforskeren på mange måter omfatter fagets hensikt. Utforskeren danner grunnlaget for historisk tenkning og historisk orientering. Den hjelper elevene å reflektere over sin egen historisitet. Den er altså det som ligger bortenfor faktakunnskapene i historiefaget. Grunnen til at denne tematikken tas opp såpass tidlig, er at den danner et bakteppe for analysen som kommer senere. Min hypotese er at lærernes forståelse for fagets hensikt, i stor grad danner grunnlaget for deres tilnærming til Utforskeren. Denne hypotesen vil jeg teste i denne undersøkelsen.

Det neste temaet jeg ønsker at informantene skal reflektere over, er sine egne metoder i historieundervisningen. Alle spørsmål fra sju til sytten omfatter dette temaet.

Hovedbegrunnelsen for denne delen av intervjuet er for å undersøke om lærerne driver bevisst eller ubevisst med undervisning som oppfyller kravene til Utforskeren. Som Christian Paulssen kartla i sin oppgave, så hadde lærerne han undersøkt et teorifjernt forhold til historiebevissthetsbegrepet. Han fant likevel ut at de, i stor grad, drev med undervisning som hadde fokus på de sentrale elementene i historiebevissthetsbegrepet. Denne delen av undersøkelsen min kan hjelpe meg å se om det er liknende tendenser hos de lærerne jeg intervjuer. Jeg kan oppleve at de ikke er kjent med Utforskeren på et teoretisk nivå, og at de heller ikke gjennomfører en undervisning som innfrir kravene den stiller. Jeg kan på den andre side oppleve at lærerne har god teoretisk kjennskap til Utforskeren og at de gjennomfører begreps- og metodeundervisningen på plettfri måte. I tillegg så kan jeg, som

¹⁰⁵ Thagaard 2013:101

Paulssen, oppleve en teoretisk distanse, men en praktisk tilnærming. Til slutt; jeg kan finne ut at de har god teoretisk kjennskap til Utforskeren, men ikke evner eller ønsker å gjennomføre det i praksis. Denne delen av oppgaven vil hjelpe meg å kartlegge sammenhengen mellom lærernes teoretiske og praktiske tilnærming til Utforskeren.

Som et lite preludium til kartleggingen av den teoretiske kjennskapen til Utforskeren, omhandler neste tema informantenes tanker om lokalt læreplanarbeid i forbindelse med historiefaget. For å kunne få en helhetlig forståelse for informantenes kjennskap til Utforskeren anser jeg det som essensielt å kartlegge hvordan de jobber med lokale læreplaner. Dette gir oss også gode innspill i debatten omkring læreryrkes profesjonalitet, og om det er ønskelig, eventuelt nødvendig, med tydeligere statlig styring av skolen for å oppnå den kvaliteten som er ønskelig.

Siste del av intervjuguiden omfatter informantenes teoretiske kjennskap til Utforskeren. Dette er den delen, til dels sammen med den forrige om lokalt læreplanarbeid, som i størst grad er avhengig av informantenes kompetanse på området. Dette er også bakgrunnen for at det ble lagt ned en del jobb fra min side i å finne informanter med et forhold til Utforskeren. Graden av refleksjon omkring de ulike kompetansemålene vil naturligvis variere fra informant til informant, men det er av avgjørende betydning for undersøkelsens hensikt at informantene har forkunnskaper om, og har gjort forsøk på å operasjonalisere kompetansemålene i Utforskeren. Hvis jeg hadde valgt informanter som ikke hadde kjennskap til Utforskeren eller i alle fall ikke hadde operasjonalisert kompetansemålene til undervisning i historie, ville det metodiske valget om å ha en kvalitativ undersøkelse mistet mye av sin legitimitet. Da ville en kvantitativ spørreundersøkelse for å kartlegge hvor stor andel samfunnsfaglærere i grunnskolen som hadde bearbeidet kompetansemålene i Utforskeren, vært et mer passende metodisk valg. Men siden denne oppgaven ikke har som tema om, men hvordan, lærere operasjonaliserer Utforskeren, ble jeg altså nødt til å spore opp lærere som faktisk hadde gjort dette.

5.2.4 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2017. Samtlige, utenom ett, ble utført på informantenes arbeidsplass, i løp av eller like etter arbeidstiden. Bakgrunnen for dette valget var todelt. For det første var det et ønske om å etablere en profesjonell tone, der informantene fikk gjennomføre intervjuene i omgivelser som de var trygge i. Den andre årsaken var et ønske om å gjøre situasjonen minst mulig belastende for informantene, slik at det var enklere å rekruttere dem. De siste intervjuet, intervjuet med lærer 5, var de eneste som ikke ble

gjennomført ansikt til ansikt. Grunnet avstand og tett tidsskjema, ble det først avtalt at dette intervjuet skulle gjennomføres via Skype. Da teknikken ikke spilte på lag, ble dette endret til FaceTime. Da heller ikke dette fungerte, endte intervjuet opp som et rent telefonintervju. Dette førte til en del utfordringer. Særlig utfordrende var det i forhold til de spørsmålene der jeg ønsket å vise informanten et historisk rammeverk, Rettleiingen til læreplan i samfunnsfag og kompetansemålene til Utforskeren etter 4. årssteget. Dette løste seg likevel på en grei måte, slik at jeg følte det var et vellykket intervju, til tross for utfordringene.

Alle intervjuene ble innspilt på diktafon. Etterpå ble de transkribert. For å oppfylle NSDs (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) sine regler i forhold til anonymitet, ble alle lydfiler slettet etter at de ble transkribert, og all empirien fra intervjuene fremkommer i tekstform.

Det var vanskelig å anslå varigheten av intervjuene før de ble gjennomført, men på bakgrunn av et pilotintervju, antok jeg at intervjuene ville ta omtrent 45 minutter. Dette var et rimelig bra anslag. Selve lydfilen fra intervjuene varierte fra snaut 40 minutter til litt over 50 minutter.

Som jeg har nevnt i innledningen til metoddelen, er dette semistrukturerte dybdeintervjuer. Det vil si at jeg i størst mulig grad forsøkte å la informanten snakke fritt, etter de temaene jeg anga. Min oppgave i intervjuet var å guide informanten og eventuelt komme med oppfølgings spørsmål som hjalp informanten tilbake til temaet igjen. Informantene hadde også fått et skriv på forhånd,¹⁰⁶ som forberedte dem på de temaene jeg kom til å ta opp i intervjuet. Dette gjorde at noen av informantene foregrep spørsmålene og temaene vi skulle ta opp. Dette lot jeg skje, for å få best mulig flyt i intervjuene. Konsekvensen av dette ble at jeg droppet noen av spørsmålene i intervjuguiden, da de var besvart på i tidligere spørsmål og temaer.

Innledningsvis, før vi startet de formelle intervjuene, og diktafonen ble slått på, forsøkte jeg å etablere en uformell tone, og prate litt løst og fast med informantene. Dette føler jeg at jeg lykkes med, og informantene virket avslappede og komfortable gjennom intervjuene. Etter at intervjuene var fullført hendte det også flere ganger at vi ble sittende å snakke videre om tilstøtende tema og læreryrket generelt. Dette gir meg en god tro på at jeg oppnådde informantens tillit, og at de har gitt en troverdig versjon av sin lærerhverdag i intervjuene.

¹⁰⁶ Vedlegg 2

5.2.5 Dataanalyse av den kvalitative undersøkelsen

Etter at intervjuene var gjennomført, og empirien til den kvalitative delen av undersøkelsen var samlet inn, var det nødvendig å gjøre en del strukturerende og forenklende bearbeidinger av stoffet. Gjennom denne prosessen er det viktig å vite at stoffet opptrer både som direkte og entydig, men også gjennom forskerens koding av, og fortolkning av, stoffet.¹⁰⁷ Denne fortolkningen gjøres gjennom å gå inn i stoffet, og trekke ut det som ligger latent, men som ikke kommer entydig og tydelig fram i de ordenes om informantene sier. Det er forskerens jobb å trekke ut og tolke det som informantene formidler, men det er da også viktig å forstå at denne tolkningen vil bli farget av forskerens forforståelse av temaene.

Den første fasen i struktureringen av det innsamlede stoffet, foregår gjennom transkribering av lydfilene fra intervjuene. Her må forskeren gjøre et valg om hvor store deler av rådataene forskeren velger å transkribere.¹⁰⁸ I denne oppgaven har jeg valgt å transkribere det aller meste av det som er av rådata, fra lydfilene. Noen små sekvenser, der informantene må instrueres eller det må opplyses om praktiske ting, har jeg valgt å ta bort. Bortsett fra det, er alt som blir sagt i den formelle dele av intervjuet tatt med i transkriberingen. Som nevnt tidligere, er det dialog mellom intervjuer og informant både i forkant og etterkant av selve intervjuet. Dette er ikke en del av råmaterialet og blir ikke tatt med som en del av empirien. Det bør likevel tas høyde for at forskeren kan ha snappet opp, eller blitt påvirket av ting i disse uformelle samtalen, som kan spille inn på forskerens analyse av de innsamlede dataene.

De transkriberte intervjuene er på til sammen 56 A4-sider og tilsvarer 21.825 ord. Disse ligger som vedlegg til oppgaven, slik at det kan føres kontroll med om analysen samsvarer med det som framkommer i intervjuene. De delene av intervjuene som kan avsløre identiteten til intervjuobjektene vil bli sladdet, for sikre at jeg ikke bryter kravene fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Dette vil primært gjelde opplysninger om informantenes utdanning.

En hensiktsmessig måte å analysere de innsamlede dataene på, er å gjøre en tematisk analytisk tilnærming til stoffet. Tove Thagaard sier følgende om temasentrert analytisk tilnærming:

Temasentrert tilnærming kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som representert i prosjektet. Analyser av materialet

¹⁰⁷ Befring, E. (2015): *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. (1. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Side 114

¹⁰⁸ Befring 2015:114

som er basert på temasentrerte tilnærminger, innebærer at vi studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne. Et hovedpoeng er å gå i dybden på de enkelte temaene.¹⁰⁹

Denne måten å analysere informasjonen på gjør at jeg kan gjøre en analyse av de ulike temaene i intervjuet, og sammenligne svarene fra informantene. En av de tingene jeg ønsker å belyse i denne oppgaven er om det er forskjellige tilnærminger til operasjonaliseringen av Utforskeren på de ulike nivåene av grunnskolen. En slik måte å analysere dataene på, gir meg rikelig anledning til nettopp dette. Først undersøker jeg om det er sammenheng mellom det de på samme nivå, for eksempel ungdomstrinnet, sier. Så kan jeg sammenligne det med svarene fra mellomtrinnet. På denne måten ønsker jeg å se etter både sammenhenger og ulikheter i operasjonaliseringen av Utforskeren i hele grunnskolen.

En av kritikkene som rettes mot temasentrert analyse, er at den kan slite med å ivareta det helhetlige perspektivet i undersøkelsen.¹¹⁰ Når avsnitt etter avsnitt og tema for tema blir analysert, vil dette kunne gå på bekostning av den opprinnelige sammenhengen. For å unngå dette, er det viktig at informasjonen fra hvert enkelt tema knyttes sammen med helhetsperspektivet i undersøkelsen. Det er altså nødvendig å analysere sammenhengen mellom temaene også, og ikke bare analysere dem hver for seg.

Prosessen med å kategorisere intervjuet i ulike tema, var utgangspunktet da intervjuguiden ble laget. På bakgrunn av de fem forskningsspørsmålene jeg hadde laget, som en nedbryting av oppgavens problemstilling, laget jeg også fem ulike kategorier som skulle være utgangspunktet for intervjuguiden. Disse temaene danner også grunnlaget for den temasentrerte tilnærmingen til analysen av det kvalitative intervjuet. Bakgrunnen for utvelgelsen av de ulike temaene, er gjort grundig rede for i metodedelens avsnitt 5.2.3 Intervjuguiden, og vil ikke presenteres nøyere her.

5.3 Den kvantitative undersøkelsen

Den kvantitative delen av undersøkelsen er knyttet til en spørreundersøkelse til lærere som underviser i samfunnsfag i grunnskolen i Norge, der de blir bedt om å vurdere i hvor stor grad de kjenner til og operasjonaliserer Utforskeren i samfunnsfagundervisningen sin. Kvantitativ

¹⁰⁹ Thagaard 2013:181

¹¹⁰ Thagaard 2013:181

metode kjennetegnes ved at det undersøkes et stort antall informanter.¹¹¹ Formålet med denne undersøkelsen er å forsterke eller utfordre funnene i den kvalitative delen av undersøkelsen.

5.3.1 Populasjon og utvalg

Gjennom den kvantitative undersøkelsen ønsker jeg å ta et representativt utvalg individer fra en populasjon, for så å bruke funnene fra dette utvalget til å generalisere for hele populasjonen.¹¹² Populasjonen i mitt tilfelle består av alle samfunnsfaglærere på grunnskolenivå i Norge. Dette er en populasjon som er alt for omfattende for meg å forsøke å undersøke. Derfor velger jeg ut, det jeg oppfatter som et representativt utvalg fra denne gruppen.

Når man skal foreta en utvelgelse fra en populasjon, kan man velge mellom et tilfeldig utvalg informanter, såkalt randomisering, eller man kan gjøre bevisste valg, og håndplukke sine informanter. Det kalles formålstjenlig utvalg.¹¹³ Mens jeg i den kvalitative delen av denne undersøkelsen gjorde et formålstjenlig utvalg, der jeg valgte ut samfunnsfaglærere fra de ulike nivåene i grunnskolen, og samtidig lærere som hadde en viss erfaring med lokalt læreplanarbeid, så har jeg benyttet meg av randomisering i den kvantitative delen av undersøkelsen.

Måten jeg skaffet informanter på, var at jeg brukte det nettverket jeg har bygget opp etter 23 år som lærer i grunnskolen, både på barnetrinnet og ungdomstrinnet og i ulike kommuner. Jeg tok kontakt med skoleledere eller lærere på de ulike skolene, og ba dem formidle forespørselen min til alle samfunnsfaglærerne på den aktuelle skolen. På denne måten fikk jeg ganske raskt spredd spørreundersøkelsen til et stort antall informanter. Samtidig hadde jeg ikke kontroll på hvem som faktisk svarte på spørreundersøkelsen, noe som gjør at kravet til randomisering i høyeste grad blir oppfylt.

Alle skolene som ble kontaktet hører hjemme i Rogaland fylke, men de er spredd over seks kommuner, og fordelt på totalt tolv skoler. Skolene som er representert er lokalisert i både by og mer rurale strøk. Hovedtyngden av skoler er offentlige, men det er også private skoler representert. På denne måten føler jeg at jeg har klart å dekke et bredt spekter i mitt utvalg, og at det på denne måten er representativt for den populasjonen det velges ut fra.

¹¹¹ Dahlum, S., «Kvantitativ analyse» i Store Norsk Leksikon. Hentet 14.02.17 fra https://snl.no/kvantitativ_analyse

¹¹² Befring 2015:127

¹¹³ Befring 2015:128-129

I utgangspunktet er det vanskelig å si noe om homogeniteten i gruppen jeg har undersøkt. Det er likevel min kvalifiserte antagelse at det er variasjoner i praksis mellom de ulike skolene. Gjennom å spre undersøkelsen til tolv ulike skoler i seks ulike kommuner, ønsker jeg i størst mulig grad å vanne ut homogeniteten som kan oppstå innad i et kollegium eller til og med i en kommune. Hvis det skulle vise seg at det er en stor grad av homogenitet på tvers av både skoler og kommuner, er dette et sentralt funn, som kan brukes i analysedelen av oppgaven.¹¹⁴

Målet var å skaffe et utvalg på 50 informanter. Dette følte jeg kunne gi et representativt utvalg. Samtidig er det for tidkrevende å undersøke et mye større utvalg informanter. Undersøkelsens validitet øker naturligvis ved et større antall informanter, men samtidig er det slik at utvelgelsen er omvendt proporsjonal med kvadratroten av utvalgsstørrelsen. Dette betyr at gevinsten i forhold til feilfaktoren i undersøkelsen blir mindre og mindre ved å øke størrelsen.¹¹⁵ Ut fra dette følte jeg at ca 50 informanter var et passe utvalg.

5.3.2 Spørreundersøkelsen

Som nevnt var den kvantitative undersøkelsen utformet som en spørreundersøkelsen i Google forms. Dette sikrer anonymiteten til dem som deltar i undersøkelsen, samtidig som det gir den som foretar undersøkelsen en trygg og oversiktlig måte å prosessere svarene på.

For å tilfredsstill NSD sine krav til anonymitet, valgte jeg kun et innledende spørsmål for å skille informantene fra hverandre. Dette omhandlet hvilket trinn det underviser i samfunnsfag på. Bakgrunnen for dette spørsmålet, var et ønske om å analysere eventuelle ulikheter i kjennskapen til og operasjonaliseringen av Utforskeren på de ulike trinnene. Dette ligger som et element i den kvalitative delen av undersøkelsen også, derfor var det viktig å forsøke å verifisere eller falsifisere de funnene jeg har fra de kvalitative intervjuene, i denne spørreundersøkelsen.

Hele spørreundersøkelsen består kun av ni spørsmål. Bakgrunnen for dette lave antallet spørsmål var todelt. For det første var det et uttrykt ønske at flest mulig samfunnsfaglærere skulle gjennomføre undersøkelsen. Gjennom å ha et lavt antall spørsmål, vil det være mer motiverende for dem som mottar undersøkelsen å svare på den. Det andre elementet i vurderingen, var denne masteroppgavens utforming. Det er de kvalitative undersøkelsene som er de bærende elementene i denne oppgavens empiri. Den kvantitative undersøkelsen fungerer

¹¹⁴ Befring 2015:127

¹¹⁵ Befring 2015:127

kun som en støtte for å forsterke eller tydeliggjør funn fra den kvalitative delen. Gjennom å holde spørreundersøkelsen på et moderat nivå, risikerte jeg ikke at den skulle stjele oppmerksomheten fra oppgavens primære empiri.

Spørsmål 2 til 9 er alle utformet for å forsøke å verifisere eller falsifisere funn fra den kvalitative undersøkelsen. Innledningsvis ønsker jeg konkret å undersøke i hvilken grad informantene selv oppfatter at de kjenner til kompetansemålene i Utforskeren. De neste tre spørsmålene handler om operasjonaliseringen, og i hvilken grad de gjør bruk av de elementer som kildekritikk, nøkkelbegreper og historiebevissthet i historieundervisningen. Spørsmål 6 til 9 omhandler lokalt læreplanarbeid og om de vektlegger faktabasert undervisning eller metodebasert undervisning. Alle spørsmålene har en variabelverdi fra 1 til 6. Begrunnelsen for det er et ønske om, på en enkel måte, å måle graden av variasjon i responsen til utvalget. *«En variabel er en egenskap som på en meningsfull måte kan gi uttrykk for variasjoner i det utvalget som blir studert. Ved målinger beskrives variasjonene ved variabelverdier».*¹¹⁶

5.3.3 Gjennomføringen av spørreundersøkelsen

Gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble gjennomført på to ulike måter. Ved de fleste skolene tok jeg kontakt med en i skolens ledelse eller en ledende representant for samfunnsfagseksjonen ved skolen. Denne kontaktpersonen mottok en mail med en link til spørreundersøkelsen i Google forms, og en oppfordring til å videresende denne mailen til alle samfunnsfaglærerne på skolen. Denne måten ble gjennomført på 9 av de i alt 12 skolene som ble kontaktet i forbindelse med spørreundersøkelsen. Jeg ga gjennom denne måten fra meg kontrollen over informantene, og måtte stole på at de respektive skolens kontaktpersoner gjorde jobben med å spre spørreundersøkelsen. Den eneste formen for kontroll jeg hadde over det nå, var ved å overvåke responsene som kom inn. Dette ga meg også en bekreftelse på at denne måten å gjøre det på, fungerte bra.

De tre siste skolene fikk utskrevne versjoner av spørreundersøkelsen. Der ble en liten bunke spørreundersøkelser formidlet til min kontaktperson på de aktuelle skolene. Denne kontaktpersonen delte så ut spørreundersøkelsen på papir, fikk samfunnsfaglærere til å krysse av, og sende det så i posten til meg. Deretter ble jeg nødt til å plote inn de mottatt svarene i Google forms selv.

¹¹⁶ Befring 2015:123

5.3.4 Dataanalyse av den kvantitative undersøkelsen

Dataene fra den kvantitative undersøkelsen skiller seg fra de innsamlede dataene i den kvalitative undersøkelsen ved at de er mye mer generelle. Der forskeren i den kvalitative undersøkelsen hadde mulighet til å gå inn i problemstillinger og få informantene til å forklare hva de mener, er man i den kvantitative undersøkelsen i mye større grad overlatt til de harde data man mottar. Det vil hvile en usikkerhet over den kvantitative undersøkelsen om informantene tolker spørsmålene på den intensjonelle måten. Denne formen for data blir dermed presentert gjennom deskriptiv statistikk.¹¹⁷ Deskriptiv statistikk omfatter tabeller og grafiske framstillinger. I denne oppgaven velger jeg å framstille de generelle dataene, altså de samlede svarene på hvert spørsmål, ved hjelp av søylediagram. Dette er en formålstjenlig metode for å illustrere variablenes frekvens på en tydelig måte. Gjennom denne måten å fremstille det på, får leserne et tydelig bilde på hvilke variabler som utmerker seg for hvert spørsmål. Det gjør det også lett å sammenligne de ulike funne opp mot hverandre.

I tillegg velger jeg å presentere data gjennom en tabell der jeg presenterer gjennomsnittsverdien for de ulike nivåene. Gjennomsnittet gir uttrykk for den typiske eller sentrale variabelverdien i fordelingen.¹¹⁸ På denne måten får jeg på en grei måte vist forskjellene mellom de ulike nivåene i grunnskolen.

I analysearbeidet søker jeg etter korrelasjon eller avvik mellom funnene i den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen. Siden dataene er totalt ulike i disse to undersøkelsene, kan jeg ikke uttrykke den eventuelle samvariasjonen gjennom en korrelasjonskoeffisient. I stedet må jeg forsøke å tolke svarene fra de to undersøkelsene opp mot hverandre.

5.4 Triangulering

Triangulering handler i denne oppgaven om å kombinere den kvalitative undersøkelsen med en kvantitativ undersøkelse. Begrepet kommer fra navigasjonens verden, der man finner posisjonen sin ved hjelp av to punkter, i stedet for bare ett.¹¹⁹ I denne masteroppgaven har jeg valgt å gi den kvalitative undersøkelsen forrang i forhold til den kvantitative. Dette fordi jeg opplever at den kvalitative undersøkelsen i større grad evner å besvare de forskningsspørsmålene jeg har laget til problemstillingen. Samtidig er fordelene med

¹¹⁷ Befring 2015:131ff

¹¹⁸ Befring 2015:135

¹¹⁹ Ryen, A (2002): *Det kvalitative intervjuet*. Fagbokforlaget. Side 194

metodekombinasjon, når den kvalitative undersøkelsen gis forrang, at det blir en bredere kontekst for empirien min, samtidig som den blir gjort mer fullstendig.¹²⁰ Den kvantitative spørreundersøkelsen fungerer altså som et supplement til den kvalitative hovedstudien.

Anne Ryen peker på både fordeler og ulemper ved metodetriangulering.¹²¹ Fordelene ved triangulering er at tilliten til den innsamlede empirien øker, studien blir mer helhetlig og fullstendig, den bidrar til analysedelen gjennom at ett datasett gir muligheter til bedre forståelse av funn i det andre datasettet. I tillegg kan den avdekke uoverenskomster som gjør at nye teorier dukker opp, eller at gamle blir modifisert. Til slutt kan en triangulering også bidra til en mer nyansert forståelse av studien.

Ulempene er i første omgang tidsbruken. For mitt vedkommende er dette en sentral faktor, i og med at dette er en oppgave som har en ganske stram tidsramme. En annen utfordring er å lage studier som måler de samme tingene, bare på en annen måte. Det er også en fare for å overtolke funnene i de to undersøkelsene for å gjøre dem mer sammenlignbare. Muligheten er til stede for å konstruere sammenhenger mellom undersøkelsene som er kunstige, og egentlig ikke sammenlignbare. Jeg har forsøkt å ta høyde for disse utfordringene i min masteroppgave.

¹²⁰ Ryen 2002:199

¹²¹ Ryen 2002:201-202

6.0 Resultater

I dette kapitlet legger jeg fram resultatene av de undersøkelsene jeg har gjort. Først vil jeg presentere sentrale funn fra analysearbeidet i den kvalitative undersøkelsen. Deretter vil jeg presentere sentrale funn i analysearbeidet til den kvantitative undersøkelsen. Avslutningsvis vil jeg triangulere disse funnene, for å utfordre eller forsøke å forsterke funnene i den kvalitative undersøkelsen.

Presentasjonen av den kvalitative undersøkelsen har en temasentrert analytisk tilnærming. Den tematiske strukturen er bygget opp rundt informantenes egne perspektiver på sin egen historieundervisning, og blir fortløpende drøftet opp mot den historiedidaktiske teorien som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Målet for drøftingen, er å sette funnene i sammenheng med oppgavens forskningsspørsmål, for i størst mulig grad å besvare dem.

Jeg vil gjennom dette kapitlet forsøke å presentere og drøfte informantenes forståelse av historiefaget, deres syn på egen historieundervisning, forståelse av læreplanen og til slutt hvordan denne forståelsen kommer til uttrykk i måten de operasjonaliserer dette i den daglige undervisningen.

I den tematiske analysen ønsker jeg å presentere både de mest typiske svarene, men samtidig også det som skiller seg ut.¹²² Hovedfokuset kommet til å ligge på de svarene som i størst grad representerer den generelle trenden i informantenes besvarelser, men at jeg også tillater meg å se på interessante ting som avviker fra den generelle tendensen.

For å bevare lærernes anonymitet, vil de blir presentert som eksempelvis «Lærer 1 – Ungdomstrinnet». På denne måten skiller jeg lærerne fra hverandre, samtidig som det kommer tydelig fram hvilket nivå i grunnskolen hver enkelt informant representerer. I mange samfunnsvitenskapelige studier er det vanlig å bruke pseudonymer på informantene. Dette velger jeg ikke å gjøre, da informantenes kjønn er uten verdi for denne studien.

Videre i dette kapitlet, vil jeg nå ta for meg tema for tema, og presentere hovedfunnene i analysen innenfor hvert tema. Temaene som blir presenter er «Formålet med historiefaget», «Undervisningsmetoder», «Det lokale læreplanarbeidet» og til slutt «Informantenes forhold til Utforskeren».

¹²² Befring 2013:115

6.1 Formålet med historiefaget

Når informantene blir bedt om å redegjøre for hva de anser som det sentrale formålet med historie som fag i skolen, er de relativt samstemte. Det er flere av de samme perspektivene som blir trukket frem. De fire perspektivene som blir trukket frem, og som ifølge informantene representerer formålet med historiefaget, er fagets identitetsskapende funksjon, at man kan og bør lære av historien, dannelsesperspektivet og evnen til samtdsorientering.

6.1.1 Identitetsskapende

Lærer 1 – Ungdomstrinnet sier det kort og konsist.

«Det handler også om identitet. Hvem de er, sant? Hvor de kommer fra?»

Lærer 3 – Mellomtrinnet har en mer ufullende kommentar, og knytter det til det nye, flerkulturelle samfunnet. Her peker informanten på den nasjonale identiteten, så vel som den individuelle.

«Men der blir det litt delt; er vi nordmenn, er vi europeere, sant? Og hvor lenge har vi vært nordmenn? Kanskje er vi bare mennesker? Og tilfeldigvis har vi bodd i Norge og vært nordmenn i 200 år. Nå ser vi jo at dette her skifter mye mer. Nasjonalstaten er jo kanskje mindre viktig enn før, rent kulturelt. Sant? Institusjonelt er den jo ikke det. Jeg tenker jo at det er viktig i forhold til et flerkulturelt perspektiv, at vi har noen verdier som er norske, eller som er vestlige. Disse verdiene mener jeg er viktig for oss å ha kunnskap om. Historiebevissthet er en av grunnsteinene for å si noe om hvordan vi er, på et reint personlig plan.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet presiserer også hva hen mener med fagets identitetsbyggende karakter, men hen fokuserer mye mer på det lokale perspektivet enn Lærer 3 – Mellomtrinnet gjør.

«(Identitet er) mye knyttet til oppvekstplass, lokalhistorie, på bred basis. Ikke bare historie, men også i språk, snakkemåte, arbeidskultur...»

Analysen viser at lærerne peker på historiefaget som identitetsskapende både på individnivå og på nasjonalt, kollektivt nivå.

6.1.2 Lære av historien

Det andre perspektivet informantene trekker fram som sentralt i historiefagets formål i skolen, er at vi både kan og bør lære av historien.

Lærer 1 – Ungdomstrinnet trekker særlig fram dette perspektivet.

«Jeg tenker at for det første er det veldig viktig at de vet hva som har skjedd, at de har den bakgrunnskunnskapen, og at det kan hjelpe dem i livet i møte med forskjellige utfordringer og nye ting, at de har den ballasten med seg, at vi kan lære av fortiden og vi kan unngå at det skjer uønskede ting, fordi vi vet feil folk har gjort før. Så jeg mener det er viktig at elevene kjenner til historien.»

Lærer 3 – Mellomtrinnet nevner det også.

«Og det tredje er jo dette med den klassiske da, at vi må jo unngå å gjøre feil i framtiden, og for å klare det må vi jo lære av historien.»

6.1.3 Dannelseperspektivet

Det tredje perspektivet er det på spesielt Lærer 2 – Ungdomstrinnet som har pekt på.

«At disse unge menneskene skal bli gangs mennesker. Gode samfunnsborgere. Være med å prege samfunnet. Bidra i samfunnet.»

Dette perspektivet kan på mange måter kan sies å være et overordnet formål for humanistiske fag generelt.¹²³ Lærer 2 – Ungdomstrinnet peker på det i forhold til historiefaget spesielt.

Samtidig knytter hen dette perspektivet opp mot de andre perspektivene som ligger i formålet med faget. Uten at det blir uttrykt spesifikt, oppfatter jeg informanten dithen at dannelseperspektivet er nært knyttet til og delvis som et resultat av de andre perspektivene. Elever som blir trygge på sin identitet, som evner å lære av fortiden og som kan orientere seg i sin samtid, har kommet langt på vei til å innfri dannelseperspektivet.

Lærer 3 – Mellomtrinnet peker også på dannelseperspektivet som sentralt i fagets formål.

¹²³ Jorheim, H. og Rem, T: *Hva skal vi med humaniora?* Fritt ord. Side 113-120. Hentet 27.02.17 fra http://www.frittord.no/images/uploads/files/Hva_skal_vi_med_humaniora_final.pdf

«Det andre er jo den generelle dannelsen som jeg tenker er viktig. Mange samtaler som er rundt, sosialt og eller der vi ferdes, kommer det henvisninger til historie. Og det er okay å vite litt om det.»

Dette perspektivet skiller seg litt fra Lærer 2 – Ungdomstrinnet sitt, ved at det ikke trekker inn alle de andre perspektivene, men fokuserer primært på aktiv samfunnsdeltagelse.

6.1.4 Samtidsorienteringen

Det siste perspektivet som trekkes av informantene er samtidsorienteringen. Dette perspektivet handler om at elevene skal lære seg å se sammenhengene mellom fortiden, nåtiden og fortiden, og hvordan disse gjensidig påvirker hverandre. Det gjenspeiler den klassiske forståelsen av historiebevissthetsbegrepet.

Lærer 2 – Ungdomstrinnet sier det kort.

«Reflektere i forhold til fortid og nåtid.»

Lærer 3 – Mellomtrinnet gir oss et konkret eksempel på historiens rolle i samtidsorienteringen. Han eksemplifiserer med det som kanskje er et av samtidens mest brukte historiske sammenligninger; dagens høyrepopulistiske bølge som skyller over deler av den vestlige verden og høyrepopulismen på 1930-tallet.

«Det ener er jo å forstå nåtiden, altså forstå dagens nyhetsbilde. Da er man jo og snakker om blant annet Trump og Putin, og i media, feil eller riktig, trekker man paralleller til Hitler og andre despoter. Og da er det jo greit å ha en forståelse, hva paralleller trekker man her?»

Lærer 5 – Småskolen trekker dette enda lengre, da hen trekker framtidsperspektivet inn i det hele. Lærer 5 – Småskolen kompletterer på mange måter historiebevissthetsbegrepet gjennom å trekke inn framtiden også.

«Jeg tenker litt at det at de får vite litt om fortiden, og mange ganger er det sånn at det som har skjedd i fortiden bestemmer hvordan vi kan gjøre i framtiden. Og at de kan få litt interesse for hvordan ting var før og hvordan folk levde tidligere. Noe er forandret, men på mange måter er menneskene like og.»

6.1.5 Formålet med historiefaget – oppsummert

Flere av de perspektivene som fremkommer i min analyse av den kvalitative undersøkelsen, finner vi igjen i to av undersøkelsene som jeg presenterte under kapittel 2.0 Tidligere forskning. Kåre Michael Træland finner i sin undersøkelse at informantene vektlegger den historiske orienteringen som et hovedformål i for faget. Og, som samsvarer med min undersøkelse, særlig vekt på fortidens betydning for vår samtidsorientering.¹²⁴ Videre undersøker han hvilket formålsutsagn som passet best til deres syn på historiefagets formål, av A) Dannelsesorientering, B) Kritikkorientering og C) Identitetsorientering. Her ser vi at Træland både trekker inn dannesperspektivet og identitetsperspektivet knyttet til fagets formål. I vår undersøkelse var det ingen som nevnte kritisk granskning av samfunnet som et perspektiv i fagets formål.

Christian Paulssen gjør en del interessante funn i sin oppgave, som vi kan knytte opp til funnene i denne oppgavens undersøkelse. I Paulssens undersøkelse pekte så godt som alle informantene på fagets identitetsskapende funksjon som en av de mest sentrale perspektivene ved historie som fag.¹²⁵ Det andre funnet han gjør knyttet til fagets formål er forholdet mellom fortiden og nåtiden, historiebevissthet. I denne oppgaven velger jeg å ha to ulike tilnærminger til dette, gjennom å fokusere på å lære av fortiden og å kunne orientere seg i samtiden, ved hjelp av fortiden, som to ulike perspektiver.

Konklusjonen er at denne oppgavens undersøkelse av læreres syn på historiefagets formål i skolen korresponderer med funn i tidligere oppgaver.

Funnene i undersøkelsen viser også at lærerne i grunnskolen til en viss grad knytter formålet i faget opp mot det som er de ledende historiedidaktiske retningene. Jörg Rüsen, som denne oppgavens fremste representant for den tyske retningen, påpeker den historiske orienteringen gjennom en stadig utvikling av forståelsen av forholdet mellom fortiden, nåtiden og framtiden. Denne tanken finner vi tydelig igjen i undersøkelsen, der den bør knyttes opp mot både det perspektivet som handler om å lære av historien og det som omhandler samtidsorienteringen. Kun Lærer 5 - Småskolen nevner framtidsperspektivet når hen blir spurt om fagets formål, men forholdet mellom fortiden og nåtiden blir nevnt av de aller fleste.

¹²⁴ Træland 2015:61

¹²⁵ Paulssen 2011:71

Den britiske retningens visjon om å utvikle den historiske tenkningen til elevene gjenfinner vi også. Særlig Lærer 4 – Mellomtrinnet peker på dette perspektivet.

«Jeg synes det er et viktig fag. Jeg synes det er kjekt, og det har noe med identitet og analyse og årsak/virkning og tenker historisk og alt sånn å gjøre, samtidig som det er variert, egentlig.»

Her nevner informanten det å tenke historisk konkret, og supplerer med begreper som «analyse» og «årsak/virkning».

Lærer 5 – Småskolen bringer også et sentral element på banen når hen avslutter om fagets formål på denne måten:

«Noe er forandret, men på mange måter er menneskene like også»

Dette er et tydelig eksempel på hvordan elevene skal øves i å tenke historisk. Det kan kobles direkte til Peter Seixas sitt nøkkelbegrepspar «Endring og kontinuitet».

Ut fra disse funnene er det rimelig å anta at denne undersøkelsens informanter har rimelig lik oppfatning av fagets formål som informanter i andre, tilsvarende undersøkelser. Samtidig har de også en forståelse av fagets formål som korresponderer fint med de dominerende historiedidaktiske retningene.

6.2 Undervisningsmetoder

Ved undersøkelsen av historiefagets formål, hadde jeg begrenset spørsmålene i intervjuguiden til ett, med mulighet for eventuelle oppfølgingsspørsmål. Dette endrer seg drastisk da jeg undersøker informantenes undervisningsmetoder. Her er undersøkelsen mye videre, både i antall spørsmål, men også i spørsmålenes innhold. Dette gjør også analysearbeidet innenfor dette temaet mer komplekst. For å unngå at analysen blir uoversiktlig, vil jeg bryte ned dette tema til flere undertema.

6.2.1 Elevenes livs- og erfaringsverden

Det første undertemaet omhandler i hvilken grad informantene benytter seg av elevenes egen livs- og erfaringsverden når de jobber med historiefaget. Den generelle trenden er at lærerne i svært liten grad har et bevisst forhold til bruken av elevenes egen livs- eller erfaringsverden i undervisningen sin. Mange av informantene sier at de likevel bruker det når det passer slik. Lærer 5 – Småskolen har en uttalelse som er passende for majoriteten av informantene.

«Ja, hva kan jeg si der. Jeg spør vel etter om noen har noe de har opplevd, eller som de har hørt om, hvis vi går inn på nye tema. Så jeg pleier vel gjerne dra litt fram hva de er opptatt av. Selv om jeg ikke er helt systematiske på det.»

Gruppen som blir intervjuet er homogen i den forstand at de alle er erfarne lærere med lang fartstid bak seg i klasserommet. Dette kan være noe av forklaringen på at så mange fremhever at de tar bruken av elevenes livsverden «på sparket». Når det passer seg slik, knytter de det inn i undervisningen. Et klassisk eksempel på dette finner vi hos Lærer 4 – Mellomtrinnet.

«Ja, altså, et dagsaktuelt tilfelle er jo at nå har jeg jo fryktelig med elever som er veldig interessert i sauer. Og bare en liten detalj, så kom vi til å snakke om saueklipping. Så kom vi inn på redskaper, så sier jeg at den sauesaksen som var før den elektriske, den var lik omtrent fra Vikingtiden. Og da kunne jeg, da, når jeg viste bilde av den på skjermen, så kjente de den igjen, de som hadde den erfaringen. Og da, altså, jeg tror jeg greier å trekke inn, i mange sammenhenger, men jeg synes det er mer problematisk å finne en sånn systematisk tilnærming til det.»

Informantene er ganske samstemte i forhold til hvilke faktorer utenfor skolen som bidrar til elevenes historiske kunnskaper. Film, litteratur og familiemedlemmer, da særlig besteforeldre, er de temaene som går igjen. Lærer 1 – Ungdomstrinnet trekker også inn historiekulturen som et perspektiv som er med å fremmer den historiske kunnskapen deres.

«Lærer 1: De kan også lære når de er ute og leker, ute på tur, i nærmiljøet. De kan støte på historiske...

Intervjuer: ...minnesmerker?

Lærer 1: Ja, minnesmerker. De kan møte på ting som forteller dem om lokalhistorien.

Intervjuer: Historiekulturen? Du tenker at de møter historiekulturen i det samfunnet de lever?

Lærer 1: Ja, der fant du de rette ordene for meg. Minnesmerker, Fort som står igjen fra krigen, Hitlertennene (på Brusand red.anm.). Historien omgir oss jo overalt. Vikinggraver.»

Informantene hadde ganske tydelige meninger knyttet til de ulike elementene som kunne være med å gi elevene historisk kunnskap utenfor skolen. Flere av informantene mente at livsverden, i betydningen besteforeldre og historiekultur, hadde betydning mer i tidligere tider

enn det gjorde nå. Det gjengse oppfatningen blant informantene var at elevene de har på skolen nå, i langt mindre grad enn tidligere, sitter og hører på besteforeldre fortelle om fortiden.

Lærer 5 – Småskolen setter ord på hvordan besteforeldre var mer involvert i historieformidlingen tidligere, mens internett, tv og nettbrett nå har tatt over mye av formidlingen.

«Det kan jo være at de får litt på tv og filmer og sånne ting. Også tenker jeg det er sjeldent de spør foreldrene eller besteforeldrene.

Det virker som det er litt sjeldent (at besteforeldre bare sitter og forteller uten at skolen legger opp til det).»

Lærer 4 – Mellomtrinnet opplever også at det er mindre vanlig nå enn tidligere. Hen foretar også en kulturell differensiering. Hen skiller mellom de som er oppvokst på bondegård og de som ikke er det, både i forhold til formidling fra familiemedlemmer og i forhold til forholdet til historiekulturen.

«Ja, jeg tror at det starter mest hos de som snakker med folk som er mye eldre om ting som har skjedd. Og jeg synes jeg ser det i de elevene som er i fra en gård, så får de en litt annen bevissthet om det. De ser gamle bygninger, de ser at det blir nybygg. Men de er avhengige, tror jeg, at de har noen i nærmiljøet som har sansen for det.»

Det er altså en relativt gjennomgående tendens at den personlige formidlingen, gjennom fortellinger og historiekultur, i stor grad har blitt erstattet av film og litteratur, nettbrett og tv.

Et annet problem med historiske kunnskaper ervervet i livsverden, og ikke på skolen, er forholdet til det vitenskapelige. Særlig Lærer 3 – Mellomtrinnet peker på utfordringene med det uvitenskapelige i historieformidling via populærkultur.

«Det vet jeg ikke. Men de kan jo, hvis de ser på tv. Så kan man jo lære historie av tv. Man kan lære historie av skjønnlitteratur. Det har jeg jo tenkt på litt for min egen skyld, bare for å spore litt av til den trilogien med Ken Follett, og det 19. århundre. Jeg tenker jo i mitt hode at han sikkert har hatt 5, 6, 7 stykk som har drevet reserch for han. Og den kunnskapen man får... historiekunnskapen der, tenker jeg, er til en viss grad gyldig. Samtidig så er det skummelt å tenke det, fordi at det er jo ikke vitenskap. Det er skjønnlitteratur. Det er fiksjon. Men jeg tenker jo at når han beskriver

forholdene i gruvene før 1914 i England, så dikter han ikke. Da er det konkrete ting, tenker jeg.»

En annen utfordring med historiefremføring utenfor skolen, ifølge informantene i denne undersøkelsen, er at den lett kan bli for fragmentert og usammenhengende, slik at elevene ikke får med seg det store bildet og de lange linjene. Informantene synes å ha en enighet om at det er skolens rolle å korrigere det som blir erfart i livsverden og å samle trådene fra det. Lærer 2 – Ungdomstrinnet peker på dette.

«Dette informasjonssamfunnet som det har, så de får jo bruddstykker av historie servert, men usikker på om de møter de store linjene noen plass. Det er vel det vi må hjelpe å bidra med, de store linjene. De møter jo dette i mediesammenheng, men for mye fragmentert, tenker jeg.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet støtter opp om denne tesen.

«Jeg tror nok at en del kan skape historiske impulser, men jeg er litt mer i tvil om hvorvidt det er med å skape forståelse og identitet. Har en følelse av at det blir en eneste lapskaus. Elevene klarer ikke sortere.»

Vi ser at utfordringene med å bruke livs- og erfaringsverdenen som kilde til historiske kunnskaper, ifølge denne undersøkelsenes informanter, er den vitenskapelige validiteten og den manglende helheten. Samtidig kan det brukes til å skape interesse for faget, gi dem historiske impulser og autentiske tidsbilder, som kan hjelpe dem å skille fortiden og nåtiden. Vi lar Lærer 3 – Mellomtrinnet vise at det oppleves som både fordeler og ulemper med bruken av populærkultur i historieopplæringen.

«Ja, jeg tenker jo at, la oss ta fra film da. En fra i fjor var jo relevant for 6. trinn å se; Håkon Håkonsen. Den historien om Birkebeinerne. I det store samfunnsperspektivet, akkurat at kongen her rømmer, og vill ferd over fjellet, er jo ikke så viktig, egentlig. Men det gir jo et tidsbilde. Man får bilder av noen hus. Man kan tenke seg at man har gjort reserch på dette her. Prøver å lage dem autentiske. På klær. Men man får jo også bilde av maktkamper som sannsynligvis har vært. Men å si at det var sånn det skjedde... Det tenker jeg jo er skummelt. Men å bruke det som et bilde på historien, det tenker jeg går an.»

I denne oppgavens teoridel presenterer jeg to ulike tilnærmingene til historie som livsverden innen den tyske historiedidaktiske retningen, representert ved Jörg Rüsen og Bernard Eric

Jensen. I min analyse finner jeg mange tegn på at informantene i denne undersøkelsen har en forståelse av historie som livsverden som passer overens med Jörg Rüsen sine teorier, i mye større grad enn i Bernard Eric Jensen sine teorier. Rüsen trekker et klart skille mellom historie i livsverden og historie som fag. Dette ser vi blant annet i modellen jeg har gått gjennom i denne oppgavens teorikapittel. Rüsens modell for danning av historiebevissthet bruker livsverden til å vekke interessen. Gjennom livsverden får elevene inspirasjon og spennende drypp, som gjør at de ønsker å lære mer, for bedre å kunne orientere seg i fortiden, nåtiden og framtiden. Når denne interessen er skap, overtar historie som fag. I Rüsens modell er både fase 2, 3 og 4 en del av historien som fag. Der tillæres begreper, metoder og evnen til å skape helhetlige fortellinger. Denne beskrivelsen passer veldig godt med det som fremkommer hos informantene i denne undersøkelsen. Både Lærer 2 – Ungdomstrinnet og Lærer 4 – Mellomtrinnet sine uttalelser over, understreker dette.

Det er min oppfattelse i denne analysen at informantene i liten grad støtter Bernard Eric Jensens sitt syn med at livsverden er det vesentlig i danningen av historiebevissthet. «Vesensvitenskapen» trumfer ikke «faktavitenskapen», slik Jensen hevder, ifølge denne oppgavens undersøkelse.

6.2.2 Undervisningsmetode

Dette avsnittet er med for å kartlegge i hvilke grad lærerinformantene driver formidlingspedagogikk, såkalt «tavleundervisning», eller om de er opptatt av å la elevene tilegne seg stoffet selv, og eventuelt hvilke måter de finner hensiktsmessig å gjøre det på.

Undersøkelsen viser at det er store forskjeller mellom informantene i måten de gjennomfører historieundervisningen på. Kanskje naturlig nok, er dette skillet som går mellom de ulike nivåene i skolen. Det er naturligvis vanskelig å trekke noen allmenne slutninger ut fra dette lave antallet informanter, og oppgaven har heller ikke forsøkt å verifisere eller falsifisere denne hypotesen i den kvantitative undersøkelsen. Funnene er likevel at det i mye større grad foregår formidlingsundervisning på ungdomstrinnet enn hos de som er yngre. Lærer 1 – Ungdomstrinnet er den tydelige representanten for tavleundervisningen i historiefaget.

«Jeg benytter meg mest av tavleundervisning i historieundervisningen, fordi når jeg skal formidle en lang historie, det er så mye nytt, mye spennende, så synes jeg at jeg får dem mest med meg når jeg står og forteller og forklarer. Så er historie et fag som

jeg er veldig glad i. Derfor føler jeg det er et fag jeg synes jeg er flink til å formidle til elevene.»

Når hen så får spørsmål om hen har noen tanker om hvilken måte elevene lærer mest på, svarer Lærer 1 - Ungdomstrinnet dette:

«I det faget er det forelesning, og det har jeg snakket med elevene om en del opp gjennom. Jeg har ønsket å undersøke hvordan de får best mulig grep på det. Da har det vært forelesning de har vært mest fornøyd med, og som de selv sier de har lært mest av.»

Motstykket til dette finner vi hos Lærer 3 – Mellomtrinnet.

«Jeg bruker jo veldig mye læringsstrategier. Lese for å lære. Og grunnen er at for noen år siden hadde kommunen et mål om at vi skulle bedre enn gjennomsnittet på nasjonale prøver. Og da er jo historiefaget en god arena å trene lesing på. Så jeg har brukt mer «lese for å lære» enn jeg har sett film, eller dramatisert, eller...

Intervjuer: Eller tavleundervisning?

Lærer 3: Ja, altså, jeg har lite. Jeg hadde jo en historielærer på gymnaset, og han skrev jo av, altså han skrev på tavla, og vi skrev av. Det har jeg gjort lite. Men jeg lærte jo utrolig mye av han.»

Lærer 2, som også er på ungdomstrinnet uttaler seg ikke konkret om dette temaet. Lærer 4 som er på mellomtrinnet innrømmer at hen har for stor grad av formidlingsundervisning.

«Jeg synes det er litt problematisk, jeg synes utfordringen er å finne elevaktive, så på en måte så tenker jeg nok at jeg har en slagside, enten positivt eller negativt, kan være begge deler kanskje, mot en slags formidling. En tyde gjennomgang, en type samtale.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet gjennomfører altså en undervisning som likner på den Lærer 1 – Ungdomstrinnet gjør. Forskjellen er at Lærer 1 hevder elevene bifaller denne undervisningsformen, mens Lærer 4 beklager seg over å ikke drive mer elevaktiv undervisning.

Lærer 5 – Småskolen varierer undervisningen mye, men støtter opp om hypotesen at det er større grad av formidlingsundervisning jo høyere opp i grunnskolen man kommer.

Denne hypotesen støttes også av empiri fra andre undersøkelser. I Christian Paulssens undersøkelse, som var av lærere på videregående skole, var det tydeligst funnet at de aller fleste lærerne foretrakk formidlingspedagogikk med fortellinger og dialog med elevene underveis.¹²⁶

6.2.3 Rammeverk og dybdelæring

Bakgrunnen for å undersøke informantenes forhold til og eventuelle bruk av rammeverk og dybdelæring i undervisningen, er det fokuset dette har fått den siste tiden. Rammeverk har fått fokus innenfor historiedidaktikken, mens dybdelæring er et begrep som preger didaktikken på de fleste felt, etter fokus det har i «Fremtidens skole»-dokumentet.

Ingen av informantene kjente til begrepet «rammeverk» brukt i historieundervisningen. Det var derfor behov, ved alle intervjuene unntatt det med Lærer 5 – Småskolen, som jeg kun snakket med i telefon, å vise eksempel på et historisk rammeverk. Jeg valgte å vise «Rammeverket for produksjonsmåter gjennom tidene»¹²⁷ til alle.

Argumentet for å slå sammen rammeverk og dybdelæring i samme underkapittel finner vi i Lærer 1 – Ungdomsskolens besvarelse knyttet til om hen jobber med dybdelæring i historieundervisningen. Dette avviser Lærer 1 - Ungdomstrinnet. Likevel ser vi at informanten svarer dette når hen skal fortelle om bruken av rammeverk i undervisningen:

«På vår skole jobber vi med å samle alt elevene lærer i historie, for at elevene skal se sammenheng mellom det som skjer i historien. På slutten av hvert semester bruker vi en time der vi gjennomgår alt de har lært til nå i historie. Hovedtrekkene, liksom. Helt fra 8. til 10. klasse, og at vi bygger på. Etter hvert som de kommer nærmere og nærmere 10. klasse, får de mer og mer ting de kan snakke om. På slutten av 10. klasse snakker vi, klassen i plenum liksom, om alt. Ja, gjennom alle ting vi har lært på de tre årene med historieundervisning på ungdomsskolen. Det blir et slags rammeverk, uten at vi kaller det det.»

Hvis vi sammenligner dette utsagnet med det vi i oppgavens teoridel presenterte som sentrale elementer i dybdelæring, ser vi at Lærer 1 - Ungdomstrinnet oppfyller flere av kulepunktene i denne oppgavens kapittel 4.4. Kulepunkt nummer tre sier at elevene skal se etter mønster og sammenhenger. Dette jobber elevene med i det «rammeverket» som på slutten av hver termin

¹²⁶ Paulssen 2011:88

¹²⁷ Lund 2016: 44

oppsummerer alt elevene har lært i historie til nå. Som Lærer 1 - Ungdomstrinnet entusiastisk påpeker i sitt svar, reflekter klassen mot slutten av 10. klasse i plenum over sammenhenger i historien fra 1750 og fram til i dag.

I tillegg til å se mønster og sammenhenger, fungerer denne måten å jobbe på også på en måte som innfrir det første kulepunktet. Ny kunnskap skal, ifølge dette punktet, knyttes til kjent kunnskap og tidligere erfaringer. Slik jeg tolker Lærer 1, ligger det implementert i den praksisen at de gjennom hele skoleløpet trekker trådene til det de alt har lært i historiefaget. På den måten får de repetert gammel kunnskap, samtidig som de danner et godt grunnlag for en dypere forståelse av den nye kunnskapen.

Lærer 1 viser gjennom dette eksempelet hvordan lærere operasjonaliserer historiedidaktisk teori ubevisst. Hen mener selv at hen ikke benytter elementer av dybdeløring i undervisningen, men viser både gjennom det relativt overfladiske svaret, og i refleksjonen over egne praksis, at det teoretiske fundamentet ikke er helt på plass, men at dette ikke nødvendigvis får konsekvenser for den praktiske undervisningen.

Dette er et funn som kan knyttes direkte opp mot hovedfunnet i Christian Paulssens oppgave. I den oppgaven konkluderer han med at historiebevisstheten er teorifjern, men samtidig erfaringsnær. Tilsvarende konklusjon vil jeg trekke rundt Lærer 1 sine tilnærming til både begrepet rammeverk og dybdeløring. Hen kjenner ikke til teorien, men gjennomfører det i praksis.

De andre informantene assosierte alle rammeverk med tidslinjer, noe alle brukte mye. Det var derimot ingen som trakk de helt store linjene, alla Big history, og, til en viss grad, Lærer 1. De andre jobbet med tidslinjer knyttet til den perioden de jobbet med der og da. Lærer 2 – Ungdomstrinnet sier det slik:

«Jeg tenker at vi gjør det i mindre format. Det blir litt avgrenset. Sånn, type den amerikanske revolusjon, da tar vi ikke bare de årene, men går tilbake til utvandringen fra Storbritannia, begynner der. Så da tenker jeg tidslinje, da. Men det blir litt avgrenset. Men de store linjene er jeg ikke bevisst på å bruke og visualisere det eller utfordre elevene på det.»

I motsetning til «rammeverk», som ingen av informantene kjente til, før de ble forklart hva det var, hadde alle informantene en formening om hva som ligger i begrepet «dybdeløring».

Presisjonsnivået i definisjonen varierte naturlig nok noe, men Lærer 2 – Ungdomstrinnet treffer ganske godt.

«Da handler det om å bygge ut tema, for å si det sånn. Det motsatte av dybdelæring er å vite litt om alt. Så dybdelæring blir jo å stoppe opp. Gjerne tematisere undervisningen, at de får temaoppgaver der de også går på tvers av fagområdene. Kjører geografi, historie og samfunnskunnskap i ett. Men og at de jobber mer kritisk. At de lærer seg å være kritisk i forhold til kilder. I forhold til informasjon.»

Som vi alt har konstatert gjennom Lærer 1, trenger man ikke nødvendigvis ha den teoretiske kunnskapen på plass, for å operasjonalisere i praksis. Funnene fra undersøkelsen peker likevel i retning av at informantene selv oppfatter bruken av dybdelæring i undervisningen veldig forskjellig. Igjen ser vi ganske store forskjeller mellom hvilket nivå i skolen de er på. Begge informantene på ungdomstrinnet sier at de gjør det lite (Lærer 1), og til en viss grad, men skulle ønsket mye mer (Lærer 2). Begge peker på tidsaspektet som det største hinderet for å praktisere større grad av dybdelæring i undervisningen. Som Lærer 1 sier:

«I historiefaget er det mange felt vi skal innom, så jeg føler ikke det er rom for å drive mye med dybdelæring i historie.»

Jeg har allerede pekt på hvordan Lærer 1 – Ungdomstrinnet bruker stor grad av dybdelæring, ubevisst, i rammeverket sitt. Samtidig bør det nevnes at Erik Lund uttrykkelig påpeker at dybde ikke defineres etter kvantitet, men etter kvalitet. Tidsaspektet skal ikke være avgjørende for om man kan drive dybdelæring eller ikke. Dybdelæring handler om tilegne seg nye aspekter ved fagets nøkkelbegreper. Det kan gjøres på få minutter.¹²⁸

Samtidig gjør jeg en annen og interessant observasjon i analysearbeidet. Når jeg ser gjennom Lærer 2 – Ungdomstrinnet sine tanker om hvilken metode elevene lærer best av, svarer informanten dette:

«De lærer mest når de får utforske, tenker jeg. Lete seg fram selv. Når de er motiverte for det.»

Lærer 2 – Ungdomstrinnet gjør altså en observasjon omkring hva elevene opplever som det som gir dem best utbytte av undervisningen, og denne observasjonen går til kjernen av hva dybdelæring er. Det vil kanskje være å trekke spekulasjonen litt vel langt, men dette svaret

¹²⁸ Lund 2015:34

kan tyde på at Lærer 2 – Ungdomstrinnet operasjonaliserer sin historieundervisning på en måte som har større elementer av dybdeløring i seg, enn informanten er klar over selv.

Lærer 3 – Mellomtrinnet og Lærer 5 – Småskolen mener selv at de bruker stor grad av dybdeløring i undervisningen sin. Dette er de samme lærerne som også sier at de i liten grad driver formidlingspedagogikk, men heller ønsker at elevene skal tilegne seg stoffet selv. Det kan virke som en rimelig antagelse at det er en sammenheng mellom de elementene.

6.2.4 Kildebruk og kildegransking

Som vist i oppgavens teoridel, er kildebruk og kildegransking en sentral del av vitenskapeliggjøringen av historiefaget, og går som en rød tråd gjennom Utforskeren. Jeg har påvist en tydelig progresjon gjennom opplæringsløpet, der elevene skal introduseres for det allerede i småskolen, gjennom å vurdere om informasjon fra tilrettelagte kilder er nyttig og pålitelig, selv finne kildene på mellomtrinnet, til de på ungdomstrinnet skal «diskutere formål og relevans til kjeldene».

I denne undersøkelsen varierer det ganske mye mellom informantene i hvor stor grad de har fokus på kildebruk og kildekritikk. Som naturlig er, finner vi minst bruk av kilder på de laveste trinnene. Lærer 5 – Småskolen sier at de bruker kilder i veldig liten grad, men at de så vidt introduserer begrepet mot slutten av 4. klasse. Lærer 3 – Mellomtrinnet har også veldig lite fokus på kildebruk.

Lærer 4 – Mellomtrinnet og Lærer 1 – Ungdomstrinnet har begge fokus på kilder i undervisningen, men i veldig liten grad spesifikt i historiefaget. Norskfaget står fram som det faget der det jobbes med kilder. Som Lærer 1 – Ungdomstrinnet sier:

«...vi jobber med kilder til tekster vi skriver, og snakker litt om hva som er gode og dårlige kilder, særlig på nett, hva som er gode nettsider å bruke og hva som ikke er det. Men dette er egentlig ikke noe vi har så mye fokus på i historiefaget. I norskfaget har vi det.»

Slik jeg tolker det, jobber både Lærer 1 – Ungdomstrinnet og Lærer 4 – Mellomtrinnet med kilder og kildekritikk, men elevene deres mister det fagspesifikke knyttet til kildekritikk i historiefaget. Elevene deres vil, slik jeg forstår det, bli flinke til å oppdage «fake news», men de vil kunne ha utfordringer i forhold til den historisk tenkningen. Ved å droppe den historiefag-spesifikke kildegranskingen, vil de ha større utfordringer med å forstå at historien også kan framstilles på ulike måter, at det vil være forskjell på fremstillingen av den franske

revolusjonen alt etter om historien er skrevet av borgerskapet eller adelen. Denne fagspesifikke tilnærmingen til kildebruk og kildekritikk, gjør at man, etter min mening, bør være forsiktig med å overlate kildeopplæringen til norskfaget alene.

Denne forståelsen finner vi igjen i teoridelen, der vi ser hvordan Peter Lee hevder at elevene, grunnet «Common sense»-tenkingen, lanser av Shemilt, vil ha en ukritisk kildeforståelse, hvis de ikke får grundig opplæring innenfor historiske kilder.

Lærer 2 – Ungdomstrinnet er den eneste av informantene som gir uttrykk for å være tilfreds med den måten de jobber med kilder og kildekritikk i historiefaget.

«Ja, altså, skal ikke ta munnen for full, og si at vi gransker veldig vitenskapelig, men elevene må øve seg i å være bevisste i forhold til kildene sine.»

6.2.5 Fagbegreper

Bakgrunnen for denne delen av undersøkelsen er todelt. For det første ønsker jeg å undersøke om lærerne er, som myndighetenes intensjon var ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, profesjonelle nok til å vite hva læreplanen mener når de nevner «fagbegreper». For det andre ønsker jeg med denne undersøkelsen å finne ut i hvilken grad de faktisk operasjonaliserer disse fagbegrepene i historieundervisningen.

Vi har allerede, i denne oppgavens kapittel 3.1, vist at Utforskeren sin hovedrolle er å øve opp elevene i såkalte «vite hvordan»-kunnskaper, altså metodekunnskapene. Begrepsmessig finner vi også et skille, der vi knytter det vi kaller *innholdsbegreper* til «vite at»-kunnskapene, og *nøkkelbegrepene* til «vite hvordan»-kunnskapene.¹²⁹

Innholdsbegrepene er tidsavhengige, og knyttes til spesielle perioder. «Konge» betydde noe annet under tiden med enevelde, enn det gjør i dag. Begrepene skifter meninger, alt etter hvilken sammenheng de blir brukt i. De er knyttet til realhistorien, og sentrale i forhold til «vite at»-kunnskapene.

Nøkkelbegrepene i historiefaget skiller seg fra innholdsbegrepene ved at de er metabegreper, de står utenfor, eller ved siden av, realhistorien. Dette er begreper som ligger fast, og ikke blir påvirket av realhistorien. Erik Lund gir eksempler på slike nøkkelbegreper: *kilder, historisk*

¹²⁹ Lund 2016:20-21

beretning, årsak, endring, kontinuitet, utvikling og empati. Vi finner dem også igjen i oppgavens teoridel kapittel 3.5, der vi lister opp Peter Seixas sine nøkkelbegrep.

I denne oppgavens undersøkelse er det sentralt å kartlegge hvorvidt informantene er kjent med nøkkelbegrepene, og ikke bare fokuserer på innholdsbegrepene. Jeg vil framsette hypotesen om at læreryrket ikke lever opp til den profesjonaliteten som var forventet hos myndighetene ved innføringen av Kunnskapsløftet, hvis de ikke operasjonalisere nøkkelbegrepene i historieundervisningen.

Den eneste av informantene som uoppfordret nevner noen av nøkkelbegrepene, er Lærer 4 – Mellomtrinnet.

«Det nærmeste jeg tenker er jo årsak og virkning.»

Lærer 1 – Ungdomstrinnet har også veldig fokus på Historiebevissthet. Selv om verken Lund eller Seixas nevner dette som et nøkkelbegrep, kan man se på det som et begrep som ligger fast, utenfor realhistorien. Informanten har også god kjennskap til innholdet i begrepet.

«Det handler om å kjenne til fortiden, for å møte både nåtiden og fremtiden. Du får ballast med deg.»

Bortsett fra det, ble det ramset opp en rekke innholdsbegreper, men ingen nøkkelbegreper. Lærer 5 – Småskolen bruker mye tid på fagbegreper, men det er utelukkende innholdsbegreper som nevnes.

«Det som er flott med de lærerbøkene vi har, er at der står det gjerne en del fagbegreper. Men hvis du er inne på historien, så hvis de for eksempel har om Jernalderen, så lærer de hva myr og myrmalm er. Og slagg og hvorfor vi kaller det Jernalderen, og hva det kommer av. Så må de forklare disse ordene, og så må de gjerne snakke om hva var bygdeborger, folkevandringstiden. Alt slags sånne begrep. Sånn at de forklarer dette i en lekse, ett ord. Og de tar gjerne og går på internett. Og jeg har sagt at de ikke skal skrive av, men at de skal skrive sånn at de forstår det. Men det er litt både og. Men så jobber vi litt med det på skolen, og hører hva de har skrevet, og at de får en forklaring. Og så er det disse fagbegrepene de forsøker å få inn i den fortellingen sin til slutt, da.»

Når informantene blir gitt eksempler på nøkkelbegreper, sier de som blir spurt om det at de bruker noen av dem. «Årsak/virkning» er det som er klart vanligst å bruke, men noen av

informantene sier at de bruker litt tid på andre begrep også. Lærer 3 – Mellomtrinnet sier dette om sin bruk av nøkkelbegreper:

«Jeg vet at jeg har brukt begrepene «Årsak og virkning», spesielt når vi snakker om renessansen. Der er jeg tydelig på det. Sant, for da skjer det endringer i samfunnet. Det skjer endringer i økonomien, og dert får konsekvenser for samfunnet. Det skjer endringer i teknologi. Det får konsekvenser for samfunnet.

Men det er nok for lite fokus på akkurat begrepene årsak-virkning. «Fremskritt» har vi litt fokus på. «Forfall», mindre. Det har jo gjerne med at historien går jo gjerne fremover.»

Analysearbeidet viser at informantene i langt større grad har fokus på innholdsbegrepene enn på nøkkelbegrepene, både bevisst og ubevisst. Det er vanskelig å trekke noen ensidige konklusjoner ut fra dette, men det er indikatorer som peker mot at myndighetene, til en viss grad, overvurderer lærernes profesjonalitet i forhold til å sette seg inn i meningsinnholdet i kompetansemålene i læreplanen. Det kan være en tanke fra myndighetenes side, at de konkretiserer kompetansemålene mer, slik at de fjerner et ord som «fagbegreper», og heller erstatter det med de nøkkelbegrepene de ønsker fokus på. Et annet alternativ er at de lager et vedlegg til den eksisterende læreplanen som forklarer hva som ligger i «fagbegreper», og hvordan dette kan operasjonaliseres i historieundervisningen. Dette er til en viss grad gjort i «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag». Etter min mening kunne man i dette dokumentet hatt enda større fokus på nettopp dette. Samtidig viser denne undersøkelsen at det er meget begrenset kjennskap til dette dokumentet fra de utvalgte informantene. I denne konteksten kan det virke som alternativ en er det som i størst grad ville kunne bære frukter. Uten at grep tas, er det min kvalifiserte antagelse, at skillet mellom innholdsbegrep og nøkkelbegrep vil forbli vagt for store deler av historielærerne i den norske grunnskolen.

6.2.6 Lærebokens rolle

Det er flere årsaker til at denne undersøkelsen ønsker å finne ut hvilken rolle læreboken spiller i historiefaget. Det ene er knyttet til dens rolle i forhold til planleggingsarbeidet. Er den utgangspunktet for det lokale læreplanarbeidet? Kan den være en hindring for det lokale læreplanarbeidet? Eller spiller den en ubetydelig rolle i planleggingsarbeidet?

Det andre aspektet som denne undersøkelsen ser på, er rollen den har i operasjonaliseringen av faget. Fungerer den som et oppslagsverk, eller spiller den førstefiolin, og er navet alt spinner rundt?

Tidligere tilsvarende undersøkelser tyder på at læreboka har en svært sentral rolle i historiefaget.¹³⁰

I denne undersøkelsen er svarene uvanlig homogene, i forhold til at svaret ikke er «ja» eller «nei». Begge informantene på ungdomstrinnet og begge informantene på mellomtrinnet legger vekt på at det har vært en endring, der de har gått fra å drive planleggingsarbeidet med læreboken som utgangspunkt, til at de er veldig mye mer frigjort nå, og det er læreplanens kompetansemål som er utgangspunktet for planleggingsarbeidet.

Lærer 1 - Ungdomstrinnet: «Jeg tror at læreboka spilte en viktigere rolle tidligere. Jeg kan bare snakke for min del. Da spilte læreboken en mye viktigere rolle, til å begynne med. Men det hadde vel med at jeg var mer usikker på stoffet også. Men det er kompetansemålene som styrer faget i størst grad nå, vil jeg si.»

Lærer 2 – Ungdomstrinnet: «Jeg erkjenner at jeg er for bunden av den. Samtidig som jeg synes jeg er flinkere til å frigjøre meg fra den etter hvert.»

Lærer 3 – Mellomtrinnet: «Før var den altomfattende. Nå har jeg endret det. Nå begynner jeg med kompetansemål.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet: «Altså, jeg synes at jeg har hatt en utvikling der jeg har frigjort meg mer og mer fra lærebøker.»

Den eneste som fremdeles føler at læreboken er den som legger hovedpremisset for planleggingsarbeidet, er Lærer 5 – Småskolen.

«Den er alt for viktig. Altså, jeg mener det ikke skulle vært så viktig. Men i kampens hete, så blir det at vi lager disse årsplanene, så følger vi boka.»

Samtidig opplever også denne informanten en utvikling i positiv retning, der, til tross for at læreboka fremdeles legger premisset i planleggingen, planen blir sjekket opp mot kompetansemålene etter at den er skrevet, for å sjekke om de er «innafor».

¹³⁰ Paulssen 2011:89-90

For å oppsummere med å besvare de spørsmålene jeg stilte innledningsvis til temaet, så er det først og fremst liten tvil om at, målt ut fra denne undersøkelsen, den norske skolen er på vei i en retning, der lærerne i mye større grad tar utgangspunkt i læreplanens kompetansemål i planleggingsarbeidet, i forhold til hva som var vanlig tidligere. Læreboka har nok tidligere stått i veien for lokalt læreplanarbeid med utgangspunkt i kompetansemålene, da det har vært mye enklere å bare følge oppskriften i læreboka. Det virker likevel som om lærerne har fått opp øynene for verdien av å bruke læreplanen i planleggingsarbeidet, og at dette veier opp for den ekstra belastningen det er å ikke bare følge en ferdig oppskrift, som læreboken kan føles som.

Lærebokens rolle i operasjonaliseringen av faget blir spesielt kommentert av Lærer 2 – Ungdomstrinnet og Lærer 3 – Mellomtrinnet. Begge disse har samme opplevelse av forholdet til læreboken i operasjonaliseringen av faget. Denne oppfatningen reflekteres også av funnene vi gjorde i undersøkelsen av lærebokas rolle i planleingsarbeidet; lærebokas autoritet svinner.

Lærer 2 – Ungdomstrinnet: «I historie synes jeg den læreboka vi har nå, Gyldendals «Underveis», så synes jeg den er såpass god, at elevene kan selvstendig jobbe med boka. Trenger ikke gjenta alle detaljer akkurat på boka sin måte, så akkurat den boka kan jeg frigjøre meg fra lettere enn andre. Og faget i seg selv innbyr jo til det, sant. Jeg skal ikke være for smålåten heller. Det er vel dette faget som innbyr til det, og jeg trives med det nettopp for jeg kan slippe boka.»

Lærer 3 – Mellomtrinnet: «Før så var det nesten avgjørende. Nå tenker jeg at den må bort. Men jeg ser jo at læreboka er en god tekstsamling. Og jeg mener jo at det er enklere for elever å lese tekster i lærebok enn på nett.»

Denne undersøkelsens funn; at lærebokens autoritet svekkes, både i planleggingsarbeidet og i selve undervisningen, strider mot funnene fra Christian Paulssens undersøkelse. En mulig forklaring på dette kan være at Paulssens undersøkelse er fra 2011. Informantene i min undersøkelse påpeker at dette er en praksis som har utviklet seg de senere årene. Vi må derfor ta høyde for at resultatene fra denne undersøkelsen kunne sett helt annerledes ut, hvis de samme informantene hadde blitt intervjuet om det samme temaet for seks år siden.

6.3 Det lokale læreplanarbeidet

Arbeidet med det lokale læreplanarbeidet gjenspeiler i stor grad informantens kjennskap til, og bevisste operasjonalisering, av Utforskeren. Det er derfor et sentralt element i denne

oppgavens undersøkelse, å kartlegge det individuelle og kollektive læreplanarbeidet for informantene og på deres respektive skoler. Dette kapittelet vil først analysere i hvilken grad det bedrives et velutviklet læreplanarbeid på informantens skoler. Deretter vil oppgaven søke å analysere i hvilken grad det er en samkjøring av det lokale læreplanarbeidet. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg kartlegge informantenes kjennskap til «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag».

6.3.1 Læreplanarbeidet på skolene

I forhold til om det foregår et bra lokalt læreplanarbeid på de involverte skolene, ser vi et ganske tydelig skille mellom ungdomstrinnet og barneskolene i denne oppgavens undersøkelse. Begge informantene som er lærere på ungdomstrinnet var ganske tydelig på at deres skoler hadde kommet langt i det lokale læreplanarbeidet. De samme skolene ga også uttrykk for at de i stor grad forhold seg til læreplanene i planleggingsarbeidet. Lærer 1 – Ungdomstrinnet svarer veldig kort og konsist på spørsmål om hen opplever at det jobbes godt med det lokale læreplanarbeidet knyttet til historiefaget.

«Ja, veldig godt.»

Lærer 2 – Ungdomstrinnet er litt mer nyansert i sin framstilling, men også denne informanten opplever at skolen har gjort et godt stykke arbeid med de lokale læreplanen i samfunnsfag.

«Vi er underveis, for å si det sånn. Men vi er utfordret på det, og må jobbe med det. Og gjør det. Vi er kommet i mål med en lokal læreplan, i den forstand at vi har en, for alle trinnene samlet, samtidig som det er en bevissthet på at den og er vi underveis på. Da kjører vi den i forhold til de føringene udir har lagt. At vi har bygget den opp i forhold til det da. Kompetansemål, læringsmål, metodikk. Vurdering og sånn. Men jeg synes vi er underveis. Den kan utvikles mer. Men jeg synes vi jobber godt.»

På barneskolen er det en langt fra like positive holdningen til egen skoles læreplanarbeid.

Lærer 3 – Mellomtrinnet opplever at skolen lager lokale læreplaner, men at de i alt for stor grad er styrt av læreboken, og at få lærere jobber med læreplanens kompetansemål.

«Min mening er at det er alt for lærebokstyrt på vår skole. Og det tro jeg vi kan se hvis vi hadde gått inn på årsplanen og sett. Før jul gjør vi kapittel 1 og 2 og 3. Og etter jul gjør vi kapittel 4, 5 og 6. Så vi er nok for styrt av læreboka. Og det er veldig få som jobber med det målet jeg jobber med nå, i en engang. Og det er jo et problem.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet skiller seg fra Lærer 3 – Mellomtrinnet, ved at hen ikke er spesielt bekymret for om skolen har en noe mangelfull lokal læreplan. Denne informanten er meget skeptisk til den lokale læreplanens autoritære rolle, og gir uttrykk for at den lokale læreplanen tidvis kan oppleves som en tvangstrøye, og sette begrensinger for lærernes kreativitet og profesjonalitet. Informanten opplyser også at hen bruker mindre og mindre tid på de lokale læreplanene.

Lærer 5 er denne undersøkelsens eneste representant for de yngste elevene. Denne informanten skiller seg litt ut fra de andre. Denne informantens skole har nemlig blitt pålagt, etter tilsyn fra Fylkesmannen, å forbedre det lokale læreplanarbeidet. Som en konsekvens av dette, har de jobbet ganske godt med dette det siste året. Bakgrunnen for pålegget fra Fylkesmannen var manglende lokale læreplaner, og læringsmål som ikke var tuftet på kompetansemålene, men konstruert av den enkelte lærer, etter eget forgodtbefinnende. Lærer 5 – Småskolen ytrer frustrasjon over den gamle praksisen, og er fornøyd med at skolen nå tar det lokale læreplanarbeidet mer på alvor.

Det kan altså, ut fra funnene i denne undersøkelsen, som naturligvis er alt for begrensede til at vi kan gjøre noen generaliserende slutninger, se ut som om at det er en viss tendens til at ungdomsskolene har kommet lengre i det lokale læreplanarbeidet, enn barneskolene. Hvis jeg skal driste meg til en slags forklaring på dette, så kan det henge sammen med et større fokus på fag, på ungdomstrinnet, enn i barneskolen. Lærerne på ungdomsskolen er i større grad faglærere, som er spesialister innenfor sitt fagfelt. På barneskolen er det ofte flere allmennlærere, som har mindre eierskap til det enkelte faget. Dette gjenspeiles også i at det på ungdomstrinnene er egne fagseksjoner, med fagseksjonsledere som kan ta tak i dette. Barneskolene har ikke fagseksjoner, og dermed heller ikke en fagseksjonsleder som jobber ekstra hardt for at nettopp dette faget skal fram i lyset, og være best mulig.

6.3.2 Samkjøring på skolene

Informantene blir også spurt i hvilken grad det er en samkjøring på deres skolen i forhold til de lokale læreplanene. Naturligvis vil svarene fra det forrige spørsmålet innvirke betydelig på dette også, og det er stor grad av korrelasjon mellom svarene. Det er krevende å være samkjørte i forhold til den lokale læreplanen, hvis det ikke er noen standardiserte læreplaner å være samkjørte med. Analysen avdekker likevel interessante funn.

De to informantene fra ungdomsskolen, var de to informantene som hadde en opplevelse av godt læreplan arbeid på skolene sine. Begge disse informantene gir også uttrykk for stor grad av samkjøring innad i samfunnsfagseksjonene på skolene. Lærer 1 rapporterer om noen små avvik, men ellers virker det å være stor grad av felles oppslutning omkring de lokale læreplanen på ungdomstrinnet i denne undersøkelsen.

Lærer 3 – Mellomtrinnet var frustrert over mangelen på godt lokalt læreplanarbeid på sin skole. Informanten opplever at basisfagene norsk, matematikk og engelsk blir prioritert, og samfunnsfaget, som ikke har sin egen fagseksjon, får ikke den oppmerksomheten det, ifølge informanten, bør få.

«I samfunnsfag opplever jeg ikke det i det hele tatt. Fordi når vi har fagsamlinger, er det stort sett fokus på de tre basisfagene. Alt i norsk er viktigere enn alt i samfunnsfag.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet, som i utgangspunktet har visse betenkeligheter med bruken av lokale læreplaner, opplever heller ikke at skolen er samkjørt. Nok en gang i motsetning til Lærer 3 – Mellomtrinnet, opplever han ikke dette nødvendigvis som en svakhet.

«Jeg føler nok vi sliter med å ha et felles perspektiv på det. Og så tenker jeg at i historie, så er det nok ganske stor forskjell på meg og de andre, siden jeg har en helt annen tilknytning til området. Og det kan være en fordel for meg, men det er ikke sikkert det er en fordel for de andre heller.»

Observasjonen fra denne undersøkelsen viser altså en stor grad av korrelasjon mellom graden av vellykket arbeid med læreplaner, og i hvor stor grad lærerne holder seg til denne læreplanen.

6.3.3 «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag» og historielærernes profesjonalitet

Siste del av temaet knyttet til det lokale læreplanarbeidet, handler om informantenes kjennskap til og bruk av «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag», og i hvilken grad informantene opplever at lærerstanden er profesjonell nok til å innfri de forventingene som ligger i en så vidt ambisiøs plan som Kunnskapsløftet er.

Når det gjelder informantenes kjennskap til «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag», var det stor samstemthet i gruppa; de hadde svært liten kjennskap til den. De ble kort introdusert for innholdet i den, og fikk se kjapt gjennom den i løp av intervjuet.

Lærer 1 og Lærer 2, som begge jobber på ungdomstrinnet og har godt utviklede lokale læreplaner, opplevde at dette veiledningsdokumentet kunne være til god hjelp. Begge var også litt kritiske til at det kun var eksempler veiledningen kom med. De kunne tenkt seg en mal for hvordan alle kompetansemålene skulle brytes ned og forstås. Dette ville føre til større grad av samkjøring i hele landet, der man ville unngå at så mange misforstod eller ikke oppfylte målene i det hele tatt. I tillegg ville det spare lærerne for mye tid.

Lærer 1 – Ungdomstrinnet: «Jeg tror det er veldig prisgitt hvilke lærere som jobber på de ulike skolene og underviser i historiefaget. Derfor bør det komme en mal fra oven.»

Lærer 2 – Ungdomstrinnet: «Ja, jeg tenker at det hadde hjulpet oss hvis de hadde lagt enda mer føringer fra sentralt hold. Jeg tror ikke det går ut over profesjonaliteten vår likevel.»

Når Lærer 2 – Ungdomstrinnet blir konfrontert med at det har gått ti år siden innføringen av Kunnskapsløftet, og mange skoler enda ikke har på plass lokale læreplaner i historie, og om ikke dette er et tegn på lite profesjonelle lærere, svarer hen slik:

«Jeg synes vi bruker profesjonaliteten vår feil. For å gå i forsvar da, så har vi jobbet læreplan fra jeg begynte her, tror jeg. Jeg begynte i 08, og vi har jobbet med læreplan hele tiden. Men jeg synes vi holder på å finne opp kruttet på nytt og på nytt, og svir av litt for mye krefter på det.»

Lærer 1 – Ungdomstrinnet støtter til en viss grad opp om dette synet. Men denne informanten har mindre tro på hver enkelt skole og ønsker sterk detaljstyring fra staten.

«Ja, jeg tror de overvurderte lærerne. Jeg tror det kunne gått, med da måtte det vært mye mer styrt myndighetenes side. At det faktisk ble gjennomført og gjort og kontrollert.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet er generelt skeptisk til lokale læreplaner. Denne informanten mener også at det å bryte kompetansemålene ned i læringsmål fragmenterer faget. Det kommer derfor ikke som noen overraskelse når denne informanten har stikk motsatt holdning til den som nylig ble presentert hos Lærer 1 – Ungdomsskolen. Lærer 4 – Mellomtrinnet sier dette om nedbrytingen av kompetansemålene og en større detaljstyring i læreplanen:

«Nei, jeg vet ikke om jeg liker detaljstyring, for da reduserer du læreren som fagperson. Også tenker jeg at det arbeidet med å bryte ned i delmål har en del bieffekter, og det at vi skal sjekke alle disse delmålene, og så går vi rundt og innbiller

oss at da kan de dette. Så jeg synes det fører ut i en litt annen hengemyr, som jeg ikke synes er så kjekk å være i.»

Hvis vi skal trekke noen konklusjoner ut av denne delen av undersøkelsen, må det være at «Rettleiing til læreplan i samfunnsfag» er svært lite kjent, og dermed også svært lite brukt i det lokale læreplanarbeidet. Samtidig ytres det ønsker fra de informantene som opplever at de har fått til gode lokale læreplaner, om ytterligere styring fra myndighetenes side. Dette begrunnes i et ønske om at alle skal gjøre likt og at arbeidsmengden med å lage og kontinuerlig oppdatere læreplanen er for tidkrevende. Dette er likevel ikke et syn som deles av gruppen som helhet. Andre ønsker å gå helt andre veien, og ha større frihet om mindre krav om detaljstyring, verken fra myndighetene eller på skolen.

6.4 Utforskeren

Denne delen av undersøkelsen kan fort oppfattes som den viktigste og mest sentrale. Denne masteroppgavens mål er tross alt å undersøke Utforskeren. Jeg ønsker ikke å devaluere denne delen, men det er likevel viktig, i innledningen til dette temaet, å betone at dette tema ikke står over eller veier tyngre enn metodeundersøkelsene eller undersøkelser omkring det lokale læreplanarbeidet. Disse temaene kan si like mye om informantenes operasjonalisering av Utforskeren som dette temaet. Forskjellen er at jeg i denne delen av undersøkelsen forsøker å kartlegge informantenes bevisste forhold til Utforskeren, mens jeg i de foregående i større grad har forsøkt å avdekke ubevisst operasjonalisering av målene i Utforskeren.

6.4.1 Kjennskap og bruk

Det første jeg ønsker å kartlegge er informantenes kjennskap til og bevisste bruk av Utforskeren i historieundervisningen sin.

Det viser seg å være liten grad av kjennskap til Utforskeren i informantgruppen. Ingen av informantene sier at de har god kjennskap til den, og at de virkelig har satt seg inn i den. Både Lærer 1 og Lærer 2, som begge er i ungdomsskolen, og som også begge opplever at de har et godt lokalt læreplanarbeid på skolen, knyttet til historiefaget, sier at de har lite kjennskap til Utforskeren. Når Lærer 2 – Ungdomstrinnet blir spurt om sin kjennskap til Utforskeren og om innføringen av Utforskeren i 2013 har endret undervisningen i historie, er svaret dette:

«Jeg kan ikke si jeg kjenner den veldig godt, men aner litt om forholdet mellom Utforskeren og de andre hovedområdene.»

Jeg må bare innrømme det, det er ikke noe før og etter 2013 i mitt liv. Nei.»

Alle informantene på barneskolen forteller at de er innom den i ny og ne. Lærer 4 – Mellomtrinnet reflekterer over innholdet i den, og sammenligner den i stor grad med L97 og dens fokus på prosjektarbeid. Dette viser en viss kjennskap til kompetansemålene i Utforskeren, men samtidig gir det til kjenne en grunn forståelse av den.

Lærer 4: «Jeg er jo innom denne planen i ny og ne, da. Og når du spør om jeg har endret undervisning etter 2013, så vet jeg ikke om jeg kan svare bekræftende på det. Men samtidig så føler jeg jo at det har noe med den samme tingen som skjedde for 100 år siden, med prosjektmetoden. Da husker. Jeg at...»

Intervjuer: «L97, det er det du mener er 100 år siden?»

Lærer 4: «Ja, ja. Og da husker jeg at noen av de klassene vi hadde da, der vi jobbet litt med det perspektivet med å finne, formulere problemstillinger, undersøke hypoteser, at det var litt kjekt.»

Kun Lærer 3 – Mellomtrinnet og Lærer 5 – Småskolen sier at den har fått de til å endre undervisningen. For begge informantene er det noe som har skjedd i det siste, nærmere bestemt i løp av det siste året. Samtidig uttrykker begge liten kjennskap til Utforskeren, så det er min kvalifiserte antagelse at den ikke har endret undervisningen deres radikalt.

Konklusjonen er relativt tydelig. Det fremkommer av denne undersøkelsen at informantene har generelt dårlig kjennskap til Utforskeren, og at innføringen av den i Kunnskapsløftets revidering fra 2013 i svært liten, om noen, grad har endret måten de underviser i historie på.

6.4.2 Fordeler og ulemper

Resultatene fra 6.4.1 har naturlig nok en viss innvirkning på validiteten til svarene informantene gir i 6.4.2. Så lenge konklusjonen i forrige avsnitt av at informantene hadde dårlig kjennskap til Utforskeren, vil denne begrense verdien av informantenes refleksjoner omkring fordeler og ulemper ved innføringen av Utforskeren. Samtidig må det anføres at informantene i forkant av intervjuet har fått et skriv med tema som skulle gjennomgås i intervjuet.¹³¹ Dette har gjort at informantene har hatt mulighet til å forberede seg litt, og derfor til en viss grad har reflektert over Utforskerens betydning. I tillegg ble det ved flere intervjuer

¹³¹ Se Vedlegg 2

gitt anledning til at informantene leste gjennom kompetansemålene i Utforskeren før de besvarte dette spørsmålet.

Det vil i tillegg være nyttig, i forskningsøyemed, å analysere hvordan lærer i grunnskolen tenker om Utforskeren. Det er ingen grunn til å anta at informantene er uvanlig dårlig oppdatert, heller tvert imot. Resultatene her vil derfor ha gode muligheter for å gjenspeile det generelle inntrykket til lærerstanden i den norske grunnskolen i forhold til fordeler og ulemper knyttet til operasjonaliseringen av Utforskeren i historieundervisningen.

Det som er felles for alle svarene fra informantene, selv om de uttrykker dette på ulike måter, er at de ser på Utforskeren som en vitenskapeliggjøring av faget. Lærer 1 – Ungdomstrinnet nevner dette helt konkret, mens de andre bruker begreper som «systematiserer», «analytisk», «forskende», «søkende» og «nysgjerrig» for å beskrive fordelene med Utforskeren. Dette er begreper som, slik jeg tolker det, forteller at informantene mener at den bidrar til en vitenskapeliggjøring av historiefaget.

Lærer 5 – Småskolen sier at det får frem en mer «samfunnsfaglig måte å jobbe på». Dette sikter også, slik jeg forstår det, til en vitenskapeliggjøring av faget. Samtidig går det rett inn i den debatten jeg lanserte i denne oppgavens kapittel 3.1, og faglig tydeliggjøring. Informanten har rett i at Utforskeren bringer fram en mer samfunnsfaglig måte å jobbe på. Utfordringen, som nevnt i kapittel 4.1, er om det på tydelig nok vis, får fram den historiefaglig måte å jobbe på. Nå skal det anføres at Lærer 5 jobber i småskolen, og den faglige tydeligheten trer kraftigere fram, jo høyere opp i skolesystemet du kommer. Likevel bør det, slik jeg ser det, etterstrebtes fra samfunnsfaglærer på alle nivåer i skolen, å tydeliggjøre historiefagets særegenheter.

Synet på ulempene med Utforskeren varierer ganske mye mellom informantene. Lærer 2 – Ungdomstrinnet opplever at kompetansemålene er noe utydelige, og at dette kan føre til utfordringer i forhold til hvordan man skal operasjonalisere dem. Samtidig ser informanten også at dette er en mulighet til å være fri, og utøve sin pedagogiske profesjonalitet.

«De er jo ikke veldig konkrete, det er de jo ikke. Men samtidig er jo det en mulighet, da. Det som kanskje er en utfordring hos oss, er at vi kanskje ikke synliggjør det. At bruken blir mer tilfeldig. Planen er i hovedsak bygget ut fra de andre hovedområdene. Og så kommer Utforsker-målene litt for tilfeldig med. Så de er ikke så synlige i planen. De er ikke det.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet står som en tydelig representant for vitenskapeliggjøringen som fordel, mens informanten mener at det lett kan føre til at mye tid går til spille når man jobber med Utforskeren. Det er da viktig å ha i mente at denne informanten i stor grad opplevde Utforskeren som en oppfordring til prosjektarbeider.

«Altså jeg tenker om at det handler om å få elevene mer aktivt forskende, søkende, nysgjerrige og alt det der. Samtidig som jeg synes utfordringen er at en del elever kan vasse vekk utrolig mye tid. Om du aldri så gjerne skulle ønske at de utforsket.»

Lærer 3 – Mellomtrinnet er ikke spesielt begeistret for å få sju nye kompetansemål å forholde seg til, i tillegg til alle de andre.

«Samtidig så opplever jeg jo at de putter på Utforskeren, og der er det jo da 7 mål. Og så tar de ikke bort noe fra de andre.»

6.4.3 Historiebevissthet

Et sentralt element i Utforskeren er å hjelpe elevene til å orientere seg historisk, å se sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid, og hvordan disse påvirker hverandre. Hensikten i dette avsnittet er å kartlegge i hvilken grad informantene opplever at elevene evner å orientere seg i samtiden, ved hjelp av fortiden, og om de reflekterer over fortidens annerledeshet, jmf Rüsens genetiske historiebevissthet. Jeg ønsker også å analysere i hvilken grad informantene har fokus på å hjelpe elevene til å utvikle er mest mulig velutviklet historiebevissthet.

Fire av de fem informantene opplever at elevene i liten grad klarer å se sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, og hvordan de påvirker hverandre. Kun Lærer 4 – Mellomtrinnet oppgir at hen har en opplevelse av at elevene noen ganger kan se den sammenhengen. I den forbindelse trekker informanten frem nettsiden Nysgjerrigper.no som et godt pedagogisk verktøy til å hjelpe elevene til dette. Alle de andre, inklusiv informantene fra ungdomstrinnet, opplever at elevene i liten grad har innsikt i fortidens påvirkning på nåtiden, og hvordan våre perspektiver i dag, er med å former vårt syn på fortiden.

Informantene er likevel relativt samstemt i at de forsøker å hjelpe elevene til å utvikle denne forståelsen. Lærer 1 – Ungdomstrinnet trekker trådene tilbake til rammeverket denne informanten snakket om tidligere.

«Jeg tror ikke elevene er nok bevisste på det. Jeg tror ikke de ser helt sammenhengen. Jeg tror de lukker kapittel for kapittel, og epoke for epoke. Men det prøver vi jo ved å sette sammen hele historien slik vi har gjort her på denne skolen, å vise dem hvordan alt henger sammen. Alt det ikke er sånn at hver epoke hører til et kapittel, som du kan lukke igjen. Vi prøver å vise dem hvordan alt henger sammen, hvordan alt får konsekvenser fremover i tid.»

Lærer 1 – Ungdomstrinnet uttrykker altså en bevisst strategi for å utvikle elevenes historiebevissthet, knyttet til et rammeverk som strekker seg over hele den tidsperioden som historiepensumet på ungdomstrinnet innbefatter. Likevel uttrykker informanten at elevene i liten grad ser sammenhengene mellom fortiden og nåtiden.

Dette funnet korrelerer til en viss grad med funnene i Kåre Michael Træland sin oppgave.¹³² Trælands funn er at det ikke er tilstrekkelig med et rammeverk bygget på en tradisjonelt eller eksempelrettet forståelse av historien. Han betoner også i sin konklusjon at det heller ikke er tilstrekkelig med gode begreps- og kildekunnskaper, alene. Træland konklusjon er at det er nødvendig å kombinere disse tingene. Man må lage et historisk rammeverk som bygger på nøkkelbegrepene og kildekunnskaper. I følge Trælands forskning, vil dette kunne hjelpe elevene til å orientere seg bedre i fortiden, nåtiden og framtiden.

Til tross for at historiebevissthetsbegrepet rommet både fortid, nåtid og framtid, er det ingen av kompetansemålene i Utforskeren som eksplisitt fokuserer på framtidsdimensjonen. I min analyse av kompetansemålene, fant jeg dette underlig, og ønsket å la informantene reflektere over om de ville hatt framtidsperspektivet også med, og eventuelt hvorfor.

Samtlige av informantene svarte bekreftende på at de opplever det som naturlig at også framtidsperspektivet blir innlemmet i kompetansemålene til Utforskeren på grunnskolen. Dette spørsmålet kan lett oppfattes som ledende, derfor er det viktig å ta med informantenes begrunnelse for at de ønsker fokus på framtidsperspektivet også. Særlig de to representantene for ungdomstrinnet reflekterte tydelig over dette. Lærer 1 – Ungdomstrinnet svarte dette på spørsmål om hvorfor hen også ønsket å fokusere på framtidsperspektivet:

«For det vil aktualisere faget enda mer og vise hvor viktig det er. For historien er jo ikke bare fortid, eller handler ikke bare om det som har skjedd. Nettopp derfor vil vi jo

¹³² Træland 2015:122

hjelp dem å få bedre historiebevissthet, for at de skal bli bedre rystet for framtiden. Framtiden burde absolutt vært innbakt i de kompetansemålene.»

Lærer 2 – Ungdomstrinnet deler denne oppfatningen.

«Ja, tenker vel det. Vi ønsker jo de skal bli gangs mennesker. De skal bygge demokrati. Det er de som er morgendagens ledere. Så da tenker jeg vi må gjøre de i stand til å tenke noen tanker om den framtiden allerede nå. Det burde stå i planen.»

Funn i tidligere forskning¹³³ viser at mange historielærere uttrykker at framtidsperspektivet tilhører periferien i historieundervisningen. Informantene i Paulssens undersøkelse fokuserer mye på å vise sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, for å hjelpe elevene til å utvikle en best mulig historiebevissthet. Funnene i hans undersøkelse viser at lærerne i liten grad fokuserer på framtidsperspektivet. Dette blir gjort til tross for at denne undersøkelsen er gjort med lærere på videregående skole, der formålet for historiefaget uttrykker at framtidsperspektivet skal betones på lik linje med fortiden og nåtiden. Sett i dette lyset, opplever jeg det som svært viktig å få betonet framtidsperspektivet også i kompetansemålene for Utforskeren på grunnskolenivå.

6.4.4 Utforskeren som hovedområde

Som nevnt i oppgavens kapittel 1.2 er Utforskeren ett av fire hovedområder i læreplanen for samfunnsfag på grunnskolenivå. De tre andre hovedområdene er Historie, Geografi og Samfunnskunnskap. Utfordringen til Utforskeren, sammenlignet med de andre hovedområdene, er at de er egen fag, mens Utforskeren «kun» er et supplement til de andre hovedområdene. Dette kan også tenkes å være bakgrunnen for at den, slik jeg min analyse viser, er mindre kjent blant lærerne enn de andre hovedområdene er. I tillegg kom Utforskeren inn i læreplanen først i 2013, mens de andre hovedområdene har vært med i mange tiår.

Denne delen av undersøkelsens mandat blir derfor å forsøke å analysere hvordan informantene vektet Utforskeren, målt opp mot de andre hovedområdene, og i hvilken grad de føler at de operasjonaliserer på en måte som rettferdiggjør måten de vektet på.

Disse spørsmålene svarer Lærer 1 – Ungdomstrinnet på, idet hen viser en stor selvinnsikt i forhold til operasjonaliseringen av kompetansemålene i Utforskeren.

¹³³ Paulssen 2011:67

«Jeg tror jeg ser det som likeverdig, men jeg har ikke fått til å operasjonaliser det, rett og slett. Og det tror jeg henger litt sammen med at vi er opphengt i faget slik det er, og vi gjør slik vi alltid har gjort det, og det er jo mye bra i det. Så lenge det ikke kommer noe tvang fra høyere hold, så er det fort at det bare glir ut i ingenting.»

Informanten gir tydelig uttrykk for å ha en opplevelse av at Utforskeren er like viktig som de andre hovedområdene, men at det ikke er gjort en god nok jobb i å operasjonalisere den.

Informanten peker på manglende styring, eller «tvang», fra myndighetenes side, som hovedårsaken til at ikke Utforskeren har blitt tydeligere prioritert.

De andre informantene gir ulike svar på om de opplever Utforskeren som et like viktig hovedområde som de andre. Analysen tyder likevel på at det er en nokså gjensidig enighet i informantgruppen om at hovedområdet til Utforskeren burde vært like viktig som de andre.

Lærer 2 – Ungdomstrinnet kan tjene som et eksempel på dette. Informanten sier at hen ikke ser på hovedområdet til Utforskeren som like viktig som de andre, men at de burde vært det.

«Egentlig ikke, nei. Jeg ser jo at det bør være det. Jeg ser en utfordring der. Vi holder jo på med dette, og det har vel lærer gjort lenge, men vi har et stykke vei å gå. Og det er jo ikke med i planen på samme måte som de andre hovedområdene.»

Lærer 4 – Mellomtrinnet avgir også et litt ambivalent svar. Det kan virke som også denne informanten føyer seg inn i rekken som mener at hovedområdene er likeverdige, men det er utfordrende å behandle dem som det.

«Ja, det tror jeg jeg gjør (Anser hovedområdene som likeverdige. Red amn.) Men jeg vet at skavanken for min del, er at jeg prioriterer mest geografi og historie. Om det er gjengs, det vet jeg ikke.»

De nokså ensidige funnene i undersøkelsen tyder altså på at informantene mener Utforskeren er likeverdig med de andre hovedområdene, men at de ikke operasjonaliserer på en måte som rettferdiggjør dette synet.

Informantene blir også spurt om det jobber med kompetansemålene i hovedområdet til Utforskeren separat, eller om de trekker dem inn i kompetansemål fra de andre hovedområdene. Her er informantene veldig samstemte. Alle informantene sier at de trekker kompetansemålene fra Utforskeren inn i kompetansemål fra de andre hovedområdene. Ingen jobbe spesifikt med kompetansemål fra Utforskeren.

Lærer 2: *«I den grad jeg skal slå meg på brystet med at jeg bruker de, så bruker jeg de innenfor de andre områdene. Litt sånn at vi gjør det jo, men vi har ikke hatt stor nok bevissthet om det.»*

6.4.5 Kompetansemålene i Utforskeren

Mens det forrige avsnittet gikk på Utforskeren som hovedområde, skal denne delen av undersøkelsen vies til kompetansemålene i Utforskeren. Det kan kanskje oppfattes som et noe kunstig å skille mellom hovedområdet og kompetansemålene. Hensikten er å se litt mer spesifikt på enkelte av målene. Det første denne delen av undersøkelsen ønsker å kartlegge, er derimot veldig likt det som ble undersøkt i forrige avsnitt. Grunnen til at jeg likevel velger å trekke dette inn i analysen, er at det fremkommer et interessant svar. Spørsmålet informantene fikk var om de anså kompetansemålene i Utforskeren som like viktige, mindre viktige eller mer viktige enn kompetansemålene i de andre hovedområdene. På dette svarte begge informantene som representerer ungdomstrinnet, samt Lærer 3 – Mellomtrinnet, at de er like viktige. Lærer 4 – Mellomtrinnet mente at kompetansemålene under hovedområdet Historie var de mest viktige. Noe av bakgrunnen for dette kan være informantens syn på Utforskeren, som en oppfordring til mye prosjektbasert undervisning.

Lærer 5 – Småskolen skilte seg også ut, ved å være den eneste informanten som, før intervjueren tillot seg å presse informantene litt, mente at kompetansemålene i Utforskeren var viktigere enn kompetansemålene i de andre hovedområdene.

«Det er vanskelig, for jeg tenker at hvis de skal ha en kompetanse, og en ferdighet, så er det jo faktisk Utforskeren som er viktigst.

Så det burde vi jo vært veldig bevisst på, for det er jo ferdigheter de skal ha. Huske årstall og sånn, det kan de alltid finne ut av.»

Det er ikke denne undersøkelsens mandat å komme med noen konklusjon om vektingen mellom de ulike hovedområdene i samfunnsfag. Det må likevel betraktes som et interessant og spennende syn informantene fremmer her. Informanten argumenterer også bra, gjennom å påpeke at de «vite at»-kunnskapene i kompetansebegrepet lett kan skaffes, derfor bør faget prioritere utvikling av «vite hvordan»-kunnskapene.

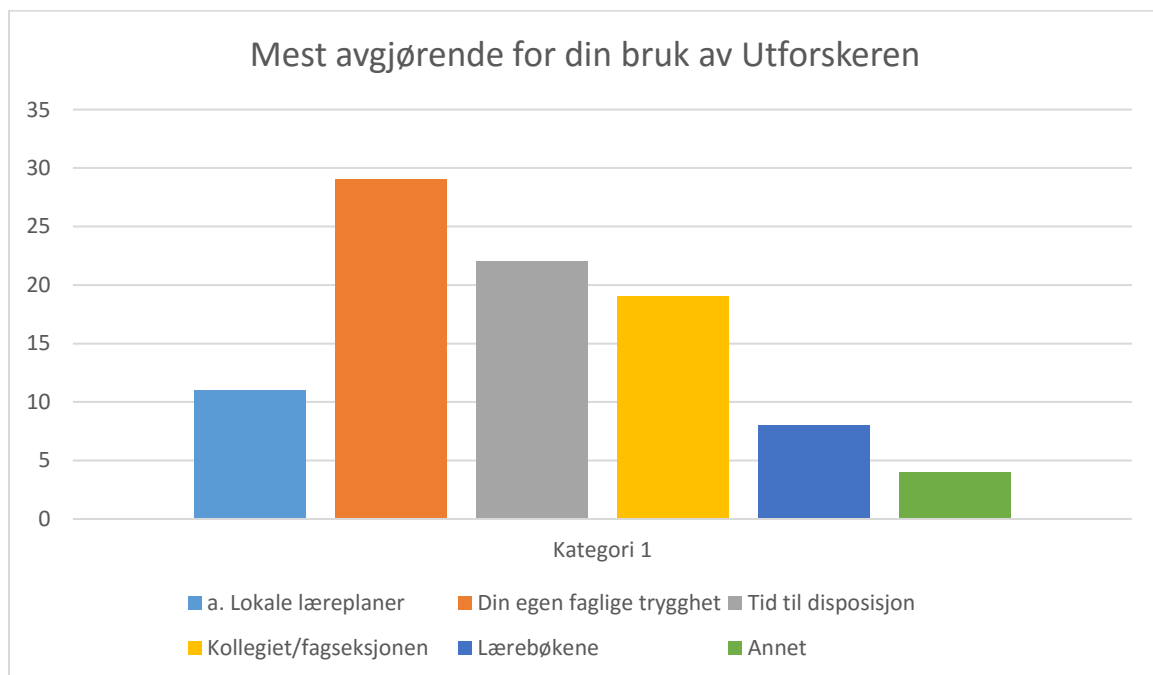
6.4.6 Utforskeren – en oppsummering

Denne undersøkelsen avdekker begrenset kjennskap til Utforskeren hos informantene. Samtidig peker den på en erkjennelse om at de i større grad bør forsøke å la Utforskeren få en mer sentral rolle i faget. Helt avslutningsvis i undersøkelsen forsøker jeg å kartlegge hvilke faktorer informantene selv opplever som avgjørende for om de trekker inn bruken av Utforskeren i undervisningen. Informantene fikk seks standardiserte svaralternativ, der det ene var «Annet», slik at de selv kunne peke på noe de mente var avgjørende. De seks svaralternativene var følgende:

- a. Lokale læreplaner
- b. Din egen faglig trygghet
- c. Tid til disposisjon
- d. Kollegiet/fagseksjonen
- e. Lærebøkene
- f. Annet

For å illustrere tendensen i svarene fra informantene, har jeg rangert svarene, slik at det informantene mener var viktigst, fikk 6 poeng, nest viktigst 5 poeng osv.

Dette er resultatet:



Denne undersøkelsen har sine absolutte metodiske utfordringer. Det sentrale er likevel at den gir noen klare pekepinner på hva informantene selv opplever som avgjørende for i hvilken grad de tar Utforskeren i bruk i undervisningen.

5 av de 6 informantene mente at «Din egen faglige trygghet» var det aller viktigste. Kun Lærer 2 – Ungdomstrinnet hadde den på 2. plass, bak «Tid til disposisjon». Dette bør være en klar advarsel til myndigheter og skoleeiere over det ganske land. De utvalgte informantene har det til felles som gruppe, at de har relativt lang fartstid som historielærere og de har god utdanning innen historiefaget. Informantgruppen bør altså representere de lærerne i Norge som har størst faglig trygghet. Store grupper historielærere har betydelig mindre ansiennitet og kompetanse enn denne gruppen. I følge denne meningsmålingen, vil det bli enda mer utfordrende å få denne gruppen til å gjøre bruk av Utforskeren i historieundervisningen.

Den andre faktoren som scorer høyt, er «Tid til disposisjon». Dette er en faktor som bør være mye lettere å gjøre noe med. Dette handler om prioriteringer fra skolens ledelse. I den forbindelse, bør det også trekkes inn to andre faktorer, som ikke var med som alternativer i meningsmålingen, men som står frem i analysearbeidet med denne undersøkelsen. Ut fra svarene informantene gir burde denne meningsmålingen også hatt med alternativene «Tvang» fra myndighetenes side og Tydeligere styring fra skoleledelsens side. Som Lærer 1 – Ungdomstrinnet:

«Jeg tenker mer detaljstyring fra staten. For hvis det blir opp til hver enkelt skole, så handler det litt om hvor interesserte den enkelt skolen er i historie, om du treffer lærere som har det som sitt hjertebarn, eller ikke.»

Lærer 3 – Mellomtrinnet peker på skoleledelsens rolle.

«Det har jo vært alt for lite fokus på læreplanen fra udir i denne kommunen. Slik jeg oppfatter det, er det alt for mange som ikke bruker tid på læreplanen.»

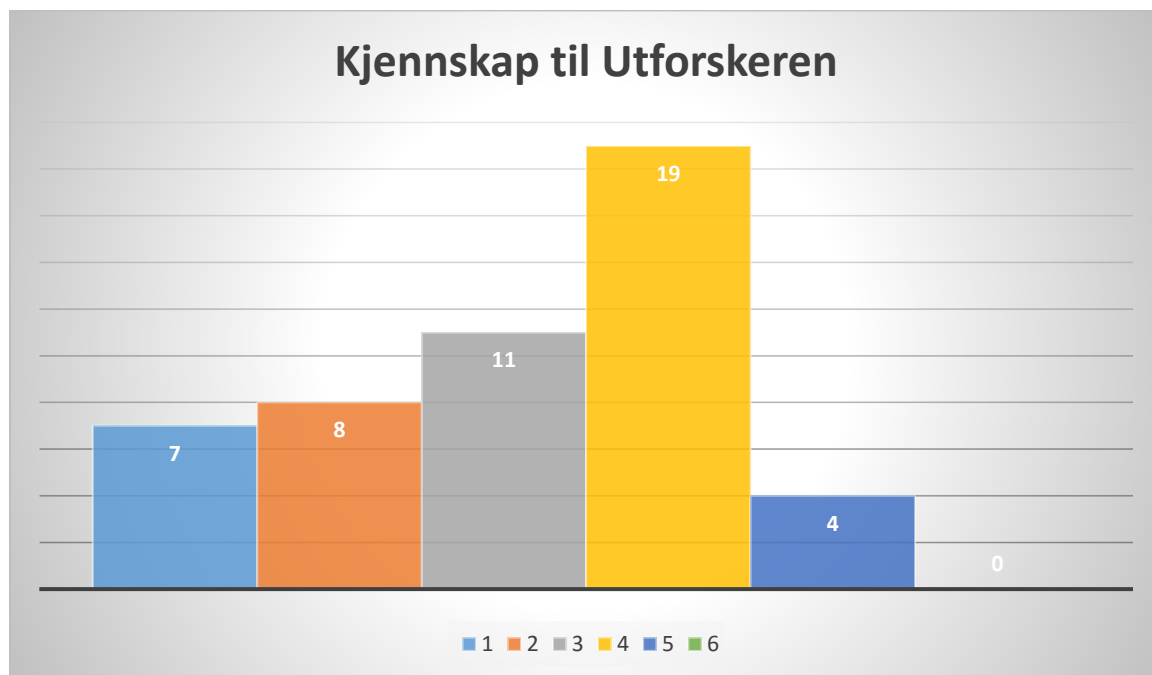
Samtidig som denne undersøkelsen avdekker at det er et stykke igjen å gå, før informantene kan si seg helt fornøyd med operasjonaliseringen av Utforskeren i historieundervisningen, er det viktig å merke seg at svært mange av informantene påpeker at de har fått et mer bevisst forhold til lokalt læreplanarbeid generelt og Utforskeren spesielt den senere tiden. Dette gir håp for framtiden, og at en ny, lignende undersøkelse om et par år, vil gi enda mer positive svar.

6.5 Den kvantitative undersøkelsen

Som jeg har tydeliggjort i denne oppgavens metodedel, vil den kvantitative undersøkelsen fungere som et supplement til den kvalitative undersøkelsen, for å forsøke å forsterke eller utfordre de funnene jeg har gjort i den delen av oppgaven. Spørreundersøkelsen, som ligger til grunn for den kvantitative undersøkelsen, består av åtte spørsmål, i tillegg til et innledende for å finne ut hvilket trinn informantene underviser på. Resultatene fra de enkelte spørsmålene i den kvantitative undersøkelsen vil bli analysert opp mot funnene i den kvalitative undersøkelsen. De vil både bli analysert for hele gruppen samlet, og gjennom at jeg bryter dem opp i småskole (1.-4. klasse), mellomtrinn (5.-7. klasse) og ungdomstrinnet (8.-10. klasse). Dette ble også gjort i den kvalitative undersøkelsen, og vil forhåpentligvis gir oss indikasjoner om forskjeller på kjennskapen til og operasjonaliseringen av Utforskeren på de ulike nivåene i grunnskolen i Norge.

6.5.1 Kjennskap til Utforskeren

Spørreundersøkelsens første spørsmål handlet om hvor god kjennskap informantene selv føler de har til Utforskeren. Informantene skulle beskrive dette kjennskapet, ved å rangere det fra 1 til 6, der 1 var «Svært dårlig kjennskap» og 6 var «Svært god kjennskap». Dette var resultatene for gruppen samlet:



Som vi ser av diagrammet er det ingen som mener de har svært god kjennskap til Utforskeren, mens kun 4 av 49, 8,2 % er på nivå 5, som også må sies å ha meget god kjennskap til Utforskeren. Videre forteller tallene oss at de aller fleste informantene oppfatter at de har bra kjennskap til Utforskeren. Nivå 4 har 38,8% av respondentene, mens nivå 3 har 22,4%. Til sammen svarer altså over 60% av de spurte at de har bra kjennskap til Utforskeren. På nivå 1 og 2, de informantene som har liten eller ingen kjennskap til Utforskeren finner vi henholdsvis 14,3% og 16,3% av respondenten, til sammen rett over 30%.

For å bryte ned disse tallene, slik at vi kan se på eventuelle forskjeller mellom de ulike nivåene i skolen, velger jeg å se på hvert nivå's snitt. Da får vi disse tallene:

Snitt totalt:	Snitt småskolen:	Snitt mellomtrinnet:	Snitt ungdomstrinnet:
3,1	2,875	2,889	3,6

Ut fra disse tallene ser vi at småskolen og mellomtrinnet ligger veldig jevnt, med en snitt på omtrent 2,9. Ungdomstrinnet skiller seg ganske kraftig ut, med et snitt på 3,6.

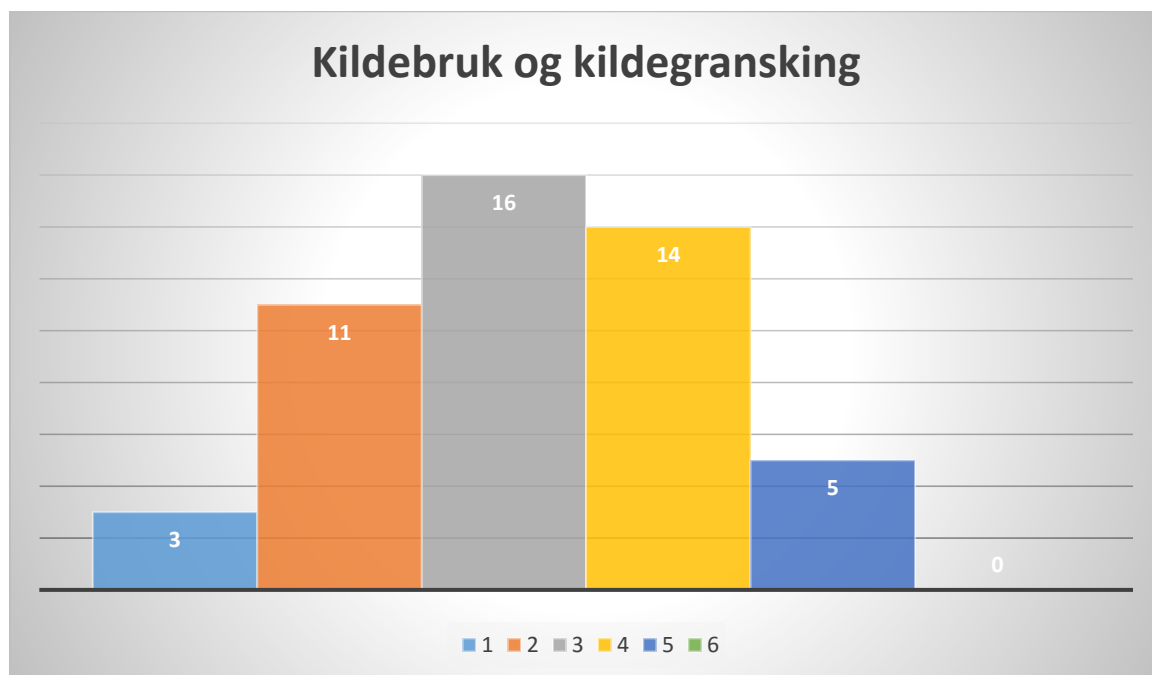
Sammenlignet med funnene i den kvalitative undersøkelsene er dette relativt overraskende tall. I den kvalitative undersøkelsens kapittel 6.4.1 finner vi en av undersøkelsens klareste svar, ved at informantene rapporterer at de har lite kjennskap til Utforskeren. I den kvalitative undersøkelsen finner jeg heller ingen forskjeller mellom nivåene. Begge representantene for ungdomstrinnet oppgir at de har relativt begrenset kjennskap til Utforskeren.

I den kvantitative undersøkelsen er det en klar trend at informantene fra ungdomstrinnet føler de har større kjennskap til Utforskeren enn informantene fra barneskolen. Dette er denne undersøkelsens store avvik i forhold til den kvalitative undersøkelsen. Når det gjelder de generelle trendene, så kan det virke som svarene på den kvantitative undersøkelsen generelt ligger litt høyere enn svarene på den kvalitative undersøkelsen. Dette er overraskende, da informantgrunnlaget i stor grad er hentet fra omtrentlig det samme geografiske området. Samtidig er det slik at informantene i den kvalitative undersøkelsen er plukket ut på bakgrunn av sin erfaring og kompetanse i historiefaget. På denne bakgrunnen er det overraskende at informantene i den kvantitative undersøkelsen virker å legge seg generelt høyere i vurderingen av sin egen kjennskap til Utforskeren, enn informantene i den kvalitative undersøkelsen.

6.5.2 Kildebruk og kildegransking i historieundervisningen

Det andre spørsmålet i spørreundersøkelsen handlet om i hvilken grad informantene følte at de prioriterer kildebruk og kildegransking i historieundervisningen. Utfordringen med et slik spørsmål, kontra et liknende spørsmål i den kvalitative undersøkelsen, er at informantene i liten grad får uttrykt hva de legger i kildebruk og kildegransking. Det kan være svært store forskjeller innad, da noen informanter kan mene at det å oppgi kilder på tekster eller framføringer de leverer inn er relativt bra kildefokus, mens andre mener at de ikke bedriver god kildegransking før de har sammenlignet mange ulike kilder fra fortiden og fått elevene til å reflektere over validiteten til de ulike kildene. Denne faktoren gjør at svarene fra denne undersøkelsen bærer i seg en mye større grad av usikkerhet enn den kvalitative undersøkelsen. Fordelen med denne undersøkelsen er likevel at den gir et større bilde av hvordan lærerne selv oppfatter at de jobber med kilder og kildekritikk i historiefaget.

Dette er resultatene fra hele responsgruppen:



Som vi ser samler langt de fleste seg i midten. Nivå 3 av 6 er det som flest informanter har oppgitt er hvor stor grad de har fokus på kilder og kildegransking i undervisningen. Det som likevel er mest tydelig, er at svært få anser at de jobber bra med kilder. Ingen svarer at de jobber til nivå 6 med kilder og kildegransking, og bare 5 av 49, altså 10% av informantene oppgir at de er på nivå 5 i forhold til å fokusere på dette i historieundervisningen.

Hvis vi sammenligner funnene fra den kvantitative spørreundersøkelsen, med funnene i de kvalitative intervjuene i oppgavens kapittel 6.2.4, ser vi at dette er et av de temaene som skiller mest mellom nivåene i grunnskolen. Småskolen jobber, ifølge informantene Lærer 5, lite med kilder. Det samme opplyser Lærer 3 – Mellomtrinnet. Lære 4 – Mellomtrinnet og Lærer 1 – Ungdomstrinnet gir uttrykk for å jobbe en del med kilder, med først og fremst i norsk. Lite i historiefaget. Denne distinksjonen får vi heller ikke fram i den kvantitative delen av undersøkelsen. Det er vanskelig å vite om informantene i spørreundersøkelsen jobber med kildene i historiefaget, spesifikt, eller om de gjør det i for eksempel norsk, og gjennom dette oppgir at de jobber bra greit med kilder.

Kun Lærer 2 – Ungdomstrinnet mener de jobber bra med kilder i historiefaget.

Hvis vi bryter ned tallene fra den kvantitative undersøkelsen, finner vi disse resultatene:

Snitt totalt:	Snitt småskolen:	Snitt mellomtrinnet:	Snitt ungdomstrinnet:
3,267	2,875	3,278	3,267

Dette viser en tendens som har en viss grad av samvariasjon med funnene i den kvalitative undersøkelsen. Funnene viser tydelig at småskolen ligger lavere i egenvurderingen av hvor mye fokus de har på kilder. Dette er ikke selvsagt. Progresjonen i kompetansemålene sier ikke at det skal være en kvantitativ progresjon, fra lite fokus til mye fokus på kilder og kildegransking. Progresjonen er av kvalitativ art. Det vil si at kompleksiteten i kildegranskingen blir større etter hvert, ikke fokuset. Fokuset kan være like stort i småskolen som på ungdomstrinnet. Begge undersøkelsene indikerer derimot at det ikke er det.

Forskjellen mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet er derimot minimal. Mellomtrinnet ligger faktisk noen desimaler høyere enn ungdomstrinnet. Dette gjenspeiler ikke funnene fra den kvalitative undersøkelsen.

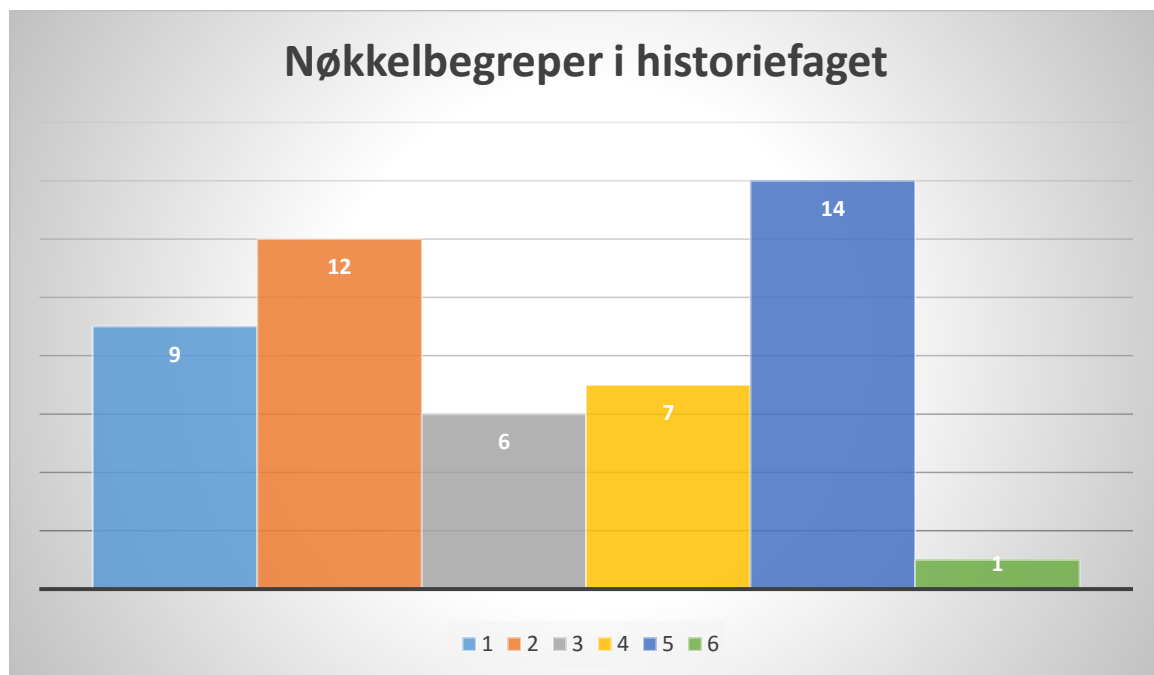
Trianguleringen av de to undersøkelsene i forhold til kilder og kildegransking, forteller oss at fokuset på kilder generelt er mindre i småskolen enn på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Samtidig forteller det oss at det ikke er nok fokus på kilder og kildegransking i grunnskolen generelt. Et snitt på 3,267 er ikke særlig høyt. Dette sammen med det informantene i den kvalitative undersøkelsen sier, forteller oss at det bør bli større fokus på kilder og kildegransking i grunnskolen, for å innfri kravene i Utforskeren på en fullgod måte.

6.5.3 Nøkkeltbegreper i historiefaget

Spørreundersøkelsens neste tema, var i hvor stor grad informantene prioriterer nøkkeltbegreper i historiefaget. Også her skulle de angi graden av fokus på temaet på en skala fra 1 til 6, der en var i svært liten grad og 6 var i svært stor grad. For å sørge for at informantene skulle ha klarhet i hva som ligger i termen «nøkkeltbegreper», listet jeg opp tre nøkkeltbegrepspar tatt fra Peter Seixas' definisjon. Begrepsparene var «Endring og kontinuitet», «Årsak og virkning» og «Framskritt og forfall».

Det problematiske med spørsmålet, i dette formatet, er at det er umulig å vite om informantene mener at de er svært gode på for eksempel «Årsak og virkning», og dermed gir uttrykk for høy grad av fokus på dette i undervisningen, eller om informantene tenker at de fokuserer bra på «Årsak og virkning» og «Endring og kontinuitet», men ikke på «Framskritt og forfall», og dermed vurderer seg selv lavere. Det er også en mulighet for at informantene fokuserer på andre nøkkeltbegreper, som ikke er spesifikt nevnt i spørsmålet, og at dette dermed fører til en skjevhet i forståelsen av resultatet. Det er likevel min kvalifiserte antagelse at jeg har listet opp en del av de mest sentrale og hyppigst anvendte nøkkeltbegrepsparene, og at spørsmålet derfor på en rimelig god måte fanger opp informantenes fokus på temaet.

Slik er de generelle resultatene fra spørsmålet:



Funnene i dette spørsmålet skiller seg ganske tydelig fra de to foregående, ved at det er minst på nivå 3 og 4, mens det er flere som velger enten at de har dårlig fokus på nøkkeltbegreperne

eller at de har veldig bra fokus på nøkkelbegrepene. Vi ser at hele 21 av 49 informanter, ca 43%, angir at de er på nivå 1 eller 2. En svært stor andel av informantene mener altså at de i liten grad har fokus på historiefagets nøkkelbegreper.

Samtidig svarer hele 15 av 49, ca 30%, at de er på nivå 5 eller 6. Det betyr at en stor andel av informantene mener de er veldig flinke til å bruke fagets nøkkelbegreper.

I oppgavens kapittel 6.2.5 analyserer jeg de kvalitative intervjuene om det samme temaet. I den analysen finner jeg at lærerne har relativt større fokus på innholdsbegrepene og mindre fokus på nøkkelbegrepene. Jeg finner heller ikke at det er særlig forskjell på nivåene i skolen. Den eneste læreren som, uoppfordret, nevner nøkkelbegreper, er Lærer 4 – Mellomtrinnet.

I den kvantitative undersøkelsen er det relativt tydelig forskjeller mellom nivåene.

Utfordringen, i forhold til analysearbeidet, er at det ikke synes å være noe systematikk i det hele. Slik fordeler resultatene seg mellom nivåene i forhold til nøkkelbegreper i historiefaget:

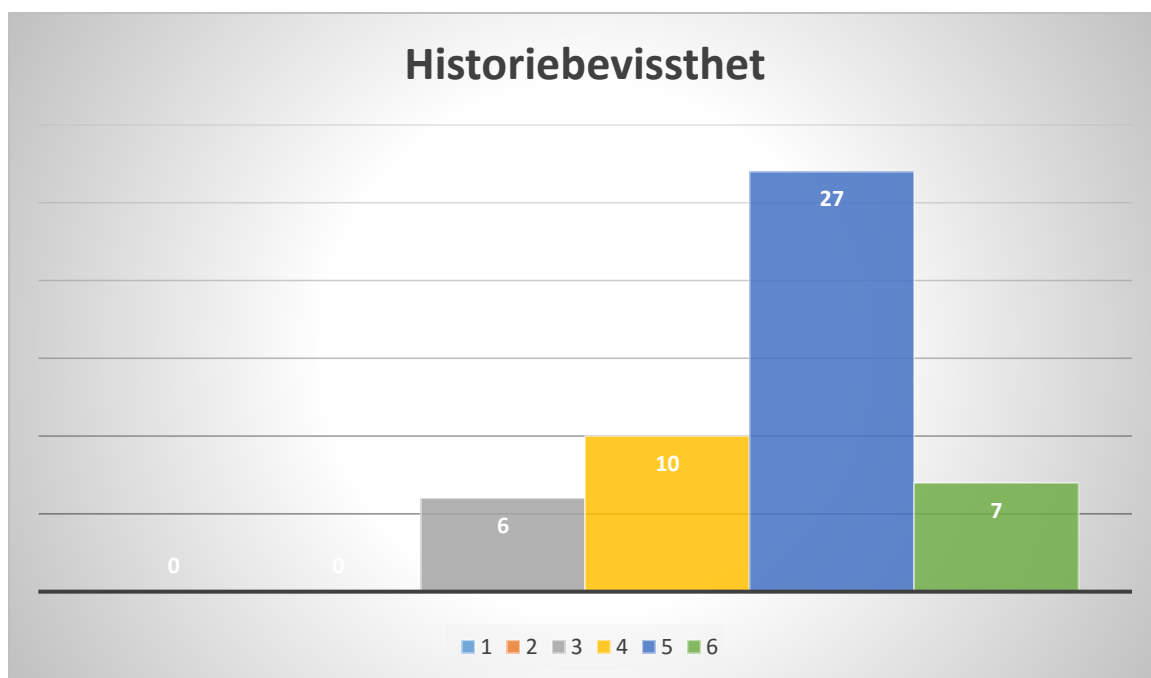
Snitt totalt:	Snitt småskolen:	Snitt mellomtrinnet:	Snitt ungdomstrinnet:
3,22	3,00	2,389	4,267

Som vi ser av tabellen, varierer det ganske mye mellom de ulike nivåene. Ungdomstrinnet skiller seg klart ut, med det relativt høye snittet 4,267. Dette er betydelig høyere enn mellomtrinnet, som er helt nede på 2,389. Dette hadde vært mer forståelig, hvis småskolen hadde ligget like lavt. Da kunne vi forsøkt å konkludere med at fagbegrep i liten grad spiller noen rolle på barneskolen, men at det får en betydelig større rolle på ungdomsskolen. Dette kan vi til en viss grad hevde ut fra disse tallene også, men det forstyrres litt av at småskolen ligger på 3,00, noe som er betydelig høyere enn mellomtrinnet.

En mulig konklusjon, begge undersøkelsene sett i sammenheng, er at det er betydelig større fokus på innholdsbegrepene enn nøkkelbegrepene i grunnskolen, men at ting tyder på at det likevel er større fokus på nøkkelbegrepene på ungdomstrinnet enn på barnetrinnene.

6.5.4 Historiebevissthet

De første virkelige oppløftende resultatene fra den kvantitative undersøkelsen får vi i spørsmål 5, der jeg ønsker å kartlegge informantenes fokus på historiebevissthet i undervisningen.



Spørsmålet er formulert slik at den dekker definisjonen av historiebevissthetsbegrepet. Informantene blir spurt i hvilken grad de føler de jobber med å hjelpe elevene å se sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og framtiden. Nok en gang har denne formen for undersøkelsen den ulempen at den ikke får tydeliggjort nyansene i svarene. Det er godt mulig at mange av informantene ikke fokuserer på fremtiden, men bare har fokus på forholdet mellom fortiden og nåtiden, slik vi ser er tilfellet i Paulssen sin undersøkelse.¹³⁴ Dette er det likevel ikke mulig å si noe om.

Resultatene viser at informantene generelt er svært tilfreds med måten de selv hjelper elevene å utvikle historiebevissthet. 27 av 49 informanter, 55%, mener de er på nivå 5, mens 7 av 49, 14%, mener de er svært flinke til å hjelpe elevene å orientere seg i fortid, nåtid og framtid, og sier de er på nivå 6. Dette vil si at nesten 70% av informantene mener de gjør dette på en veldig bra måte. På den andre siden av skalaen ser vi at det ikke er noen informanter som mener de er på nivå 1 eller 2.

Sammenligner vi disse funnene med analysen i oppgavens kapittel 6.4.3, ser vi at det er en relativt god korrelasjon. I det kvalitative intervjuets analyse ser vi at informantene mener at elevene har relativ liten grad av forståelse for sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid, men de mener samtidig at de jobber godt med dette, og har stort fokus på det undervisningen. I den kvantitative undersøkelsen er det også i hvilken grad lærerne forsøker å få elevene til å

¹³⁴ Paulssen 2011:

se denne sammenhengen som måles, ikke om de faktisk gjør det. På denne bakgrunnen kan vi se at funnene i den kvantitative undersøkelsen forsterker funnene i den kvalitative undersøkelsen.

I den kvalitative undersøkelsen fant jeg ikke noen tydelige forskjeller mellom skolens nivåer på dette temaet. I den kvantitative undersøkelsen er det noen forskjeller. De fortøner seg slik:

Snitt totalt:	Snitt småskolen:	Snitt mellomtrinnet:	Snitt ungdomstrinnet:
4,71	4,25	4,61	5,267

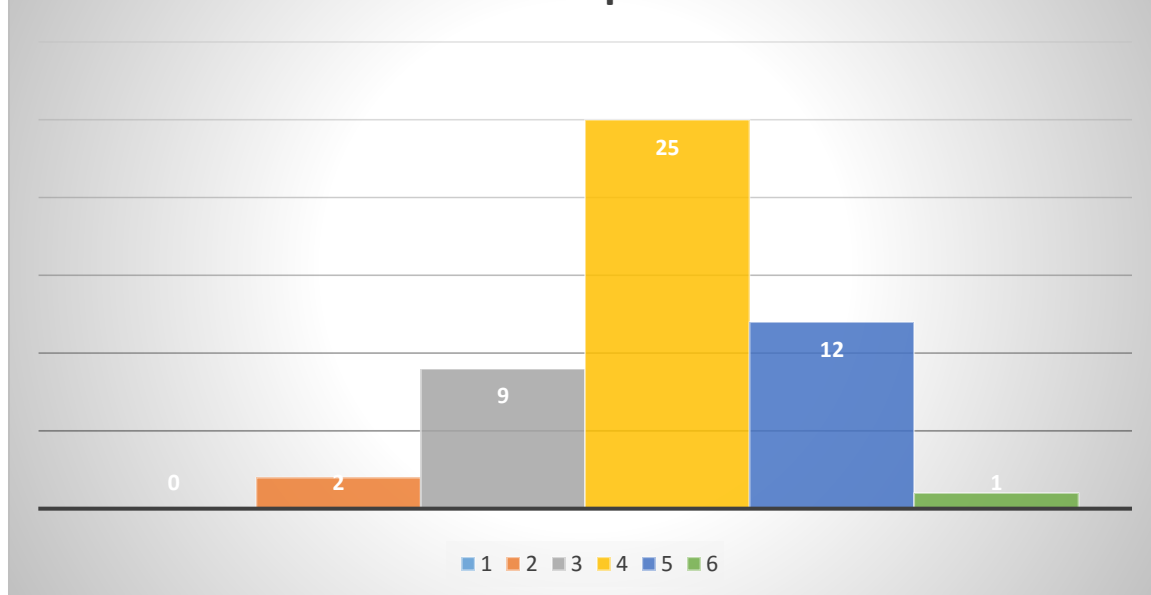
Her ser vi at det er en gradvis progresjon, der det er meget stort fokus på det på ungdomstrinnet, med hele 5,267 i snittsvar. Mellomtrinnet ligger på 4,61 i snitt, mens småskolen har 4,25 i snitt. Ut fra den kvantitative undersøkelsen, kan vi altså anta at det blir et stadig større fokus på å se sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og framtiden i undervisningen, jo høyere du kommer i skolen.

6.5.5 Lokalt læreplanarbeid

Dette temaet har jeg valgt å belyse ved to ulike spørsmål i den kvantitative undersøkelsen. Det første spørsmålet omfatter vektingen mellom læreboka og kompetansemålene når de planlegger undervisningen i historiefaget. Bakgrunnen for at jeg ønsket å trekke dette inn i den kvantitative undersøkelsen, er at tidligere undersøkelser¹³⁵ har vist at læreboka har en for stor autoritet i planleggingen av undervisningen. Denne oppgavens kvalitative undersøkelse viser derimot, i oppgavens kapittel 6.2.6, at trenden er snudd. Både lærerne på mellomtrinnet og ungdomstrinnet hevdet at det nå var kompetansemålene i læreplanen som var det avgjørende i planleggingen av undervisningen, i motsetning til for noen år siden, da det var læreboka. Gjennom den kvantitative undersøkelsen ønsker jeg å analysere om dette er et syn som et brede spekter av lærere støtter. Her er resultatene:

¹³⁵ Paulssen:2011

Læreboka vs kompetansemålene



Funnene fra denne undersøkelsen er ikke entydige. Det er likevel en trend, og denne trenden heller i retning av å støtte de funnene jeg gjør i den kvalitative undersøkelsen. 38 av 49, altså 77,5% av de spurte, mener at kompetansemålene er mer avgjørende for planleggingen av undervisningen enn læreboka. Til tross for at hele 25 av disse 38 er på nivå 4, er det mange ting i denne undersøkelsen som peker mot at læreboka har mistet mye av den autoriteten den hadde tidligere, og at kompetansemålene spiller en viktig rolle i planleggingen av undervisningen.

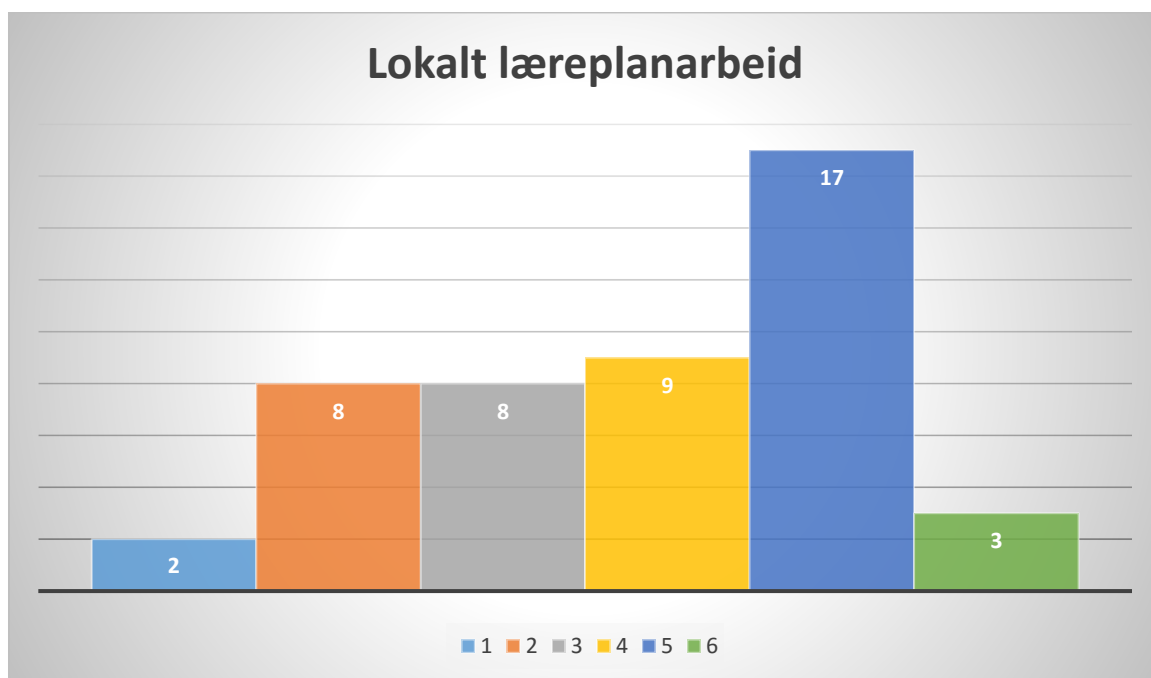
Undersøkelsen viser også at ingen mener at de kun fokuserer på læreboken og ikke noe på kompetansemålene, mens bare to informanter mener de har nesten all fokus på læreboken og bare litt fokus på kompetansemålene.

Hvis vi deler opp svarene for å studere forskjellene på de ulike nivåene, finner vi derimot ikke tall som bekrefter funnene fra den kvalitative undersøkelsen. I den var det småskolen som i minst grad fokuserte på kompetansemålene, og fremdeles hang igjen i en lærebokstyrt undervisningsplanlegging. Dette bekreftes ikke i tallene fra den kvantitative undersøkelsen:

Snitt totalt:	Snitt småskolen:	Snitt mellomtrinnet:	Snitt ungdomstrinnet:
4,00	4,3125	3,78	3,93

Her ser vi at snittet er høyest, det vil si minst lærebokstyrt, i småskolen. Der har de et snitt på 4,3125. Nest høyest har de så på ungdomstrinnet, mens det er lavest på mellomtrinnet. Det er ikke markante forskjeller mellom de ulike nivåene, og alle nivåene har et snitt som er indikerer mer fokus på kompetansemålene enn på lærebøkene i planleggingsarbeidet til historieundervisningen.

Det andre spørsmålet som var knyttet til det lokale læreplanarbeidet på de aktuelle skolene, var et direkte spørsmål om hvor godt informantene selv oppfattet at det lokale læreplanarbeidet i samfunnsfag var på deres skole. Her er resultatene fra det spørsmålet:



Den generelle trenden her støtter funnene i det forrige spørsmålet. Det er få som mener at det lokale læreplanarbeidet er helt fraværende, og det er få som mener at det lokale læreplanarbeidet er helt perfekt. Det fordeler seg jevnt mellom nivå 2, 3 og 4, mens det er klart flest på nivå 5. Dette indikerer at, til tross for at det fremdeles er en del jobb å gjøre på de ulike skolene, opplever de aller fleste lærerne at det gjøres en bra jobb med det lokale læreplanarbeidet på deres skole.

Funnen fra den kvalitative undersøkelsen, analysert i denne oppgavens kapittel 6.3.1, forteller oss at det er et ganske tydelig skille mellom ungdomstrinnet og mellomtrinnet. Småskolen var litt i en særstilling, siden dens eneste informant jobbet på en skole som hadde fått pålegg fra Fylkesmannen om å forbedre det lokale læreplanarbeidet. På ungdomstrinnet var de betydelig mye mer fornøyd med sitt eget lokale læreplanarbeid enn på mellomtrinnet. Dette er funn som blir bekreftet i den kvantitative undersøkelsen:

Snitt totalt:	Snitt småskolen:	Snitt mellomtrinnet:	Snitt ungdomstrinnet:
3,86	3,8125	3,375	4,4

Vi ser at informantene som jobber i ungdomsskolen er betydelig mer fornøyd med det lokale læreplanarbeidet enn lærerne på mellomtrinnet. Den kvalitative undersøkelsen viste en frustrert informant og en likegyldig informant på mellomtrinnet. Begge var likevel enig i at mellomtrinnet hadde utfordringer med det lokale læreplanarbeidet. Det gjenspeiler seg i den kvantitative undersøkelsen, ved at mellomtrinnet ligger klart lavest. Det må anmerkes at skolen til Lærer 5 – Småskolen ikke er representert i denne undersøkelsen. Vi kan altså ikke forklare det faktum at småskolen ligger en del høyere enn mellomtrinnet med at mange av informantene der kommer fra en skolen som har fått pålegg fra Fylkesmannen om å forbedre det lokale læreplanarbeidet. Samtidig må det påpekes at vi her kun målet egen oppfatning av det lokale læreplanarbeidet. Det er altså ingen standardiserte parameter som angir hvor godt det lokale læreplanarbeidet egentlig er. Det må derfor tas høyde for at forventningene til hva som er «bra lokalt læreplanarbeid» kan variere veldig fra skole til skole og fra informant til informant.

Konklusjonen etter både den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen av det lokale læreplanarbeidet knyttet til historiefaget, er at det oppleves av lærerne selv som det er ganske bra, men at det fremdeles er en del utfordringer, og at de særlig er å finne på mellomtrinnet.

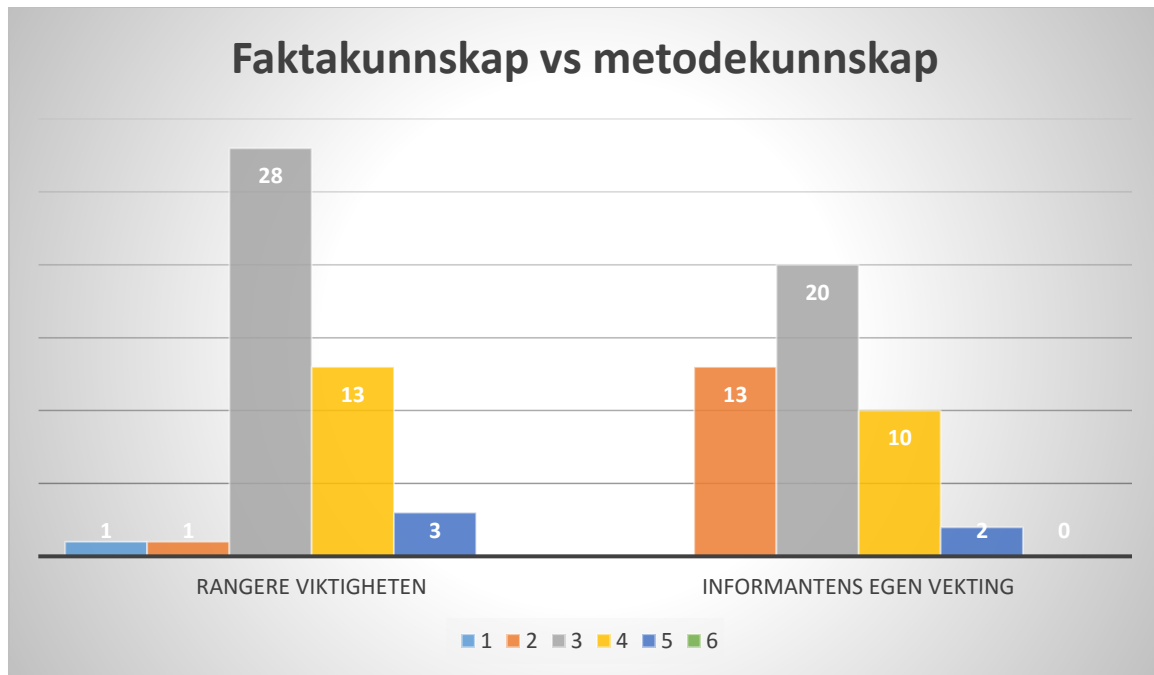
6.5.6 Faktakunnskap versus metodekunnskap

Spørreundersøkelsens siste tema var også spredd over to spørsmål, og handlet om vektingen mellom faktakunnskap og metodekunnskap i historiefaget. Vi har tidligere i oppgaven gjort rede for hvordan metodekunnskap er basisen i Utforskeren, og hvilken rolle dette har for forståelsen i historiefaget. For å forsøke å fange opp i hvilken grad informantene i den kvantitative undersøkelsen faktisk operasjonaliserer Utforskeren i historieundervisningen, ble informantenes vekting av faktakunnskap versus metodekunnskap det som skulle måles.

Tanken er at informanter som vektet faktakunnskap betydelig tyngre enn metodekunnskap, i liten grad anvender kompetansemålene fra Utforskeren i historieundervisningen. Utfordringen ved denne type spørsmål, som det er ved alle spørsmålene i denne kvantitative undersøkelsen, er at spørsmålene blir overfladiske og i liten grad plukker opp nyanser på samme måte som i

den kvalitative undersøkelsen. Målet er likevel at resultatene fra denne, sammen med funnene i den kvalitative undersøkelsen, kan gi en viss indikasjon på hvordan informantene oppfatter sin egen historieundervisning.

De to spørsmålene var henholdsvis hvordan informantene rangerte viktigheten av faktakunnskap mot metodekunnskap, og hvordan de selv mente at de vektet forholdet mellom faktakunnskap og metodekunnskap i undervisningen. Dette er funnene:



Det sentrale funnet, og det som står tydeligst fram fra denne undersøkelsen, er at informantene i stor grad mener at man må vektlegge både faktakunnskap og metodekunnskap. Når informantene blir bedt om å rangere viktigheten av å lære fakta og metode i historiefaget, legger hele 41 av 46 informanter seg på nivå 3 og 4. Det vil altså si at de mener at faktakunnskap og metodekunnskap er omtrent like viktig. Dette kan ikke sies å være verken oppsiktsvekkende eller kontroversielt. Det som er litt interessant, er derimot å sammenligne disse tallene med tallene for hvordan informantene selv vektet undervisningen mellom faktakunnskap og metodekunnskap. Her ser vi at hovedtendensen er relativt like, men at det er en viss vridning mot at faktakunnskap spiller en større rolle enn metodekunnskap. Mens det kun var en informant som mente at nivå 2 var der vektingen burde være, altså med en relativt sterk overvekt av fokus på faktakunnskap, mener 13 informanter at de selv er på nivå 2 i undervisningen. Dette viser at en del av informantene mener at metodekunnskap, altså den formen for historisk kunnskap som dominerer i Utforskeren, burde spilt en større rolle i undervisningen deres enn den gjør.

Når det gjelder fordelingen mellom de ulike undervisningsnivåene i grunnskolen, finner vi disse tallene:

Hvordan vektingen mellom faktakunnskap og metodekunnskap burde vært:

Snitt totalt:	Snitt småskolen:	Snitt mellomtrinnet:	Snitt ungdomstrinnet:
3,328	3,077	3,44	3,467

Hvordan vektingen mellom faktakunnskap og metodekunnskap faktisk er:

Snitt totalt:	Snitt småskolen:	Snitt mellomtrinnet:	Snitt ungdomstrinnet:
3,00	2,75	3,00	3,267

Som vi ser at disse to tabellene, er ligger småskolen lavest, altså nærmest faktakunnskap på begge deler. Småskolen ligger likevel klart nærmere faktakunnskap i undervisningen enn det de mener er rett. Mellomtrinnet og ungdomstrinnet ligger veldig likt på hvordan de mener det burde være. Skillet er litt større på hvordan de gjennomfører det. Her ligger mellomtrinnet på 3,00, mens ungdomstrinnet ligger på 3,267. Det er altså, ifølge tallene fra denne analysen, stadig mer fokus på metode i historieundervisningen jo høyere opp i grunnskolesystemet du kommer.

7.0 Konklusjon

Denne masteroppgavens overordnede problemstilling har vært å belyse hvordan Utforskeren operasjonaliseres i historieundervisningen i grunnskolen. Denne problemstillingen har jeg forsøkt å tydeliggjøre gjennom fem forskningsspørsmål, som tar opp i seg de mest sentrale elementene som jeg ønsker å undersøke for å svare på problemstillingen.

Hovedundersøkelsen min har vært fem kvalitative intervjuer. Her har jeg kunne gå i dybden for å kartlegge hvordan disse informantene operasjonaliserer Utforskeren. I tillegg har jeg gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelsen. Bakgrunnen for dette er et ønske om å utfordre funnene fra den kvalitative undersøkelsen gjennom et større antall informanter. Dette kan både føre til en sterkere grad av verifisering av funnene, eller at det blir større usikkerhet omkring dem. Jeg vil i dette kapitlet sammenfatte funnene i undersøkelsen mine.

7.1 Resultatene knyttet opp mot forskningsspørsmålene

Innledningsvis i oppsummeringen av undersøkelsen, vil jeg gjennomgå oppgavens forskningsspørsmål, og knytte de opp mot funnene i undersøkelsene. Dette for å danne et rammeverk og en oversikt, før jeg trekker slutninger og forsøker å konkludere.

7.1.1 Fagets formål knyttet opp mot Utforskeren

I den kvalitative undersøkelsen kartlegger jeg hva informantene opplever som de mest tungtveiende grunnene til at elevene skal undervises i historiefaget, og hva de ønsker at elevene skal lære. Det fremkommer i denne undersøkelsen at det særlig er fire perspektiver informantene opplever som sentrale i faget. Det er fagets identitetsskapende karakter, at vi kan og bør lære av historien, dannelseperspektivet og evnen til å orientere seg i samtiden. Jeg peker i oppgaven på hvordan dette er formål som knyttes opp mot de ledende historiedidaktiske retningene, som blir presentert i oppgavens teoridel. Det er altså, ut fra funnene i den kvalitative undersøkelsen, naturlige å anta at informantene i relativt stor grad har målsetninger med undervisningen sin i historiefaget som sammenfaller med hensikten bak hovedområdet Utforskeren. Dette er et sentralt funn, da dette viser oss at informantene har relativt sammenfallende forståelse av fagets formål som det som råder i de historiedidaktiske miljøene og som danner grunnlaget for utformingen av Utforskeren.

7.1.2 Undervisningsmetoder knyttet opp mot Utforskeren

I dette avsnittet vil jeg knytte sammen to forskningsspørsmål. Både forskningsspørsmålet som går på hvilke allmenndidaktiske metodikker lærerne anvender for å operasjonalisere Utforskeren, så vel som hvilke spesifikke historiedidaktiske tilnærminger, i form av blant annet metode- og begrepsaspektet, blir analysert i dette avsnittet.

Informantene i det kvalitative intervjuet var lite bevisst på å trekke elevenes egen livsverden inn i undervisningen. I den grad det skjedde, var det tilfeldig og tatt på sparket. Informantene ga også uttrykk for en forståelse av betydningen av elevenes livsverden i historieundervisningen som samsvarte med Jörg Rüsens bruk, der han sier at det er viktig for å vekke interessen og fungerer som et insentiv til å studere historie som fag. Informantene gir i liten grad uttrykk for å være enige med Bernard Eric Jensen i at «vesensvitenskapen» trumfer «faktavitenskapen».

Videre ble det analysert i hvilken grad informantene benyttet seg av elevaktiv undervisning i historiefaget, eller om de primært benyttet seg av formidlingsstyrt undervisning. Her spriker svarene noe, men det er en viss tendens til at formidlingspedagogikken står sterkere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

Bakgrunnen for ønsket om å kartlegge hvilke undervisningsmetoder informantene bruker, finner vi igjen i neste tema som ble undersøkt. Her ble informantene spurt i hvilken grad de bruker rammeverk og dybdelæring i historieundervisningen. Rammeverk var et ukjent begrep for alle informantene. Det ble likevel brukt til en viss grad av noen av informantene.

Dybdelæring er det større bevissthet rundt, og flere av informantene opplevde at de i relativt stor grad praktiserte dybdelæring i historieundervisningen sin. Det som var interessant å observere, var at det var en stor grad at samvariasjon mellom de informantene som opplevde at de hadde en elevaktiv historieundervisning, og de som drev med dybdelæring. Ut fra disse funnene, kan vi anta at det er lettere å innfri kompetansemålene i Utforskeren gjennom en elevaktiv undervisning, enn ved ren formidlingspedagogikk.

Kilder og fagbegrep er to bærende elementer i Utforskeren, og som gjennomsyrrer den fra 1. til 10. klasse. Det var derfor viktig for denne oppgaven å undersøke hvordan disse blir operasjonalisert i historieundervisningen. Analysen av de kvalitative intervjuene viser at informantene generelt har mye å hente i forhold til kilder og kildekritikk. Det er en generell trend at det er større fokus på kilder jo høyere man kommer i undervisningsløpet, men det er

også påfallende at det er liten grad av spesifikt fokus på historisk kilder. Kilder blir brukt for å henvise til der elevene har hentet informasjon fra, og er i større grad knyttet til norskfaget enn til historiefaget. Det er lite fokus på kildekritikk og elevene avlæres i liten grad «common sense»-tenkingen i faget, grunnet ukritisk kildeforståelse.

Det forholder seg litt annerledes i forhold til fagbegreper. Her gjør jeg, som faglitteraturen, en distinksjon mellom innholdsbegeper og nøkkelbegreper. Denne distinksjonen er fremmed for informantene. Det er likevel slik at enkelte nøkkelbegreper, da særlig «årsak – virkning», spiller en relativt sentral rolle i historiefaget. Dette er funn som delvis også bekreftes i den kvantitative delen av undersøkelsen, særlig for ungdomstrinnet. Det vil, slik jeg analyserer det, være grunn til å mene at noen nøkkelbegrep har etablert seg i historieundervisningen, men at det fremdeles er en rekke sentrale historiske nøkkelbegreper som ikke blir brukt i historieundervisningen.

Et siste element knyttet til undervisningsmetode som undersøkelsen grep fatt i, var bruken av læreboken, og dens rolle i planleggingen og undervisningen. Tidligere undersøkelser har vist at læreboken spiller en viktigere rolle enn fagets kompetansemål både i planlegging og gjennomføring av historieundervisningen. Min studie viser derimot at dette er i ferd med å endre seg. Lærebokens autoritet er i ferd med å svekkes. Dette fører til at lærerne har større fokus på kompetansemålene i læreplanen når de skal planlegge historieundervisningen, som igjen gjør det mer sannsynlig at lærerne operasjonaliserer kompetansemålene i Utforskeren på en bra måte.

7.1.3 Det lokale læreplanarbeidet knyttet opp mot Utforskeren

Det lokale læreplanarbeidet gjenspeiler i stor grad læreres kjennskap til, og bevisste operasjonalisering av, Utforskeren.

Denne oppgaven finner et ganske tydelig skille mellom ungdomstrinnet og barnetrinnet, der informantene på ungdomstrinnet, både på den kvalitative og kvantitative undersøkelsen er betydelig mer tilfreds med eget og skolens lokale læreplanarbeid, enn barnetrinnene, og i særdeleshet mellomtrinnet. Det er også en sterk korrelasjon mellom hvor bra informantene opplever at det lokale læreplanarbeidet er og graden av samkjøring på skolene.

Analysen av denne oppgavens to undersøkelser kommer til relativt ulike konklusjoner knyttet til informantens kjennskap til Utforskeren. I den kvalitative undersøkelsen gir samtlige informanter tydelig uttrykk for at de opplever å ha for dårlig kjennskap til Utforskeren. Disse

funnene står i kontrast til funnene fra den kvantitative undersøkelsen, der særlig ungdomstrinnet gir uttrykk for relativt god kjennskap til Utforskeren. Til tross for denne manglende korrelasjonen mellom funnene i den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen, er det mulig å se funnene i den kvantitative undersøkelsen i lys av funnene fra informantenes forhold til det lokale læreplanarbeidet i historie generelt. Her ser vi en at ungdomstrinnet uttrykker at det drives bra lokalt læreplanarbeid, noe som kan gjenspeile funnene i den kvantitative undersøkelsen om kjennskapet til Utforskeren.

7.1.4 Skolens ulike nivåer knyttet opp mot Utforskeren

Utforskeren er et målområde som strekker seg gjennom hele grunnskolen, med ulike kompetansemål etter 4. trinn (småskolen), etter 7. trinn (mellomtrinnet) og etter 10. trinn (ungdomstrinnet). Jeg ønsket derfor å undersøke om det var tydelige forskjeller i operasjonaliseringen av Utforskeren på de ulike nivåene i grunnskolen, og hvordan disse forskjellene eventuelt kom til uttrykk.

Funnene i undersøkelsene varierer. Det er tydelige forskjeller mellom nivåene på enkelte tema, mens det på andre tema er mye mindre forskjeller eller vanskelig å peke på tydelige mønstre.

Undersøkelsen viser at informantene har relativt lik forståelse av formålet med faget, uavhengig av hvilket nivå de underviser på. Det samme oppleves i forhold til kilder og kildekritikk og bruken av fagbegreper. Også her er det vanskelig å finne tydelige mønstre ut fra nivåene.

På de temaene som viser markante trender, er det utelukkende slik at ungdomstrinnet skiller seg ut i forhold til barnetrinnet. Det er en tydelig trend at det er mer formidlingspedagogikk på ungdomstrinnet enn i småskolen og på mellomtrinnet. Det lokale læreplanarbeidet oppleves også som det fungerer bedre på ungdomstrinnet enn på barnetrinnene. Begge disse elementene påvirker evnen til å nå kompetansemålene i Utforskeren. Av de temaene som jeg undersøker som er knyttet til målene i læreplanen, er det kun historiebevissthet som skiller seg ut. Her viser undersøkelsen at informantene på ungdomstrinnet har markant mer fokus på å hjelpe elevene til å orientere seg i historien enn informantene fra barnetrinnene.

7.2 Utforskeren – på vei, men ikke i mål

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan lærere i grunnskolen operasjonaliserte kompetansemålene i Utforskeren i historieundervisningen sin. Det er nå snart fire skoleår siden Utforskeren ble innført som hovedområde i samfunnsfag på alle trinn i grunnskolen, og det vil være en rimelig antagelse at lærerne, i løp av denne perioden, skulle kommet et godt stykke på vei i å implementere disse nye kompetansemålene i historieundervisningen sin.

Funnene i denne undersøkelsen viser at informantene er på vei. Det er, særlig på ungdomstrinnet, etablert gode rutiner for lokalt læreplanarbeid, og funnene fra den kvalitative undersøkelsen viser at informantene opplever at de har fått større fokus på kompetansemålene i læreplanen og mindre fokus på lærebøkene de siste årene. Majoriteten av informantene opplyser at de har opplevd et løft i det lokale læreplanarbeidet.

Til tross for dette viser undersøkelsen at det fremdeles gjenstår mye arbeid. Gjennom denne oppgavens teoridel har jeg forsøkt å vise hvordan Utforskeren er bygget opp i en symbiose mellom den tyske og den britiske historiedidaktiske retningen. To av de mest sentrale elementene der er evnen til å tenke kritisk omkring kilder og å kjenne til og forstå nøkkelbegrepene i historiefaget. Til tross for at ungdomstrinnet får en relativt bra score på nøkkelbegrepene i den kvantitative undersøkelsen, er analysens konklusjon at skolene fremdeles har et relativt langt lerret å bleke både i forhold til kilder og nøkkelbegreper.

Innføringen av Utforskeren ved revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 representerer, ifølge denne undersøkelsen, i liten grad en omveltning i måten å undervise i historiefaget i grunnskolen på. Det kan derimot virke som om dette hovedområdet har fått mer fokus blant informantene de siste årene, noe som kan gi en viss optimisme for operasjonaliseringen av Utforskeren i tiden framover.

Litteraturliste:

Befring, E. (2015): Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap. (1. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Dahlum, S., «Kvantitativ analyse» i Store Norsk Leksikon. Hentet 14.02.17 fra:
https://snl.no/kvantitativ_analyse

Gamlem, S.M. og Rogne, W.M. (2015): Dybdeløring i skolen. Volde. PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Grønbeck, T (2012): Forskerspiren fem år etter. Masteroppgave. Høgskolen i Nesna.

Hammarlund, K. G. (2013): To Point a Moral or Adorn a Tale? Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning. Hentet 16.10.2016 fra:
[www.academia.edu/5819304/To Point a Moral or Adorn a Tale Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning](http://www.academia.edu/5819304/To_Point_a_Moral_or_Adorn_a_Tale_Historical_Consciousness_as_Debate_Issue_and_Basis_for_History_Teaching_and_Learning)

Jeismann, K-E. (1979): Geschichtsbewußtsein, i Bergmann, Klaus et al. (eds.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Vol. 1, Düsseldorf: Schwann.

Jensen, B.E. (1996): Historiebevidsthed og historie – hva er det? I Brinckman, H & Rasmussen, L.: Historieskabte så vel som historieskabende. OP-forlag Aps, Gesten.

Jensen, B.E. “Historiebevidsthed og historie – hvad er det?“, i H. Brinckmann et al. (red.), Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays, 1996. Hentet 28.10.16 fra: <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-og-historie.pdf>

Jensen, B.E. (2003): Historie Livsverden og Fag, 1.utgave, 2.opplag 2006. Gyldendal AS, København.

Jensen, B. E. (2004): Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb – en kritisk kommentar til Jörg Rüsens begreb om «historiekultur», i Ahonen, Sirkka et al. (eds.), Hvor går historiedidaktikken? Trondheim: NTNU.

Johannessen, A., Tuft, P.A. et al (2016): Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.

- Johansson, M. (2012): Historieundervisning och interkulturell kompetanse. Lisensiatavhandling. Karlstad University Press, Karlstad.
- Jorheim, H. og Rem, T: Hva skal vi med humaniora? Fritt ord. Side 113-120. Hentet 27.02.17 fra: http://www.frittord.no/images/uploads/files/Hva_skal_vi_med_humanoria_final.pdf
- Knutsen, K. (2006): Historier ungdom lever – en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt. Ph.d-avhandling ved universitetet i Bergen.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015): Det kvalitative forskningsintervju. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lee, P (2002): Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history. Hentet fra: <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>
- Lund, E (2016): Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere. 5.utave. Universitetsforlaget. Oslo
- Ohman Nielsen, M-B. (2004): Historiebevissthet og erindringsspor, i Ahonen, Sirkka et al. (eds.), Hvor går historiedidaktikken? Trondheim: NTNU.
- Ohman Nielsen, M-B (2006): Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker i Ongstad, Sigmund (red.) (2006): Fag og didaktikk i lærerutdanningen
- Olofsson, H. (2010): Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass. Lisensiatavhandling. Karlstad University Press, Karlstad.
- Paulssen, C (2011): Erfaringsnært, men teorifjernt – en undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skole i Sør-Trøndelag. NTNU, 2011.
- Rüsen, J. (2005): History: Narration, interpretation, orientation. 1. Utgave, andre opplag 2008. Berghahn Books, New York/Oxford
- Ryen, A (2002): Det kvalitative intervjuet. Fagbokforlaget
- Seixas, P. (2008): Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada, Centre For The Studie of Historical Consciousness. Hentet fra: <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf>

Stugu, O. S. (2004): Historiedidaktikkens dilemmaer, i Ahonen, Sirkka et al. (eds.), Hvor går historiedidaktikken? Trondheim: NTNU.

Thagaard, T. (2013): Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Træland, K.M. (2015): «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?» - en undersøkelse av historiebevissthet blant elever i den videregående skole. Universitetet i Agder, 2015.

Zahavi, D. (2003): Fænomenologi. København: Samfundslitteratur.

Offentlig informasjon:

Department of education. «National curriculum». (14.10.14) Hentet 28.12.16 fra <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

Kunnskapsdepartementet (2006a): Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Midlertidig utgave juni 2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 15.12.16 på: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

Kunnskapsdepartementet (2006): Læreplanverket for kunnskapsløftet, Oslo. Utdanningsdirektoratet. Hentet på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsdepartementet (2013): Oppsummering av høringsuttalelsene og tilråding til endringer i læreplan i samfunnsfag og læreplan i samfunnsfag samisk. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_6-samfunnsfag_oppsummering.pdf?epslanguage=no

Kunnskapsdepartementet, «Fag – fordyping – forståelse» i St.meld. 28 (2015-2016). Hentet 15.12.16 på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Ludvigsen, S. «Fremtidens skole», i NOU 2015:8 Side 14 Hentet på:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Midtlyng, J. et al. «Rett til læring», i NOU 18: 2009 side 169-170. Hentet 08.12.16 på:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf> 08.12.16

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide:

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Hvilken yrkeserfaring har du? Generelt og ift historieundervisning spesielt.
- 3) Hvordan vil du beskrive din generelle interesse for historie?
- 4) Hva synes du om å undervise i historie på ungdomsskolen?
- 5) Hva mener du er det viktigste formålet med historiefaget i skolen?
- 6) Hvilken nytte har elevene av historiefaget?
- 7) Etter din mening, hvor lærer elevene om historie? (Skolen, hjemme, underholdning, media, annet)
- 8) Hvilke undervisningsmetoder benytter du deg mest av? Hva er grunnen til det?
- 9) Hvilke undervisningsmetoder opplever du at elevene har mest utbytte av?
- 10) Benytter du noen form for rammeverk for å hjelpe elevene til å orientere seg historisk?
 - a. Hvis ja, hvordan?
- 11) I hvor stor grad bruker du elevenes livs- og erfaringsverden i historieundervisningen din? Hvorfor?
- 12) Kjenner du til begrepet «dybdelæring»? Hvordan vil du i så fall definere det?
- 13) I hvilken grad anvender du deg av dybdelæring i historieundervisningen?
- 14) Har du fokus på kildebruk og kildegransking i historieundervisningen?
- 15) Utforskeren omtaler fagbegreper som noe elevene skal lære. Hvilke fagbegreper mener du er sentrale for historiedelen av samfunnsfaget?
- 16) I hvor stor grad har du fokus på disse fagbegrepene i historieundervisningen?
- 17) Hvor viktig er læreboken?
- 18) Opplever du at dere på din skole jobber godt med lokalt læreplanarbeid for å gjøre kompetansemål om til læringsmål?

- 19) I hvilken grad opplever du at dere på din skole er samkjørte i det lokale læreplanarbeidet knyttet til historiefaget (samfunnsfag)?
- 20) I 2013 kom det en veiledning til læreplanen i samfunnsfag. Hvor godt kjenner du til denne? Opplever du at den er nyttig i det lokale læreplanarbeidet?
- 21) Hvor godt kjenner du til Utforskeren?
- 22) Hvordan vil du si historieundervisningen din har endret seg etter innførselen av Utforskeren i 2013?
- 23) Hva vil du si er det viktigste med innføringen av Utforskeren?
- 24) Opplever du noen utfordringer i bruken av Utforskeren?
- 25) I hvor stor grad opplever du at elevene har gode kilde- og fagbegrepskunnskaper når de kommer til mellomtrinnet/ungdomstrinnet? Implisitt; hvor mye har de lært av Utforskeren på tidligere trinn?
- 26) I hvilken grad oppfatter du at elevene klarer å se sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, og hvordan de påvirker hverandre?
- 27) Kompetansemålene i Utforskeren for 10.trinn nevner ikke framtidsperspektivet i forhold til den historisk orienteringen. Synes du at dette perspektivet også burde blitt trukket inn?
- 28) Føler du at det har blitt lagt tydelige nok føringer fra myndighetene, skoleeier og/eller skoleledelsen for å veilede dere til tolking av Utforskeren?
- 29) I hvilken grad føler du at lærerstanden i Norge er profesjonell nok til å utarbeide gode lokale læreplaner på bakgrunn av læreplanens kompetansemål? Synes du det burde vært større grad av detaljstyring fra myndighetenes side?
- 30) Ser du på Utforskeren som et hovedområde som er likeverdig med historie, geografi og samfunnskunnskap? Begrunn svaret.
- 31) Jobber du isolert med kompetansemålene i Utforskeren, eller trekker du dem inn i andre hovedområder/kompetansemål?
- 32) Vurderer du kompetansemålene i Utforskeren som like viktige, mindre viktige eller mer viktige enn kompetansemålene under hovedområdet «Historie»? Hvorfor?

33) Hvilke av kompetansemålene i Utforskeren etter 10. klasse anser du som sentrale i forbindelse med historieleksjonen i faget?

- a. Er det noen av kompetansemålene til Utforskeren du anser for å ikke passe sammen med historiedelen av faget?

34) Hva mener du elevene får igjen for å jobbe med kompetansemål fra Utforskeren?

35) Hvis du skulle rangere fra mest til minst, hvilke faktorer avgjør i hvor stor grad du trekker inn bruken av Utforskeren i undervisningen?

- a. Lokale læreplaner
- b. Din egen faglige trygghet
- c. Tid til disposisjon
- d. Kollegiet/fagseksjonen
- e. Lærebøkene
- f. Annet

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informantene

Til deg som har sagt deg villig til å la deg intervjuet om din historieundervisning og ditt forhold til læreplanens hovedområde Utforskeren.

Jeg sender deg en oversikt over tema jeg ønsker å spørre deg om i intervjuet. Dette for at du skal ha en viss formening om hva jeg ønsker å snakke om i intervjuet.

Du vil bli gitt full anonymitet, og kan på ethvert tidspunkt trekke deg fra intervjuet, både før, under og etter.

Jeg setter stor pris på at du ønsker å delta, og hjelper meg å skaffe empiri til min masteroppgave.

Mvh Kjartan Rypestøl

- Hvem er du som historielærer?
 - Utdanning innen historie
 - Yrkeserfaring
 - Dine interesser for historie
 - Tanker om å undervise i historie
- Grunnen til historie som skolefag
 - Formål
 - Nytte
- Dine undervisningsmetoder i historiefaget
 - Historiske rammeverk
 - Elevenes livs- og erfaringsverden
 - Dybdelæring
 - Kilder
 - Fagbegrep

- Lærebokas rolle
- Lokalt læreplanarbeid i historiefaget
 - Individuelt
 - Samarbeid
 - Samkjøring
 - Veiledning til læreplan i samfunnsfag
- Utforskeren (Hovedområdet i læreplanen)
 - Endret undervisning etter 2013?
 - Viktigste med Utforskeren
 - Utfordringer
 - Fortid, nåtid og framtid
 - Føringer fra staten
 - Profesjonaliteten til lærerstanden
 - Utforskeren som hovedområde
 - Kompetansemålene i Utforskeren

Vedlegg 3 Transkribering av Lærer 1 ungdomstrinnet

Intervjuer: Hvilken utdanning har du?

Lærer 1: Master i historiedidaktikk

Intervjuer: Hvor lenge har du vært lærer?

Lærer 1: 10 år

Intervjuer: Hvor lenge har du undervist i historie?

Lærer 1: 9 år

Intervjuer: Hvor mye av denne tiden har du undervist på ungdomstrinnet?

Lærer 1: Så lenge jeg har undervist i historie, ja.

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive din generelle interesse for historie?

Lærer 1: Jeg er veldig interessert i historie. Det er et kjempe spennende fag.

Intervjuer: Hva synes du om å undervise i historie på ungdomsskolen?

Lærer 1: Det er mitt favorittfag å undervise i, og jeg synes det er veldig interessant og givende og spennende.

Intervjuer: Da går vi over på formål med faget. Hva mener du er det viktigste formålet, hva er hensikten med å undervise i historie?

Lærer 1: Jeg tenker at for det første er det veldig viktig at de vet hva som har skjedd, at de har den bakgrunnskunnskapen, og at det kan hjelpe dem i livet i møte med forskjellige utfordringer og nye ting, at de har den ballasten med seg, at vi kan lære av fortiden og vi kan unngå at det skjer uønskede ting, fordi vi vet feil folk har gjort før. Så jeg mener det er viktig at elevene kjenner til historien. Det handler også om identitet. Hvem er de, sant? Hvor kommer de fra?

Intervjuer: Hvor mener du elevene lærer om historie?

Lærer 1: De lærer om historie på skolen, så lærer de om historie hjemme, særlig de som vokser opp i hjem der foreldre og besteforeldre er opptatt av å formidle historien til dem. Så lærer de gjennom film, serier. De kan også lære når de er ute og leker, ute på tur, i nærmiljøet. De kan støte på historiske...

Intervjuer: ...minnesmerker?

Lærer 1: Ja, minnesmerker. De kan møte på ting som forteller dem om lokalhistorien.

Intervjuer: Historiekulturen? Du tenker at de møter historiekulturen i det samfunnet de lever?

Lærer 1: Ja, der fant du de rette ordene for meg. Minnesmerker, Fort som står igjen fra krigen, Hitlertennene (på Brusand red.anm.). Historien omgir oss jo overalt. Vikinggraver.

Intervjuer: Flott. Da går vi over til å snakke litt om hvilke undervisningsmetoder du bruker i historiefaget. Hvilke metoder benytter du deg mest av og hvorfor?

Lærer 1: Jeg benytter meg mest av tavleundervisning i historieundervisningen, fordi når jeg skal formidle en lang historie, det er så mye nytt, mye spennende, så synes jeg at jeg får dem mest med meg når jeg står og forteller og forklarer. Så er historie et fag som jeg er veldig glad i. Derfor føler jeg det er et fag jeg synes jeg er flink til å formidle til elevene.

Intervjuer: Du har indirekte svart på dette, men hvilken undervisningsmetode synes du elevene lærer mest av i historie?

Lærer 1: I det faget er det forelesning, og det har jeg snakket med elevene om en del opp gjennom. Jeg har ønsket å undersøke hvordan de får best mulig grep på det. Da har det vært forelesning de har vært mest fornøyd med, og som de selv sier de har lært mest av.

Intervjuer: Benytter du deg av noen form for rammeverk for å hjelpe elevene å orientere seg i historien?

(Jeg forklarer hvordan et rammeverk fungerer. Dette er et ukjent begrep for lærer 1. Lærer 1 bruker en del tid på å tenke før svaret kommer.)

Lærer 1: Nei, jeg bruker ikke rammeverk, ikke spesifikt, i alle fall. Men historieundervisningen på ungdomsskolen strekker seg fra 1750 og fram til i dag, fra den amerikanske revolusjonen. På vår skole jobber vi med å samle alt elevene lærer i historien, for at elevene skal se sammenheng mellom det som skjer i historien. På slutten av hvert semester bruker vi en time der vi gjennomgår alt de har lært til nå i historien. Hovedtrekkene, liksom. Helt fra 8. til 10. klasse, og at vi bygger på. Etter hvert som de kommer nærmere og nærmere 10. klasse, får de mer og mer ting de kan og kan snakke om. På slutten av 10. klasse snakker vi, klassen i plenum, om alt. Ja, gjennom alle ting vi har lært på de tre årene med historieundervisning på ungdomsskolen. Det blir et slags rammeverk, uten at vi kaller det det. Vi setter historien fra den amerikanske revolusjonen og fram til i dag sammen, sånn at

elevene kan få hjelp til å se hvordan ting henger sammen, hvordan ting påvirker hverandre. Så diskuterer og snakker vi om hva som førte til at ting skjedde, 2. verdenskrig liksom, hvorfor skjedde den? Kan vi finne likheter? Er det likheter mellom Hitler og Napoleon? Hvordan går linjene i den historiske utviklingen? Det er slike ting vi ønsker å lære dem gjennom å se hele den delen av historien vi lærer på ungdomsskolen sammen. Det fungerer veldig fint, altså. Jeg vet ikke om det var dette du tenkte med rammeverk, men jeg kom plutselig på det når du forklarte litt hva som er tanken bak det. Det er jo et slags rammeverk, er det ikke?

Intervjuer: Jo, absolutt, Veldig bra.

Intervjuer: Bruker du elevenes egen livs- og erfaringsverden når du underviser i historie, og eventuelt hvorfor gjør du det?

Lærer 1: Jeg prøver å knytte det opp til ting som har skjedd her i lokalmiljøet, gjerne i familiene deres, og det gjør jeg for å vise at historie er noe som gjelder dem, noe som gjelder deres fortid også. Ikke bare noe som står i bøkene. For å gjøre det aktuelt for de.

Intervjuer: Kjenner du til begrepet dybdelæring, og i så fall hvordan vil du definere det?

Lærer 1: Dybdelæring tenker jeg at du går grundigere inn i noen felt, og lærer det i dybde.

Intervjuer: I hvilken grad anvender du deg av det i historieundervisningen?

Lærer 1: I liten grad. I historiefaget er det mange felt vi skal innom, så jeg føler ikke det er rom for å drive mye med dybdelæring i historie.

Intervjuer: Kunne du tenkt deg å drive mer med dybdelæring enn det du gjør nå?

Lærer 1: Absolutt. Jeg kunne tenkt meg å ha et sånn type særemne-ish, i historiefaget.

Intervjuer: Har du fokus på kildebruk og kildegransking i historieundervisningen?

Lærer 1: Nei.

Intervjuer: Ingenting? Dere jobber ikke med å finne og henviser til kilder når de gjør ting i faget. Skriver ting?

Lærer 1: Jo, det gjør de. Jeg trodde du mente kilder som historiske kilder.

Intervjuer: Som historisk materiale, mener du?

Lærer 1: Ja, det driver vi ikke med, men vi jobber med kilder til tekster vi skriver, og snakker litt om hva som er gode og dårlige kilder, særlig på nett, hva som er gode nettsider å bruke og

hva som ikke er det. Men dette er egentlig ikke noe vi har så mye fokus på i historiefaget. I norskfaget har vi det.

Intervjuer: Så du sier ikke til elevene at de bør sjekke kildene sine fra nettet i historiefaget, at det de finner på nettet ikke bare er noe noen har skrevet og lagt på nettet for gøy?

Lærer 1: Det sier jeg til dem i norskfaget, for der har vi om kildekritikk, og jeg trenger ikke det samme i to fag, for det gjelder, når vi skal henviser til kilder skal vi være kritiske uansett. Så jo, jeg gjør det jo i historiefaget også, siden jeg gjør det i norskfaget...

Intervjuer: Utforskeren som vi skal snakke om etter hvert omtaler fagbegrep som viktig for elevene å lære. Hvilke fagbegrep mener du er sentrale for historiedelen av samfunnsfaget?

Lærer 1: Jeg tenker at de bør lære om historiebevissthet. Er det et sånn fagbegrep du mener?

Intervjuer: ja.

Lærer 1: Det tenker jeg er viktig at vi har mer fokus på.

Intervjuer: Hvorfor mener du historiebevissthet er viktig?

Lærer 1: Jo, fordi det vil gjøre det tydelig for de hvor viktig historiefaget er. Aktualiserer historiefaget. De vil være mer bevisst sin rolle i historien.

Intervjuer: Hva legger du i begrepet historiebevissthet?

Lærer 1: Det handler om å kjenne til fortiden, for å møte både nåtiden og fremtiden. Du får ballast med deg.

Intervjuer: Det var en meget presis og bra definisjon av historiebevissthet. I hvor stor grad har du fokus på historiebevissthet i din egen historieundervisning?

Lærer 1: Jeg nevner det ganske ofte, hvorfor jeg synes det er viktig at de skal lære historie.

Intervjuer: Bruker du begrepet, eller snakker du bare om at de skal knytte sammen fortiden med nåtiden og framtiden, eller bruker du bevisst begrepet historiebevissthet, slik at elevene kjenner til det begrepet?

Lærer 1: Jeg bruker begrepet, og forklarer begrepet, men vi kunne sikkert brukt enda mer tid på det for å få det inn under huden på dem. Jeg har aldri hørt en elev som bruker begrepet historiebevissthet, selv om jeg gjør det, for det er ikke noe vi har innarbeidet på skolen, noe vi bruker mye tid på.

Intervjuer: Hvor viktig mener du læreboken er for historieundervisningen din?

Lærer 1: Den blir mindre og mindre viktig.

Intervjuer: Vil du si det er læreboken eller læreplanen som definerer hva du underviser om i historiefaget?

Lærer 1: Læreplanen.

Intervjuer: Du har vært lærer i historie i ni år. Har det alltid vært slik at læreplanen definerer undervisningen, eller er det en utvikling som har kommet de siste årene?

Lærer 1: Jeg tror at læreboka spilte en viktigere rolle tidligere. Jeg kan bare snakke for min del. Da spilte læreboken en mye viktigere rolle, til å begynne med. Men det hadde vel med at jeg var mer usikker på stoffet også. Men det er kompetansemålene som styrer faget i størst grad nå, vil jeg si.

Intervjuer: Opplever du at dere på din skole jobber godt med de lokale læreplanene for å gjøre kompetansemålene om til læringsmål?

Lærer 1: Ja, veldig godt.

Intervjuer: I hvilken grad opplever du at historielærerne er samkjørt i det lokale læreplanarbeidet?

Lærer 1: Det er noen lærere i historiefaget som ikke er like samkjørt med resten av gruppen. Så det er litt sprik der.

Intervjuer: Men du sier at de aller fleste følger de samme retningslinjene og deltar i det lokale læreplanarbeidet?

Lærer 1: Ja.

Intervjuer: I 2013 kom det en veiledning til læreplanen i samfunnsfag. Hvor god kjenner du til denne?

Lærer 1: Helt greit. Ikke kjempegodt.

Intervjuer: Har du lest på den?

Lærer 1: Ja.

Intervjuer: Hvor nyttig tenker du at denne veiledningen til historiefaget er?

Lærer 1: Jeg tror den er viktig i det at den peker på hva historiefaget egentlig er og hva vi vil med det. At historielærerne blir bevisste på hva de skal. At de skal øke forståelsen hos elevene om det som har skjedd før, og hvordan det henger sammen med samfunnet i dag. Så jeg føler den er... Jeg tror den bevisstgjør lærerne om hva faget egentlig er.

Intervjuer: Nå har denne rettleidingen en del eksempler på hvordan vi skal behandle en del av kompetansemålene. Men den tar bare for seg noen, og gir oss eksempler på hvordan vi kan gjøre dette. Så er det opp til historielærerne selv å gjennomføre det med alle kompetansemålene. Mener du at det fra staten sin side burde vært mer detaljstyring, eller synes du det bør være opp til skolene selv å gjøre den jobben?

Lærer 1: Jeg tenker mer detaljstyring fra staten.

Intervjuer: Hvorfor tenker du det?

Lærer 1: For hvis det blir opp til hver enkelt skole, så handler det litt om hvor interesserte den enkelt skolen er i historie, om du treffer lærere som har det som sitt hjertebarn, eller ikke. Da får du en mye mer felles mal som alle kan gå etter. Jeg mener vi må ha en felles mal å gå etter, fordi jeg er veldig interessert i historiefaget, og dermed er jeg opptatt av historiebevisstheten, og vil dermed trekke inn dette og liknende begreper. Jeg er opptatt av nytten med historiebevissthet. Men jeg tror ikke lærere flest er veldig bevisste på hvor viktig dette faget er. Da tror jeg heller ikke de bruker mye tid på å lære elevene om sin historiebevissthet, og at de finner sin plass og sin identitet. Jeg tror det er veldig prisgitt hvilke lærere som jobber på de ulike skolene og underviser i historiefaget. Derfor bør det komme en mal fra oven.

Intervjuer: Så når staten ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 la opp til kompetansemål og en profesjonalisering av lærerstanden, og ønsket om at de skulle bearbeide disse kompetansemålene, så føler du det var feil av staten og at lærerne ikke er klar for det, tross alt 11 år etter innføringen?

Lærer 1: Ja, jeg tror de overvurderte lærerne. Jeg tror det kunne gått, med da måtte det vært mye mer styrt myndighetenes side. At det faktisk ble gjennomført og gjort og kontrollert.

Intervjuer: Hvor godt kjenner du til Utforskeren?

Lærer 1: Jeg kjenner til den. Men jeg kjenner ikke veldig godt til den.

Intervjuer: Vil du si at historieundervisningen din har endret seg etter innføringen av Utforskeren i 2013?

Lærer 1: Den har ikke endret seg veldig mye etter innføringen av Utforskerne.

Intervjuer: Så du har ikke større fokus begreps- og metodedelen av faget nå, i undervisningen, enn du hadde før innføringen?

Lærer 1: Nei.

Intervjuer: Hva vil du si er det viktigste med innføringen av Utforskerne?

Lærer 1: Det viktigste er vitenskapeliggjøringen av faget. La elevene reflektere litt mer rundt dette med kilder for eksempel, hva er gode kilder, kan vi stole på alt vi leser og hører? Gjøre de mer rystet i debatter, samfunnsdebatter. De skal finne sine argumenter. Hvorfor mener de det? Jeg har tro på at Utforskeren er gode greier, men jeg tror ikke de fleste historielærer har nok kjennskap til det, og det har ikke blitt nok innbakt i undervisningen og faget.

Intervjuer: Opplever du at det er noen utfordringer med Utforskeren?

Lærer 1: Nei, men som sagt så har jeg ikke jobbet veldig mye med den, så jeg tror ikke det.

Intervjuer: Hvor stor grad av kompetanse føler du at elevene har om kilder og kildebruk når de kommer til deg på ungdomsskolen. Altså; opplever du at de har hatt fokus på dette på tidligere trinn, og har kompetanse på feltet når de kommer til dere?

Lærer 1: Jeg tror ikke de har hatt mye fokus på det før.

Intervjuer: Så du opplever ikke at Utforskeren har hatt sin misjon på barneskolen, slik at de er på det nivået de bør være, ut fra barneskolen sine kompetansemål i Utforskeren?

Lærer 1: Nei, jeg tror ikke det.

Intervjuer: I hvilken grad opplever du at elevene klarer å se forskjellen på fortiden og nåtiden og hvordan de påvirker hverandre?

Lærer 1: Jeg tror ikke elevene er nok bevisste på det. Jeg tror ikke de ser helt sammenhengen. Jeg tror de lukker kapittel for kapittel, og epoke for epoke. Men det prøver vi jo ved å sette sammen hele historien slik vi har gjort her på denne skolen, å vise dem hvordan alt henger sammen. Alt det ikke er sånn at hver epoke hører til et kapittel, som du kan lukke igjen. Vi prøver å vise dem hvordan alt henger sammen, hvordan alt får konsekvenser fremover i tid.

Intervjuer: Så det rammeverket dere bygger fra 8. til 10. klasse, mener du er med å bygge historiebevisstheten til elevene, slik at de kan se sammenhengen mellom fortiden og nåtiden?

Lærer 1: Absolutt, men vi bør likevel ha mer fokus på å trekke historiebevisstheten inn i det. Vi gjør det nok ubevisst, men vi bør lære dem begrepene. Vi bør lære dem teorien rundt disse begrepene. For da kan nok de lettere forstå sin egen plass i historien og bli bevisst sin egne historiebevissthet ut fra dette rammeverket.

Intervjuer: Kompetansemålene i Utforskeren for 10. trinn nevner ikke framtidsperspektivet i forhold til historisk orientering. Synes du dette perspektivet også burde blitt trukket inn?

Lærer 1: Ja.

Intervjuer: Hvorfor?

Lærer 1: For det vil aktualisere faget enda mer og vise hvor viktig det er. For historien er jo ikke bare fortid, eller handler ikke bare om det som har skjedd. Nettopp derfor vil vi jo hjelpe dem å få bedre historiebevissthet, for at de skal bli bedre rystet for fremtiden. Fremtiden burde absolutt vært innbakt i de kompetansemålene.

Intervjuer: Ser du på Utforskeren som er hovedområde som er likeverdig med Historie, Geografi og Samfunnskunnskap, eller ser du det som mindre verd i forhold til de tre andre hovedområdene i faget?

Lærer 1: Jeg tror jeg ser det som likeverdig, men jeg har ikke fått til å operasjonaliser det, rett og slett. Og det tror jeg henger litt sammen med at vi er opphengt i faget slik det er, og vi gjør slik vi alltid har gjort det, og det er jo mye bra i det. Så lenge det ikke kommer noe tvang fra høyere hold, så er det fort at det bare glir ut i ingenting.

Intervjuer: Jobber du isolert med kompetansemålene i Utforskeren, eller trekker du det inn i andre hovedområder og med andre kompetansemål?

Lærer 1: Trekker de inn i andre hovedområder.

Intervjuer: Så du jobber ikke spesifikt med for eksempel kilder, men du kan knytte det opp mot læringen av faktakunnskapen i historiefaget, og ha kildebruk inn i det?

Lærer 1: Stemmer.

Intervjuer: Vurderer du kompetansemålene i Utforskeren som like viktige, mindre viktige eller mer viktige enn kompetansemålene under hovedområde Historie?

Lærer 1: Jeg tenker at jeg vurderer dem som like viktige, for det er da de får bruke kunnskapen, her og nå.

Intervjuer: Så faktakunnskap er like viktig som metodekunnskap og...

Lærer 1 (avbryter intervjuer): Det blir vel mindre og mindre viktig med faktakunnskaper, så jeg tror jo Utforskeren må få en mye større plass.

Intervjuer: Se på kompetansemålene etter 10. klasse. Hvilke av disse mener du er viktige i forhold til historiedelen av samfunnsfaget. Og er det noen du mener er mindre viktige i historiefaget?

(Lærer 1 kom etter en del vurdering frem til at alle kompetansemålene i Utforskeren var viktige for historiedelen av faget)

Intervjuer: Hva mener du elevene får igjen for å jobbe med kompetansemålene fra Utforskeren?

Lærer 1: De er bedre rystet til å gjøre seg opp egne meninger i samfunnsfaglige spørsmål. Og komme med egne argumenter. De er mer kritiske til kilder. De lærer å bli mer reflektert mennesker. De lærer seg å bruke faktakunnskapen sin.

Intervjuer: Kan du rangere disse punktene fra mest til minst, hvilken av disse faktorene spiller mest rolle for i hvor stor grad du trekker Utforskeren inn i undervisningen?

Lærer 1: Det tror jeg faktisk er B, min egen faglige trygghet. D er ant mest. Kolleger og fagseksjonen.

Intervjuer: Den styrer deg mer enn de lokale læreplanene gjør? Men det er vel ganske stor sammenheng mellom lokale læreplaner og fagseksjonen.

Lærer 1: Ja, den er jo laget av fagseksjonen. Og det jeg mener med min egen faglige trygghet, er jo ikke at jeg er så god at jeg kan gjør det, men jeg tenker at jeg er relativt trygg i faget historie, og kjenner til disse tingene og kan da også bruke dem.

Intervjuer: Så du vil si at Tid til disposisjon og Lærebøker er det som i minst grad definerer om du bruker Utforskeren eller ikke?

Lærer 1: Ja.

Intervjuer: Takk for intervjuet.

Vedlegg 4 Transkribering Lærer 2 ungdomsskolen

Intervjuer: Hvilken utdanning har du?

Lærer 2: Jeg er utdannet teolog. Jeg har kirkehistorie innenfor teologiutdannelsen. Så i 1. og 2. avdeling har vi kirkehistorie. I 2. avdeling er det et fordypningsområde som dekker samme periode som grunnskole og videregående. I tillegg har jeg et halvt års kurs i samfunnsfag for grunnskolen. Nettbasert.

Intervjuer: Hvor lenge har du vært lærer?

Lærer 2: 9 år.

Intervjuer: Hvor mye av den tiden har du undervist i historie?

Lærer 2: Tilsvarende. 9 år.

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive din generelle interesse for historie?

Lærer 2: Jeg er interessert. Jeg er nysgjerrig på det. Jeg synes det er gøy, for å si det sånn. Det handler om at jeg er samfunnsinteressert, jeg liker å vite hvorfor ting er som de er. Alltid likt historie, det vil si, fra videregående. Det har litt med lærere å gjøre...

Intervjuer: Hva synes du om å undervise i historie på ungdomsskolen?

Lærer 2: Det er kjekt. Opplever motiverte elever. Og tremaene synes jeg er greie å undervise i.

Intervjuer: Hva er det viktigste med historiefaget i skolen? Hva er fagets formål, tenker du?

Lærer 2: At disse unge menneskene skal bli gangs mennesker. Gode samfunnsborgere. Være med å prege samfunnet. Bidra i samfunnet. Reflektere i forhold til fortid og nåtid.

Intervjuer: Har det noe med identitetsbygging å gjøre, vil du si?

Lærer 2: Ja, det er det. Det er identitetsskapende. Det er absolutt det.

Intervjuer: Hvis du tenker på det i større linjer da, i et samfunnsperspektiv`

Lærer 2: Forholde seg til samfunnet før og nå. Utviklingen av vår kultur. Den vestlige for så vidt. Når vi ser på nyhetsbildet i dag, skal vi kunne bakom, tenker jeg. Er det noe under overflaten i andre samfunn og, andre verdensdeler? Det virker nok så moderne noen samfunn,

Egypt for eksempel. Men under overflaten lever de som i fortiden, i forhold til det som vi har. Jeg tenker en bevissthet om det.

Intervjuer: Hvor tenker du at elevene lærer historie? Skole er vel rimelig åpenbart, men tenker du at de lærer historie andre plasser enn bare i skolen?

Lærer 2: Dette informasjonssamfunnet som det har, så de får jo bruddstykker av historie servert, men usikker på om de møter de store linjene noen plass. Det er vel det vi må hjelpe å bidra med, de store linjene. De møter jo dette i mediesammenheng, men for mye fragmentert, tenker jeg.

Intervjuer: Så du mener skolen sin rolle er å bygge sammen mye av den kunnskapen, de fragmentene som de får, gjerne gjennom film eller media eller sånne ting, til å forstå sammenhengen i det hele.

Lærer 2: Ja, jeg tenker det er vesentlig.

Intervjuer: Da glir vi over i din undervisningsmetodikk. Da kan vi kanskje starte der vi slapp, på en måte. Hva gjør du for å hjelpe elevene å se denne helheten. Hvordan driver du historieundervisning sånn at de ikke bare skal få disse fragmentene, men at de skal få hele det store bildet?

Lærer 2: Ja, det var et enkelt spørsmål (ironisk latter). Sånn som læreplanen legger opp til, så skal vi ta tidsperioder som..., viktige perioder som har hatt noe å si for utviklingen og forandring, sant. Det handler jo om å få oversikt over en periode som for eksempel den industrielle revolusjon, for eksempel den kalde krigen.

Intervjuer: Endringsperiodene er viktigere enn en krig eller hvem som var konge da, eller...

Lærer 2: Ja. Hvis du tar for eksempel 2. verdenskrig, så synes jeg forløpet til 2. verdenskrig er viktigere enn selve krigen. Spesielt hvordan kunne nazismen bre slik om seg, hvordan kunne en som Hitler få makt. Ja, så kall det endringsperiodene da. Men så er det utfordringen da, at de skal kunne identifisere seg med dette, at de skal få dette inn under huden, at de skal skjønne den menneskelige faktoren i det hele. De skal oppleve hvordan det var å leve i den endringen, for vanlige folk, men og for de som var med og skapte endring, kanskje. Kulturarv mot kulturarv.

Intervjuer: Mye interessant i det du sier, i forhold til det jeg tenker å komme inn på seinere, så derfor hiver jeg meg over det med en gang.

Rammeverk, jeg vet ikke om du kjenner til begrepet rammeverk i historiefaget. (Lærer 2 bekrefter at han er ukjent med begrepet, og vi avbryter intervjuet for å få forståelse for hva som ligger i begrepet. Lærer 2 blir vist Lund, 2016 side xx)

Intervjuer: Tenker du at dere jobber med noen form for rammeverk i historieundervisningen?

Lærer 2: Jeg tenker at vi gjør det i mindre format. Det blir litt avgrenset. Sånn, type den amerikanske revolusjon, da tar vi ikke bare de årene, men går tilbake til utvandringen fra Storbritannia, begynner der. Så da tenker jeg tidslinje, da. Men det blir litt avgrenset. Men de store linjene er jeg ikke bevisst på å bruke og visualisere det eller utfordre elevene på det.

Intervjuer: Du bruker ikke tidslinjer for å si noe om for eksempel 1750 til i dag.

Lærer 2: Nei, ikke systematisk.

Intervjuer: Kjenner du til begrepet dybdelæring? Hvordan vil du definere dybdelæring?

Lærer 2: (Lang tenkepause) Da handler det om å bygge ut tema, for å si det sånn. Det motsatte av dybdelæring er å vite litt om alt.

Intervjuer: Overflatelæring...

Lærer 2: Stemmer. Så dybdelæring blir jo å stoppe opp. Gjerne tematisere undervisningen, at de får temaoppgaver der de også går på tvers av fagområdene. Kjører geografi, historie og samfunnskunnskap i ett. Men og at de jobber mer kritisk. At de lærer seg å være kritisk i forhold til kilder. I forhold til informasjon.

Intervjuer: Vil du si at du anvender dybdelæring i din historieundervisning?

Lærer 2: Jeg har emner som jeg dukker mer ned i enn andre. Når vi kommer til den kalde krigen for eksempel, så har vi plukket ut det i læreplanen vår. Når vi har i-land/u-land-problematikken så går vi i dybden der. Så sånn sett prøver jeg å være bevisst på det, samtidig som jeg har sett på nå når vi jobber med læreplan, at det er en utfordring. Det hadde vært gøy, og nødvendig og gjort det mer. Jeg ser at vi skal snakke om læreboka, og det blir jo fort kapittelorientert. Da blir det gjerne overflate.

Intervjuer: Så læreboka er en hindring for dybdelæring, mener du? Eller er tidsfaktoren kanskje ennå viktigere?

Lærer 2: Absolutt tidsfaktoren. Men det handler jo også om vilje, for det er klart at vi må sette oss ned å bruke læreboka på en annen måte. I stedet for bare å plukke ut noen kapitler her og der, og legge opp undervisningen etter kapitler.

Intervjuer: Du nevnte kilder og kildebruk og kildegransking. Har du fokus på det i undervisningen?

Lærer 2: Ja, det vil jeg si.

Intervjuer: I hvor stor grad. Vil du si det er en viktig del av historieundervisningen din?

Lærer 2: Ja, altså er bevisst på det. For det er jo utrolig viktig at elevene, som sagt, i vår informasjons-tid bombarderes med, å skille mellom klinten og hveten her, det som er vesentlig og uvesentlig, det som er «fake news» og det som er ikke. Så, prøver å være bevisst på det. Det handler jo også om at vi i historiefaget forholder oss til dagsaktuelle ting. Nyhetene.

Intervjuer: Så du vil si at den måten dere jobber med kilder på, er at dere ikke bare bruker kilder, men at dere også gransker kilder? At dere analyserer om det er solide kilder, eller ikke-solide kilder?

Lærer 2: Ja, altså, skal ikke ta munnen for full, og si at vi gransker veldig vitenskapelig, men elevene må øve seg i å være bevisste i forhold til kildene sine.

Intervjuer: Utforskeren, som vi skal snakke mer om seinere, omtaler også fagbegrep som noen elevene skal lære. Hvilke fagbegrep mener du, dette er kanskje et vanskelig spørsmål, hvilke fagbegrep mener du er sentrale i historiedelen av samfunnsfaget?

(Her trenger Lærer 2 en time-out. Dette må hen grunne på før hen svarer.)

Lærer 2: Jeg er vel mer der at når vi har om et tema i historie, så skal vi være bevisst hvilke begreper vi har innenfor der. Og da er jeg nok litt lærebokstyrt, mer enn at jeg som fagmann går inn og ser på hva som er begrepene her da. I den grad det står i læreplanen så vet jeg det ikke.

Intervjuer: Så det som vi kaller nøkkelbegreper i historiefaget, som «Endring og kontinuitet», «Årsak og virkning» og «Framskritt og forfall» er ikke noe du har ert bevisst forhold til, selv om du jobber med sånne ting?

Lærer 2: Da kan du si at «Årsak og virkning» er et sånn mantra i den sammenhengen, det er det jo. Det snakker vi om, på tvers, vi lærere. De andre begrepsparene du nevnte er det ingen bevissthet i forhold til.

Intervjuer: Hvilken undervisningsmetode benytter du deg mest av, og hva er grunnen til det?

Lærer 2: Det er mye prating, da. Jeg prøver jo å variere. Det skal jo være variert dette her. Jeg har jo som ideal at de skal jobbe selv. For at de skal få dette inn under huden. Så det er kombinasjonen mellom foredrag for å skape et grunnlag, en oversikt. Men prøve rå variere undervisningen hver time. Det blir en veksling mellom det, gruppesamtaler, to og to, små prosjektarbeid osv.

Intervjuer: Har du noen formening om hvilken metode elevene lærer mest av?

Lærer 2: De lærer mest når de får utforske, tenker jeg. Lete seg fram selv. Når de er motiverte for det.

Intervjuer: I hvor stor grad benytter du deg av det som vi kaller elevenes livs- og erfaringsverden? Altså den kompetansen de har fra sitt eget liv.

Lærer 2: Ja, det blir, holdt nesten på å si, intuitivt, altså. Det er ikke planmessig. Men jeg prøver jo å bruke det hele tiden, å linke det inn mot deres verden, men ikke systematisk.

Intervjuer: Hvor viktig vil du si læreboka er for metodevalgene dine, eller måten du driver historieundervisning på?

Lærer 2: Læreplanverket er relativt gammelt, men det er bra. Et fortellende verk. Læreboka her for stor betydning, egentlig. Jeg erkjenner at jeg er for bunden av den. Samtidig som jeg synes jeg er flinkere til å frigjøre meg fra den etter hvert. I historie synes jeg den læreboka vi har nå, Gyldendals «Underveis», så synes jeg den er såpass god, at elevene kan selvstendig jobbe med boka. Trenger ikke gjenta alle detaljer akkurat på boka sin måte, så akkurat den boka kan jeg frigjøre meg fra lettere enn andre. Og faget i seg selv innbyr jo til det, sant. Jeg skal ikke være for smålåten heller. Det er vel dette faget som innbyr til det, og jeg trives med det nettopp for jeg kan slippe boka.

Intervjuer: Opplever du at dere på din skole jobber godt med det lokale læreplanarbeidet, som handler om å gjøre om kompetansemål til læringsmål i historiedelen av samfunnsfaget?

Lærer 2: Vi er underveis, for å si det sånn. Men vi er utfordret på det, og må jobbe med det. Og gjør det. Vi er kommet i mål med en lokal læreplan, i den forstand at vi har en, for alle trinnene samlet, samtidig som det er en bevissthet på at den og er vi underveis på. Da kjører vi den i forhold til de føringene udir har lagt. At vi har bygget den opp i forhold til det da. Kompetansemål, læringsmål, metodikk. Vurdering og sånn. Men jeg synes vi er underveis. Den kan utvikles mer. Men jeg synes vi jobber godt.

Intervjuer: Opplever du at skolen er samkjørt i det lokale læreplanarbeidet i historiefaget, eller sitter folk på hver sin tue og gjør sine egne ting?

Lærer 2: Jeg synes vi er samkjørte nå. Vi har blitt det nå. Vi har vært samkjørte på trinna, det må jeg jo si, i alle år jeg har vært her. Veldig godt samkjørt på trinnene, men det har vært litt sånn trinnbasert. Så når det kommer et nytt rinn, så oppfinner de planen på ny alt for mye. Nå er vi der at vi skal lovfeste denne planen vi har nå, og at alle skal eie den. Den skal være felles. Der er vi blitt bedre, for å si det sånn. Det ligger i føringene fra høyere hold det.

Intervjuer: I 2013 kom «Veiledning til læreplan i samfunnsfag». Hvor godt kjenner du til den?

Lærer 2: Dårlig, dårlig.

Intervjuer: Har du sett den i det hele tatt?

Lærer 2: Jeg har registrert at den var der. Jeg har skimmet den. Nå nylig.

Intervjuer: Den er jo en slags veiledning fra myndighetenes side i hvordan vi skal bruke kompetansemålene, hvordan vi skal bryte kompetansemålene ned til læringsmål og hvordan vi skal anvende de. Men det er bare noen få eksempler, sånn at vi har noe å rette oss etter. Tenker du det er en bra måte fra myndighetens side å gjøre det på, å gi oss noen eksempler på hvordan vi kan gjøre dette, også overlatt dette til lærerne etterpå, eller kunne du tenkt deg at de tok for seg alle kompetansemålene og laget en felles, altså nasjonal plan for hvordan kompetansemålene skulle brytes ned til læringsmål og hvordan vi skulle til kompetansemålene?

Lærer 2: Ja, jeg er litt ambivalent i forhold til det. Hvis jeg skal være realistisk i forhold til det, så tror jeg det hadde vært bedre med nasjonale, tror jeg. For jeg ser det er nyttig med eksempler. Og tidsklemma gjør at vi tar ikke den jobben godt nok, tenker jeg. Vi bruker ganske mye tid på å planlegge. Og vi har brukt mye tid på å bygge opp den lokale læreplanen. Det gir et eierforhold til det, det gjør det jo. Jeg ser i andre fag jeg har, der det er enda mer eksempler, det er gullgjevt det. Og vi kan likevel jobbe selvstendig og være kreative og finne opp godt krutt. Det trenger ikke binde oss så mye at vi blir uselvstendige, at vi blir uprofesjonelle. Men det er litt tilfeldig at denne veiledningen har falt ned i fanget mitt. Hvem vi skal skyte da, vet jeg ikke, men hvis myndighetene mente at vi skulle lese denne, så burde vi kanskje fått et spark i den retningen.

Intervjuer: Profesjonalitet nevner du. Det var neste stikkord her. Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og læreplan bygget opp på kompetansemål, så er det et uttrykt ønske fra myndighetene om at de ønsker en profesjonalisering av lærerstanden, gjennom at de bare gir oss kompetansemål, og at vi skal, på lokalt plan, bygge disse ut. Tenker du at lærerstanden er så profesjonelle at de gjør det, at dette skjer på en bra måte, eller føler du at burde vært tydeligere styringer fra myndighetenes side?

Lærer 2: Ja, jeg tenker at det hadde hjulpet oss hvis de hadde lagt enda mer føringer fra sentralt hold. Jeg tror ikke det går ut over profesjonaliteten vår likevel. Vi skal være profesjonelle i andre enden og anvende denne planen lokalt. Vi må jo lage en lokal uansett. Og den vi laget nå, vi bruker masse tid på å lage en lokal plan fra bunn. Og når den er der, for at den skal være dynamisk så må vi jo hele tiden justere den likevel. Der er den profesjonelle læreren inne i bilde, tenker jeg. Vi er forpliktet til det. Det er derfor vi liker å holde på.

Intervjuer: Men hvis jeg skal være litt stygg da, så sier du at dere er i en prosess med lokale læreplaner. Og mange andre skoler jeg snakker med er enda ikke i gang med lokale læreplaner i samfunnsfag. Og det ble innført i 2006. Nå er vi i 2017. Hva sier det om profesjonaliteten til læreryrket?

Lærer 2: Jeg synes vi bruker profesjonaliteten vår feil. For å gå i forsvar da, så har vi jobbet læreplan fra jeg begynte her, tror jeg. Jeg begynte i 08, og vi har jobbet med læreplan hele tiden. Men jeg synes vi holder på å finne opp kruttet på nytt og på nytt, og svir av litt for mye krefter på det.

Intervjuer: Hvor godt kjenner du Utforskeren?

Lærer 2: De kompetansemålene der har jeg jo sett på, slik vi selvsagt ser på kompetansemål. Men filosofien bak Utforskeren, den har jeg, ja, ikke noe mer enn at jeg har satt meg sånn noenlunde inn i det, men jeg skjønner det på en måte litt ut i fra litt innledende veiledning på det, også selve kompetansemålene. Jeg kan ikke si jeg kjenner den veldig godt, men aner litt om forholdet mellom Utforskeren og de andre hovedområdene.

Intervjuer: Utforskerne ble jo innført ved revisjonen av læreplanen i 2013. Vil du si at historieundervisningen din har endret seg etter innføringen av Utforskerne?

Lærer 2: Jeg må bare innrømme det, det er ikke noe før og etter 2013 i mitt liv. Nei.

Intervjuer: Du kan få se på kompetansemålene til Utforskeren etter 10. klasse. Hva tenker du er det viktigste ved innføringen av Utforskeren?

(Vi tar en liten pause mens Lærer 2 får lese grundigere gjennom kompetansemålene i Utforskerne etter 10. trinn)

Lærer 2: Det er en metode til å vær systematisk, til å være analytisk i forhold til temaene som tas opp i de andre områdene. Det er vel en hjelp til å bruke grunnleggende ferdigheter i de forskjellige områdene, er det ikke det?

Intervjuer: Hva vil du si er de største utfordringene ved bruk av Utforskeren da?

Lærer 2: De er jo ikke veldig konkrete, det er de jo ikke. Men samtidig er jo det en mulighet, da. Det som kanskje er en utfordring hos oss, er at vi kanskje ikke synliggjør det. At bruken blir mer tilfeldig. Planen er i hovedsak bygget ut fra de andre hovedområdene. Og så kommer Utforsker-målene litt for tilfeldig med. Så de er ikke så synlige i planen. De er ikke det.

Intervjuer: Kilde- og fagbegrepskunnskaper er jo noe av det mest sentrale i Utforskerne. I hvor stor grad opplever du at elevene har gode kilde- og fagbegrepskunnskaper når de kommer til ungdomstrinnet? Implisitt; har Utforskeren hatt en funksjon på barneskolen?

Lærer 2: Erfaringen min er at det er skremmende lav begrepskunnskap generelt. Du kan ikke tenke enkelt nok her.

Intervjuer: Så hvis jeg skal si det litt mer direkte enn det du gjør, så har ikke elevene, hvis vi tar høyde for at de har jobbet med Utforskeren, så har de ikke hatt stort utbytte av det?

Lærer 2: Nei. De har ikke det.

Intervjuer: I hvilken grad oppfatter du at elevene klarer å se sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, og hvordan de påvirker hverandre?

Lærer 2: Der er de ikke mye reflekterte.

Intervjuer: Men tenker du at dere har fokus på det, å se anderledesheten, hvordan fortiden var, at den er andreledes enn nå, hvordan den har utviklet seg fra til hvordan det er i dag? Er det noe dere er bevisst i historieundervisningen?

Lærer 2: Ja. Det er vi bevisst på. Det står nedfelt i planen og det er noe vi diskuterer oss mellom i fagseksjonen.

Intervjuer: Dette forholdet mellom fortiden og nåtiden går under det som vi kaller historiebevissthet. Og i historiebevissthetsbegrepet ligger også framtidsperspektivet. Framtidsperspektivet er ikke nevnt i kompetansemålene i Utforskeren i grunnskolen i det hele tatt. Mener du at framtidsperspektivet burde blitt trukket inn for å hjelpe elevene til å orientere seg i historien?

Lærer 2: Ja, tenker vel det. Vi ønsker jo de skal bli gangs mennesker. De skal bygge demokrati. Det er de som er morgendagens ledere. Så da tenker jeg vi må gjøre de i stand til å tenke noen tanker om den framtiden allerede nå. Det burde stå i planen.

Intervjuer: Er lærerstanden profesjonelle nok til å jobbe med kompetansemålene fra Utforskeren?

Lærer 2: Jeg tror jo lærerne er i stand til å gjøre det. Hvis vi hadde fått tid og rom for det. Men det gir ikke mening å bruke så mye tid og ressurser på det lokalt.

Intervjuer: Ser du på Utforskeren som et hovedområde som er likeverdig med geografi, historie og samfunnskunnskap?

Lærer 2: Egentlig ikke, nei. Jeg ser jo at det bør være det. Jeg ser en utfordring der. Vi holder jo på med dette, og det har vel lærer gjort lenge, men vi har et stykke vei å gå. Og det er jo ikke med i planen på samme måte som de andre hovedområdene.

Intervjuer: Dette er neste samme spørsmålet. Vurderer du kompetansemålene i Utforskeren som like viktige, mindre viktige eller mer viktige enn kompetansemålene under hovedområdet for historie?

Lærer 2: Mindre viktig kan det jo ikke være. Så like viktig. Der er jo der du skal anvende stoffet, gå i dybde da, på tema, så er du helt avhengig av å bruke Utforskeren. Så de er helt nødvendige, men jeg an ikke si at de er mer viktige, selv om de er helt nødvendige.

Intervjuer: Så du vil ikke si de er mer viktige, i 2017? Det er et veldig ledende spørsmål.

Lærer 2: Ja, jeg skjønner hva du mener. Men det er jo det som ligger i det jeg sier, da. Du kan ikke droppe de i dag. I dette samfunnet vi lever i, i dag. Hvis vi skal unngå overflatelæring, så må vi ha de. Men det henger jo sammen. Vi kan jo ikke bare kjøre de. Hva du mener med viktige, det vet ikke jeg.

Intervjuer: Jobber du isolert med kompetansemålene i Utforskeren, eller trekker du de inn i de andre hovedområdene/kompetansemålene?

Lærer 2: I den grad jeg skal slå meg på brystet med at jeg bruker de, så bruker jeg de innenfor de andre områdene. Litt sånn at vi gjør det jo, men vi har ikke hatt stor nok bevissthet om det.

Intervjuer: Sånn for eksempel hvis dere jobber med 1. verdenskrig, så sjekker dere om kildene dere bruker for å finne ut ting der er gode kilder? På den måten?

Lærer 2: Stemmer.

Intervjuer: Hva mener du elevene får igjen for å jobbe med kompetansemålene fra Utforskeren? Du har vært inne på det tidligere, men hvis du prøver å sammenfatte det.

Lærer 2: Ja, jeg tenker de får gjøre dette til sitt eget. De får større kjennskap til det, når de må bearbeide stoffet. De lærer seg å være kritiske. Å reflektere.

Intervjuer: Hvis du skulle rangere fra mest til minst; hvilken faktor avgjør i hvor stor grad du trekker inn Utforskeren i undervisningen? Hva er det viktigste.

Lærer 2: Tid til disposisjon. Det er viktigst.

Intervjuer: A og D kan jo være mye av det samme.

Lærer 2: Fagligtrygghet er nummer 2 og kollegiet i fagseksjonen er nummer 3. Og så, i forhold til Utforskeren kommer Lokale lærerplaner før lærerbøkene. De kommer sist. A er sist.

Intervjuer: Takk for intervjuet.

Vedlegg 5 Transkribering Lærer 3. Mellomtrinnet.

Intervjuer: Jeg starter med å spørre litt om deg til å begynne med. Deg som samfunnsfaglærer. Hvilken utdanning har du?

Lærer 3: Samfunnsfagene mine er jo 60 vekttall sosiologi, og jeg har 20 vekttall i administrasjon og organisasjonsvitenskap.

Intervjuer: Hvilken yrkeserfaring har du? Hvor lenge har du vært lærer og hvor mye av den tiden har du undervist i historie?

Lærer 3: Jeg har vært lærer i 10 år snart, og jeg har undervist i historie alle de årene.

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive den generelle interessen din for historie?

Lærer 3: Den tror jeg er over middels. Spesielt etter at jeg begynte å undervise i det, så begynte jeg å følge litt med, og i perioder har jeg abonnert på en del historiske tidsskrift. Og jeg er jo over middels interessert, vil jeg si.

Intervjuer: Så du tenker at det er læreryrket som har gjort deg historisk interessert. Det er ikke noe du har fra barndom- ungdomstiden?

Lærer 3: Jeg var nok interessert i historie som elev selv, og gjorde det rimelig greit i historie på gymnaset. Men når jeg studerte ble det jo mer samfunnsvitenskap og sosiologi som ble tema.

Intervjuer: Hva synes du om å undervise i historie på mellomtrinnet?

Lærer 3: Det synes jeg er kjekt.

Intervjuer: Da flytter vi fokus litt bort fra deg, så tenker jeg å spørre deg; hva tenker du er det sentrale formålet med historiefaget i skolen? Hvorfor skal elevene lære om historie?

Lærer 3: Jeg tenker det har to ting; det ene er jo at... eller tre ting. Det ene er jo å forstå nåtiden, altså forstå dagens nyhetsbilde. Da er man jo og snakker om blant annet Trump og Putin, og i media, feil eller riktig, trekker man paralleller til Hitler og andre despoter. Og da er det jo greit å ha en forståelse, hva paralleller trekker man her? Det tenker jeg jo er det ene.

Det andre er jo den generelle dannelsen som jeg tenker er viktig. Mange samtaler som er rundt, sosialt og eller der vi ferdes, kommer det henvisninger til historie. Og det er okay å vite litt om det.

Og det tredje er jo dette med den klassiske da, at vi må jo unngå å gjøre feil i framtiden, og for å klare det må vi jo lære av historien. Der er jo de tre vesentlige tingene, som jeg tenker er viktig for norsk ungdom.

Intervjuer: Kanskje den første og den tredje henger ganske mye sammen? Er mye av det samme?

Lærer 3: Det kan godt være.

Intervjuer: På helt personlig plan da, har du noen tanker om hvorfor historie er viktig på individnivå? Hva med identitetsdannelse, for eksempel?

Lærer 3: Jo, på en måte så kan du jo si det. Men der blir det litt delt; er vi nordmenn, er vi europeere, sant? Og hvor lenge har vi vært nordmenn? Kanskje er vi bare mennesker? Og tilfeldigvis har vi bodd i Norge og vært nordmenn i 200 år. Nå ser vi jo at dette her skifter mye mer. Nasjonalstaten er jo kanskje mindre viktig enn før, rent kulturelt. Sant?

Institusjonelt er den jo ikke det. Jeg tenker jo at det er viktig i forhold til et flerkulturelt perspektiv, at vi har noen verdier som er norske, eller som er vestlige. Disse verdiene mener jeg er viktig for oss å ha kunnskap om. Historiebevissthet er en av grunnsteinene for å si noe om hvordan vi er, på et reint personlig plan.

Intervjuer: Etter din mening; hvor lærer elevene om historie? Altså, de lærer naturligvis på skolen. Men lærer de historie andre plasser enn på skolen, tenker du?

Lærer 3: Det vet jeg ikke. Men de kan jo, hvis de ser på tv. Så kan man jo lære historie av tv. Man kan lære historie av skjønnlitteratur. Det har jeg jo tenkt på litt for min egen skyld, bare for å spore litt av til den trilogien med Ken Follett, og det 19. århundre. Jeg tenker jo i mitt hode at han sikkert har hatt 5, 6, 7 stykk som har drevet reserch for han. Og den kunnskapen man får... historiekunnskapen der, tenker jeg, er til en viss grad gyldig. Samtidig så er det skummelt å tenke det, fordi at det er jo ikke vitenskap. Det er skjønnlitteratur. Det er fiksjon. Men jeg tenker jo at når han beskriver forholdene i gruvene før 1914 i England, så dikter han ikke. Da er det konkrete ting, tenker jeg.

Intervjuer: Vi kan godt ta en lang diskusjon om den trilogien til Ken Follett, for den har jeg også lest, og jeg mener jeg det er historieundervisning god som noen, egentlig.

Lærer 3: Da er vi enig.

Intervjuer: Men du tenker at i litteratur kan man finne det. I filmer kan man finne det. Validiteten av den historien de lærer utenfor skolen, hva tenker du om den?

Lærer 3: Ja, jeg tenker jo at, la oss ta fra film da. En fra i fjor var jo relevant for 6. trinn å se; Håkon Håkonsen. Den historien om Birkebeinerne. I det store samfunnsperspektivet, akkurat at kongen her rømmer, og vill ferd over fjellet, er jo ikke så viktig, egentlig. Men det gir jo et tidsbilde. Man får bilder av noen hus. Man kan tenke seg at man har gjort reserch på dette her. Prøver å lage dem autentiske. På klær. Men man får jo også bilde av maktkamper som sannsynligvis har vært. Men å si at det var sånn det skjedde... Det tenker jeg jo er skummelt. Men å bruke det som et bilde på historien, det tenker jeg går an.

Intervjuer: Kan vi si noe om hvordan ting egentlig skjedde om noen ting, egentlig?

Lærer 3: Nei, tror jeg nok egentlig ikke. Man at vi kan si at det opp gjennom historien har vært en enorm kamp om makt, før institusjonen ble sterke nok, til å stå imot sånne intrigegeier, det tror jeg du kan si.

Intervjuer: Hva er historiefaget i skolen sin rolle, i forhold til den historien de lærer utenfor skolen?

Lærer 3: Oj. Det vet jeg egentlig ikke. Kan det ha noe med at i skolefaget er det noen som har valgt en kanon, noe som skal formidles. Det kan man jo selvfølgelig stille spørsmålstejn ved. Og det handler veldig mye om menn, og om oppdagere, og konger på mellomtrinnet. Og det kan jo godt være at den historien er virkelighetsfjern, på en måte?

Intervjuer: Skal ikke grave mer i det, men over til din egen undervisningsmetode. Hvilken undervisningsmetode bruker du mest i undervisningen, og hva er grunnen til det?

Lærer 3: Jeg bruker jo veldig mye læringsstrategier. Lese for å lære. Og grunnen er at for noen år siden hadde kommunen et mål om at vi skulle bedre enn gjennomsnittet på nasjonale prøver. Og da er jo historiefaget en god arena å trene lesing på. Så jeg har brukt mer «lese for å lære» enn jeg har sett film, eller dramatisert, eller...

Intervjuer: Eller tavleundervisning?

Lærer 3: Ja, altså, jeg har lite. Jeg hadde jo en historielærer på gymnaset, og han skrev jo av, altså han skrev på tavla, og vi skrev av. Det har jeg gjort lite. Men jeg lærte jo utrolig mye av han.

Intervjuer: Hvilken undervisningsmetode opplever du at elevene lærer mest av?

Lærer 3: De lærer mye av spørsmål og sammendrag. Det er en metode som jeg har funnet på litt selv. At de lager spørsmål til teksten, og gjerne ikke bare sånn tradisjonell les 5 sider og finn 6 spørsmål, men les 1 side og finn 20 spørsmål. Og så blir på en måte svar på spørsmålene til en ny fortelling, der de forteller meg noe. Det opplever jeg at de lærer mye av. Dybdelæring, ubevisst.

Jeg synes og de lærer mye av på en sånn «hvem, hva, hvor»-metode. «Hvem, hva, hvor og hvorfor». Og også tegnenotat. Altså der man gjenforteller historien de har lest, ved å bruke tegninger i stedet for nøkkelord. Det synes jeg har virket bra.

Intervjuer: Kjenner du til begrepet «rammeverk» innenfor historiefaget?

Lærer 3: Nei.

Intervjuer: Ok. Da stopper vi intervjuet litt, for jeg har med noe som kan illustrere dette. (Jeg viser han rammeverket i Lund:2016 side 44)

Intervjuer: Bruker du rammeverk?

Lærer 3: Nei, ikke, ja, jeg bruker tidslinjer. Sånn kolonnenotat som står på side 44 her, det bruker jeg ikke. Men jeg har brukt det i naturfag. Og i religion synes jeg også de er veldig bra. Men jeg synes jo dette her var kjempebra, altså (sier han og peker på side 44 i Lund:2016)

Intervjuer: I hvor stor grad benytter du deg av elevene egen livs- og erfaringsverden i undervisningen din?

Lærer 3: Altfor liten.

Intervjuer: Er det bare for du ikke har kommet på det, eller er det et bevisst valg bak det. Jeg forstår jo at du ikke har kommet på det, siden du sier «alt for lite», egentlig.

Lærer 3. Nei, det er ikke et bevisst valg. Men fokuset er, for meg, å skape gode lesere. Og da tar vi utgangspunkt i den teksten som er, også i alt for lite grad spør: Hva kunne dette betydd for oss i dag? Eller Hvordan ville du tenkt hvis du var i hans situasjon? Det ser jeg jo at det har vært alt for lite refleksjon rundt.

Intervjuer: Kjenner du til begrepet dybdelæring? Og hvordan vil du eventuelt definere det?

Lærer 3: Dybdelæring, da tenker jeg jo at du lærer deg metoder for å tilegne deg kunnskap. I stedet for å pugge inn masse årstall, så lærer du heller elevene hvordan de kan orientere seg og hente ut informasjon om det de trenger akkurat der og da. Overflatelæring blir mer sånn å

huske når Napoleon døde. Sånne type quiz-kunnskap. Mens dybdelæring er på en måte å gå inn og hoste opp den kunnskapen en trenger. Og bruke den til å presentere det du skal presentere.

Intervjuer: I hvilken grad benytter du deg av dybdelæring i historieundervisningen selv?

Lærer 3: Jeg mener jo jeg gjør det i stor grad. Det gjør jeg. Det var jo mer populært med prøver før, enn det er nå. Og jeg husker jo når vi holdt på mye med prøver, lot jeg alltid elevene ha med seg notater, sant. Og da tenker jeg jo du er mye mer på et dybdelæringsperspektiv. At det å gå rundt å huske så mange ting, det har ikke vært så viktig for meg. Men det å kunne bruke kunnskapen, anvende den, til å levere lærerens bestilling, det har vært viktig. Og det mener jeg er dybdelæring.

Intervjuer: I hvor stor grad har du fokus på kildebruk og kildegransking i historieundervisningen?

Lærer 3: Det har jeg hatt alt for lite fokus på.

Intervjuer: I Utforskerne, som vi skal snakke litt mer om etter hvert, så omtaler kompetansemålene fagbegreper som noe elevene skal lære. Men det står ikke spesifisert hvilke fagbegreper. Har du noen tanker om hvilke fagbegreper som er sentrale i historiedelen av samfunnsfaget?

Lærer 3: Det har jo vært alt for lite fokus på læreplanen fra udir i denne kommunen. Slik jeg oppfatter det, er det alt for mange som ikke bruker tid på læreplanen. Det er for mange som fremdeles holder på å pugger delstater i USA. Da tenker jeg de holder på med overflatelæring. Å lære å bruke atlas, da er det mye mer dybdelæring, tenker jeg.

Jeg vet ikke hvilke fagbegrep de tenker på i læreplanen. Men jeg kan jo forsøke å resonnerer ut fra kompetansemålene i Utforskeren. «Samfunnsutviklingen» ser jeg det står her. Det tenker jeg er et slikt begrep. Samfunnet utvikler seg. Det står aldri stille. «Gjer greie for nasjonale minoriteter», så blir jo minoriteter et slikt fagbegrep. Der referer man også til «levekår». Som et annet type fagbegrep som er viktig i samfunnsfag. «Likestilling» dukker det opp i neste mål. «Plassere tidlige elvekulturer på kart». «Elvekulturer» tenker jeg jo er et sånt type ord. «Mellomalder, renessanse, opplysningstid». De tre tidsepokene er jo også fagbegrep.

Intervjuer: Hvis jeg skal nevne det som vi kaller for nøkkelbegrep i historiefaget, så er det et par begrepspar som er ganske sentral der. «Endring og kontinuitet», «Årsak og virkning» og «Framskritt og forfall». Anvender dere disse begrepene? Eller jobber dere med det? Det er jo

to forskjellige ting. Du kan jo jobbe med det uten at du bruker begrepene. Hvordan tenker du om det?

Lærer 3: Jeg vet at jeg har brukt begrepene «Årsak og virkning», spesielt når vi snakker om renessansen. Der er jeg tydelig på det. Sant, for da skjer det endringer i samfunnet. Det skjer endringer i økonomien, og dert får konsekvenser for samfunnet. Det skjer endringer i teknologi. Det får konsekvenser for samfunnet. Og også når vi snakker om vikingtid. Vi lærer å bygge gode båter, dermed kan vi reise ut. Det er jo også en slik type årsak-virkning. Men det er nok for lite fokus på akkurat begrepene årsak-virkning. «Fremskritt» har vi litt fokus på. «Forfall, mindre». Det har jo gjerne med at historien går jo gjerne fremover.

Intervjuer: «Endring og kontinuitet», da?

Lærer 3: Nei, alt for lite.

Intervjuer: Læreboka, hvor viktig er den for måten du driver historieundervisning på?

Lærer 3: Før så var det nesten avgjørende. Nå tenker jeg at den må bort. Men jeg ser jo at læreboka er en god tekstsamling. Og jeg mener jo at det er enklere for elever å lese tekster i lærebok enn på nett.

Intervjuer: I hvor stor grad forholder du deg til læreboka når du skal planlegge... Altså, når du skal planlegge historieundervisningen for året, hvor førende er læreboka for opplegget?

Lærer 3: Før var den altomfattende. Nå har jeg endret det. Nå begynner jeg med kompetansemål, og den perioden jeg holder på med nå, limte jeg inn ett kompetansemål; «Fortell om samfunnsutviklinga i Norge», og så velger jeg tre kompetansemål fra Utforskeren. For jeg ser jo det at, sant, når du skal jobbe med samfunnsutviklingen i Norge da, kan du jo bruke dette «Lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handler og opplever hendingar ulikt», nei, det var en dårlig en. «Finne og trekkje ut samfunnsfagleg informasjon ved søk i digitale kjelder...» passer jo. «Bruke digitalte verktøy for å presentere samfunnsfagleg arbeid» passer jo, sant. Så jeg har tenkt i framtida, å ha ett mål i fra historiedelen, ett fra geografidelen og fra samfunnskunnskapsdelen, også koble på kompetansemål fra Utforskeren. Det tenker jeg.

Intervjuer: Opplever du at dere på deres skole jobber godt med det lokale læreplanarbeidet?

Lærer 3: Min mening er at det er alt for lærebokstyrt på vår skole. Og det tro jeg vi kan se hvis vi hadde gått inn på årsplanen og sett. Før jul gjør vi kapittel 1 og 2 og 3. Og etter jul gjør

vi kapittel 4, 5 og 6. Så vi er nok for styrt av læreboka. Og det er veldig få som jobber med det målet jeg jobber med nå, i en engang. Og det er jo et problem. For i vikingtiden, det står i 6. klasse, og så kommer dansketiden i 7. klasse. Og når målet er formulert slik, tenker jeg at det hadde vært mye bedre å hatt norsk historie i 6. klasse. Så hadde vi hatt europeisk historie i 7. klasse.

Intervjuer: Da svarer du egentlig litt på det neste spørsmålet; i hvilken grad opplever du at dere på din skole er samkjørt i det lokale læreplanarbeidet?

Lærer 3: I samfunnsfag opplever jeg ikke det i det hele tatt. Fordi når vi har fagsamlinger, er det stort sett fokus på de tre basisfagene. Alt i norsk er viktigere enn alt i samfunnsfag.

Intervjuer: I 2013 så kom Veiledningen til læreplanen i samfunnsfag. Hvor godt kjenner du til denne?

Lærer 3: Alt for lite. Fordi at vi ikke var klar over hva som kom. Jeg har skimlet den, og jeg har begynt å studere den litt nå. Men jeg må si jeg har gjort det alt for lite.

Intervjuer: Det lille du har sett på den da, opplever du at den er nyttig i forhold til det lokale læreplanarbeidet?

Lærer 3: til det har jeg sett på den for lite.

Intervjuer: Jeg kan jo si det, at den tar for seg enkelte kompetansemål, et utvalg av kompetansemål, også kommer den med forslag til hvordan vi skal bryte dem ned til læringsmål. Hvordan du skal behandle de forskjellige kompetansemålene. Hva tenker du om det?

Lærer 3: Det tenker jeg er bra, at han gjør det. Samtidig tenker jeg jo at disse, udir, kunne jo pekt på tekster, gjort det enklere for lærere å finne relevante tekster på trinn. Altså når det liksom står her, at du skal lese og hente ting fra ulike kilder, så synes jeg jo de kunne presentert ulike kilder for elevene. Som også var skrevet på elevenes språk. For, det er klart vi kan bruke Store norsk leksikon. Vi kan bruke ulike historiske sider, men de er jo ikke tilpasset.

Intervjuer: Det bringer meg litt over til neste tema eller spørsmål. Her er det bare et utvalg av kompetansemål som de tar. Tanken med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og kompetansemålene var jo at de ønsket en profesjonalisering av lærerstanden, der vi fikk noen kompetansemål, og så skulle vi vise oss som profesjonelle utøvere, så skulle vi gjør dem om

til læringsmål lokalt. Tenker du at lærerstanden er så profesjonell at det skjer på en bra måte? Eller burde det vært mer detaljstyrt fra myndighetenes side?

Lærer 3: Jeg tenker jo at lærerstanden er profesjonell nok til det. Men jeg tenker jo at det blir et ledelsesansvar å få det til. Også tenker jeg kanskje at i og med at vi har den gode arbeidstidsordningen vi har, der arbeidsgiver kan definere veldig lite hva vi skal gjøre. Så er det fryktelig liten tid til å legge føringer. Og da får du lagt til rette for private praksiser. Og det er ikke sikkert det er bra for et lokalt læreplanarbeid. I alle fall slik jeg ser det på vår skole, så har det handlet om å punche inn sidetall inn i et kolonnenotat. Og det handler om å bli ferdig med boken. Det er mine observasjoner, basert på det jeg hører. Så på en måte litt sentralisering, samtidig liker vi ikke det.

Intervjuer: Så litt ambivalent i forhold til dette her? Både og, på en måte.

Lærer 3: For jeg tenker jo, det som jeg liker best, er å planlegge undervisning. Det er det som gir meg mest. Det er det som jeg virkelig setter pris på. Og jeg setter jo pris på å gjøre det samme med andre. Hvis arbeidstidsordningene hadde vært sånn at det ble lagt til rette for det, så hadde jeg jo synes det var okay. Jeg tenker jo at udir kan bidra med lærematerial i større grad. Det ville jo blitt enklere for oss å hente opp tekster. Og det ville blitt billigere for skolene. Vi hadde sluppet å kjøpe dårlig skolebøker, så ja. Litt mer styring fra sentralt hold.

Intervjuer: Hvor god kjenner du Utforskeren?

Lærer 3: Alt for lite. Den begynte jeg å studere og begynte å jobbe med i fjor, og har i for liten grad brukt den.

Intervjuer: Vil du si at historieundervisningen din har endret seg etter innføringen av Utforskerne i 2013?

Lærer 3: Ja, det har den gjort nå. Nå endrer den seg.

Intervjuer: Hva tenker du er det viktigste med innføringen av Utforskeren?

Lærer 3: Den stimulerer jo litt til dybdelæring da. Du skal lære å konstruere kunnskap i mye større grad. Mer litt fokus på hva du skal gjøre, og presentere, sant. Så det er jo spennende. Samtidig så opplever jeg jo at de putter på Utforskeren, og der er det jo då 7 mål. Og så tar de ikke bort noe fra de andre.

Intervjuer: Du føler det blir for mye kompetansemål å komme over, når Utforskeren kommer i tillegg til de andre kompetansemålene?

Lærer 3: Ja. For det var for mye fra før.

Intervjuer: For neste spørsmål er «Opplever du utfordringer i forhold til bruken av Utforskeren?», og da er jo det på en måte svaret der. Tenker du andre utfordringer i forhold til bruken av Utforskeren?

Lærer 3: Nei, egentlig ikke. Altså, det er jo det noen rektorer sier at det skal være mål for hver eneste time. Jobber du med Utforskeren så jobber du mer over perioder. Og da kan det jo være vanskelig å lage konkrete mål hver time. Men det gir deg utfordringer i forhold til klasseledelse. Men ingen utfordringer som er for store til at vi ikke skal gjøre det. Det er mest de læreplanmessige tingene altså.

Intervjuer: Ja. Nå er du på mellomtrinnet. I hvor stor grad opplever du at elevene har gode kilde- og fagbegrepskunnskaper når de kommer til mellomtrinnet? Altså implisitt; hvor mye utbytte har de eventuelt hatt av Utforskeren i småskolen da?

Lærer 3: Jeg opplever vel at de kan for lite etter småskolen. Men de som jobber på ungdomsskolen opplever vel at de kan for lite etter mellomtrinnet også. Men samtidig opplever jeg jo at elevene blir flinkere og flinkere. Men jeg tenker at både i naturfag og samfunn så har de vært innom for få ting. Men der og har de jo fryktelig mange mål de skal innom. Og med 2 timer i uken da, på disse fagene, så er dert jo ikke så lett.

Intervjuer: I hvilken grad opplever du at elevene klarer å se sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, og se hvordan de påvirker hverandre?

Lærer 3: I liten grad synes jeg det.

Intervjuer: Du nevnte jo tidligere historiebevissthet. Sammenhengen mellom fortiden og nåtiden er jo historiebevissthet. Men i historiebevissthetsbegrepet ligger også framtidsperspektivet. Det blir ikke nevnt i det hele tatt i Utforskeren på grunnskolenivå. Synes du framtidsperspektivet også er noe som burde blitt tatt med i kompetansemålene? Og hvorfor eventuelt?

Lærer 3: Ja, jeg synes jo det. For akkurat nå lever vi i en tid der kanskje samfunnet kommer til å forandre seg til det verre. At en periode med bare vekst holder på å flate ut nå. Vi vet jo ikke hva som skjer, sant. Men at det er noe vi bør diskutere med elevene, hvordan har vi det om 10 år, det tenker jeg er viktig. Samtidig blir det jo litt å spå da. Og spørsmålet er om det er vitenskap.

Intervjuer: Ja, det kan du si. Nå skal vi se litt på sammenhengen mellom disse hovedområdene. Ser du på Utforskeren som et hovedområde som er likeverdig med historie, geografi og samfunnskunnskap?

Lærer 3: Burde jo vært det, men jeg tro ikke den er det. Om den er det for meg, det vet jeg ikke. Fordi jeg har oppdaget den for seint. Og akkurat nå så holder den på å bli det. I naturfag er den likeverdig for meg nå, tenker jeg.

Intervjuer: Ja, Forskerspiren da, mener du.

Lærer 3: Ja, Forskerspiren. Parallellen. Den bør være det i samfunnsfag også. For den Utforskeren handler litt om fagets egenart og. Altså hele samfunnsfaget. Hvordan her det blitt til? Det er jo forskning og vitenskap det og. Så den bør være likestilt. Men det tro jeg dessverre ikke den er, for mange. Det er i alle fall mye mindre fokus på den enn på andre ting.

Intervjuer: Dette har du vel svart på, men kan få det konkretisert en gang til. Jobber du isolert med kompetansemålene i Utforskeren, eller trekker du de inn i de andre hovedområdene/kompetansemålene?

Lærer 3: Jeg trekker de inn i de andre.

Intervjuer: Vurderer du kompetansemålene i Utforskeren som like viktige, mindre viktige eller mer viktige enn kompetansemålene i hovedområdet historie? Og eventuelt hvorfor?

Lærer 3: Historisk sett har jo jeg tenkt at de andre er viktigere. Men de er ikke det for meg når jeg snakker med deg nå. For meg så vil de være like viktige.

Intervjuer: Ikke viktigere altså?

Lærer 3: Kanskje. Vet ikke. Utrolig vanskelig å svare på akkurat det spørsmålet. Men går det an å svare at jeg mener de er viktigere, men at det ikke er sikkert jeg klarer å gjennomføre det i praksis?

Intervjuer: Haha, ja, det kan du gjerne få lov å svare. Du har jo kompetansemålene foran deg her nå. Hvilke av de 7 kompetansemålene mener du er mest sentrale i forhold til historieundervisningen, for de er jo tverrfaglige, sant. Samfunnskunnskap, geografi og historie. Hvilke tenker du er spesielt knyttet til historiefaget?

Lærer 3: Nummer 3, 4, 6, 7 og 8.

Intervjuer: Hva mener du elevene får igjen for å jobbe med kompetansemålene fra Utforskeren?

Lærer 3: De får jo igjen det at de jobber med hvordan kunnskap blir konstruert. Jeg tenker de sitter igjen med kunnskap om å jobbe selvstendig. Erfaring med at det er ikke bare å lese en tekst og så svare på spørsmål. Det er faktisk noe som er vanskeligere. Og hvordan løser vi det? De vil jo også etter hvert sitte igjen med erfaringer i forhold til kildekritikk og det å søke opp i kilder. Trene seg på riktige søkeord.

Intervjuer: Finne ut hva som er «fake news»?

Lærer 3. Ja, på sikt tenker jeg jo de kan klare det. De blir bedre jo mer de er på internett.

Intervjuer: 35) Hvis du skulle rangere fra mest til minst, hvilke faktorer avgjør i hvor stor grad du trekker inn bruken av Utforskeren i undervisningen?

- a. Lokale læreplaner
- b. Din egen faglige trygghet
- c. Tid til disposisjon
- d. Kollegiet/fagseksjonen
- e. Lærebøkene
- f. Annet

Lærer 3: B, D, C. I den rekkefølgen.

Intervjuer. Takk for intervjuet.

Vedlegg 6 Transkribering Lærer 4. Mellomtrinnet.

Intervjuer: Hva slags utdanning har du?

Lærer 4: Mellomfag historie. Allmennlærer utdanning. Mellomfag i norsk. Grunnfag pedagogikk og et halvt år IKT.

Intervjuer: Yrkeserfaring. Hvordan er generell yrkeserfaring og spesielt i forhold til historieundervisning?

Lærer 4: Snart 30 år i skolen. Ett år i videregående, med historie og norsk. Resten stort sett på mellomtrinnet. Mesteparten av tiden som klassestyrer, der jeg har hatt historieundervisning.

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive den generelle interessen din for historie?

Lærer 4: Den er vel nesten medfødt. Jeg har alltid vært interessert i historie. Noe av det kommer av at jeg hadde en gammel farmor som jeg var inne og spiste is hos og snakket med, mens jeg ventet på posten. Så det har gjort at jeg har vært interessert i lokalhistorie og ellers vanlig historie.

Intervjuer: ja. Hva synes du om å undervise i historie på mellomtrinnet?

Lærer 4: Jeg synes det er et viktig fag. Jeg synes det er kjekt, og det har noe med identitet og analyse og årsak/virkning og tenker historisk og alt sånn å gjøre, samtidig som det er variert, egentlig.

Intervjuer: Nå svarer du litt på det neste temaene også. For det som er temaet for neste spørsmål, er hva tenker du er det viktigste formålet med historieundervisning? Hvorfor må vi ha historiefaget i skolen? Hvilken nytte har elevene av det?

Lærer 4: Jeg knytter det til identitet og til det og tenke historisk, til å kunne analysere, til det å kunne sette seg inn i andre forhold og spør etter årsak og virkning for eksempel.

Intervjuer: Når du snakker om identitet, hvordan tenker du i forhold til identitetsdannelse at historie er viktig?

Lærer 4: Mye knyttet til oppvekstplass, lokalhistorie, på bred basis. Ikke bare historie, men også over i språk, snakkemåter, arbeidskultur...

Intervjuer: Du snakket litt om at du hadde fått det inn med morsmelken, eller farmorsmelken kanskje. Hvor, etter din mening, tenker du at elevene lærer historie?

Lærer 4: Ja, jeg tror at det starter mest hos de som snakker med folk som er mye eldre om ting som har skjedd. Og jeg synes jeg ser det i de elevene som er i fra en gård, så får de en litt annen bevissthet om det. De ser gamle bygninger, de ser at det blir nybygg. Men de er avhengige, tror jeg, at de har noen i nærmiljøet som har sansen for det. Og på en måte, så har jeg en følelse av at enten har du sansen for det eller så har du ikke sansen for det, som voksen og.

Intervjuer: I 2017 da, har måten de får inn historie på endret seg? Det er ganske mange nye medier de får inn nå, internett, film. Tror du disse tingene er med å spake historiebevissthet eller historieforståelse eller historisk kunnskap hos elevene?

Lærer 4: Jeg tror nok at en del kan skape historiske impulser, men jeg er litt mer i tvil om hvorvidt det er med å skape forståelse og identitet. Har en følelse av at det blir en eneste lapskaus. Elevene klarer ikke sortere.

Intervjuer: Og hvilken rolle har historie som fag, hvilken rolle har det, i forhold til dette, da?

Lærer 4: Jeg føler det har en slags funksjon i forhold til å plassere ting, og få ting på plass. Ikke bare tidsmessig, men og i forhold til å se at vi er delen av en utvikling som har vært lenge. At egentlig er det fryktelig lite nytt under solen, det er lite som har forandret seg. Og det byr seg jo fram i mange sammenhenger. Nå har vi hatt i naturfag om Teknologi og design. Og da hadde vi nettopp en episode der jeg spurte om de kunne rangere de viktigste historiske oppfinnelsene. Og da er jo unger i dag der at internett jo nok er høyt oppe. Slik at de lever slik i vår tid, og i nuet, at de, jeg har en følelse av at det er fryktelig vanskelig for de å tenke særlig bakover.

Intervjuer: I hvilke grad, altså, nå snakker vi jo om at de bruker sin egen livsverden for å erverve seg kunnskaper. I hvilke grad føler du at du bruker elevenes egen livsverden og erfaringsbakgrunn for å formidle historien og knytte det opp mot historieundervisningen?

Lærer 4: Ja, altså, et dagsaktuelt tilfelle er jo at nå har jeg jo fryktelig med elever som er veldig interessert i sauer. Og bare en liten detalj, så kom vi til å snakke om saueklipping. Så kom vi inn på redskaper, så sier jeg at den sauesaksen som var før den elektriske, den var lik omtrent fra Vikingtiden. Og da kunne jeg, da, når jeg viste bilde av den på skjermen, så kjente de den igjen, de som hadde den erfaringen. Og da, altså, jeg tror jeg greier å trekke inn, i mange sammenhenger, men jeg synes det er mer problematisk å finne en sånn systematisk

tilnærming til det. Men vi har jo vært mye på turer. Vi har sykkelturner og da har det ofte vært historisk tema som de får se og får fortalt om, og skal jobbe med, fra deres eget lokalmiljø.

Intervjuer: ja, så du bruker lokalmiljøet bevisst i historieundervisningen?

Lærer 4: Ja, det mener jeg vi har greid. og har en lang historikk på at vi har samarbeid på mellomtrinnet og har ulike ruter som vi sykler og går, og da er det alltid en del historiske ting på programmet.

Intervjuer: Ja. Veldig bra. Hvis vi går over til undervisningsmetoder. Hvilke undervisningsmetoder benytter du deg mest at, og hva er grunnen til det?

Lærer 4: Jeg synes det er litt problematisk, jeg synes utfordringen er å finne elevaktive, så på en måte så tenker jeg nok at jeg har en slagside, enten positivt eller negativt, kan være begge deler kanskje, mot en slags formidling. En tyde gjennomgang, en type samtale. Også prøver jeg jo å bruke de variasjonen som er, til å arbeide med det og trekke inn kilder og se på snutter og materialer, eller ting. Og noen ganger, i forhold til kilder, for eksempel, har brukt litt folketellinger, litt på digitalarkivet, litt på funn som er gjort i nærmiljøet. Synes det er litt problematisk å få til dybdelæring i form av et tema, eller. Noen ganger har vi gjort noen prosjekter, der vi forsøker å finne ut hvordan husdyrholdet var på gårdene i XXX i 1860. men du er avhengig av å ha de rette klassene. Og det synes jeg jeg har vært en del ganger. Der hovedtyngden av dem har du fått med deg, og gjort det du vil de skal. Men klasser som er mer umodne, de sliter jeg mer med å finne ut hvordan de skal li fenget av det.

Intervjuer: Så hvis jeg spør hvilken undervisningsmetode du føler at du tror elevene har mest utbytte av, så vil det variere veldig fra klasse til klasse? Er det din erfaring, eller er det noen metodikker som du tenker er dette de lærer mest av?

Lærer 4: Jeg synes det varierer litt. Men det er klart de gangene, hvis du formidler, og bruker lærebok, og samtidig trekker inn alt du greier å relatere det til i andre settinger, så innbiller jeg meg jo at summen av dette jo på en måte kan formidle et slags engasjement fra min side, som kanskje kan smitte. Har brukt veldig mye artikler fra Nysgjerrigper og Norsk barneblad, både i norsk og i historieundervisningen, som handler om historisk ting. Og da har du kunnet lage opplegg enten knyttet til spørsmål og svar. Du kan lage opplegg so går på ulike læringsstrategier. Og du kan gå videre å lage opplegg som kan gå videre og trekke inn nette. Så på den måten så synes jeg at en kan få til elevaktivitet. Men jeg tror nok at det som har

vært virksomt, er jo at du over tid klarer å holde gløden og formilde det i mange settinger. Også har jeg ikke tenkt så mye... Altså håper er at det skal smitte.

Intervjuer: Ja, men du har ikke kartlagt hva elevene kjenner selv at de lærer mest av?

Lærer 4: Egenvurdering og læringsstrategier... (intervjue avbrutt).

Intervjuer: Rammeverk. Kjenner du til begrepet rammeverk innenfor historiefaget, for å hjelpe elevene til å orientere seg historisk? Hvis ikke skal jeg vise deg ett.

Lærer 4. ja, du må vise meg.

(Viser har Lund 2016:44)

Intervjuer: Bruker du noen form for rammeverk i historieundervisningen?

Lærer 4: Det minner jo meg om en slags læringsstrategi, og en av de tingene jeg bruker i historie er jo tidslinje. Og det bruker jeg jo i mange sammenhenger. Og i forbindelse med dette 1814-jubileet, laget vi en voldsom lang tidslinje. Og elevene var med å visualiserte den og hva som skjedde der og der og der. Og de tegner en del til tidslinjen.

Intervjuer: Når du sier lang tidslinje, snakker du da som veldig mange begivenheter i 1814 da, eller snakker du om norgeshistorie fra Vikingtiden og fram til i dag, for eksempel?

Lærer 4: Nei, da tok vi utgangspunkt i det som var forløpet til 1814, så vi var nok noen år før og fram til 1814.

Intervjuer: Ja, så dere jobber ikke noe med å se veldig store historisk perioder under ett? Gjerne flere hunder år under ette?

Lærer 4: Ved bruk av tidslinjer?

Intervjuer: ja, eller noen form for rammeverk. Altså at du bygger sammen, setters sammen en kronologisk rekkefølge på ting, for å se hvordan ting utvikler seg.

Lærer 4: Nå i 7. klasse så har vi jo en del som er sentrert til overgangen fra Middelalderen til nyere tid, så når vi da snakker om Renessansen og videre til Reformasjonen, og så kommer oppdagelsene og alt det der. Opplysningstiden. Det finner vi jo i ulike bøker og fag. Og da mener jeg at jeg prøver å sy disse sammen, samme hva fag det er. At de får se det og tegne det i noen omganger.

Intervjuer: Ja. Du nevnte begrepet «Dybdelæring» tidligere. Hvordan vil du definere «Dybdelæring»?

Lærer 4: Da tenker jeg mer omfattende tidsbruk på ett spesifikt emne. Og litt bredde i det. Lokalhistorisk kan en jo tenke bedriftshistorisk liv og ikke bare holde på med gårdsdrift, og heller bygge det ut i bredden til fiske og fangst og industrialisering. De må få lov å breie seg litt ut.

Intervjuer: Hvis jeg sier til deg at dybdelæring egentlig ikke handler så mye om tidsbruk og kanskje heller ikke så mye om bredde, men veldig mye om dybde. At du kan drive dybdelæring som bare går over en time, der elevene får dykke ned i ett stoff, og gjøre stoffet til sitt eget, på en måte. Hvis du tar den definisjonen av begrepet. Hvilken grad tenker du at du bruker dybdelæring i din egen historieundervisningen ut fra den forståelsen av begrepet?

Lærer 4: Ja, det var litt vanskelig å svare på egentlig. Jeg må rote litt. Synes jo det er noe av det mest problematiske, samme hva fag vi snakker om, når dette er 11, 12 og 13 åringer, så skal vi for eksempel lære dem til å presentere ett emne, og det viser seg jo at det store problemet er at det blir litt tilfeldig og sammenrasket. Overfladisk. Så akkurat hvordan de eventuelt gjør det... jeg kan jo tenke meg jeg er litt borti det, i forbindelse med de artiklene jeg lager oppgaver til. For eksempel en artikkel fra Nysgjerrig Per, som vil invitere til at nå skal dere jobbe litt videre med en av de tingene og undersøke vider. Og da hender det jeg finner aktuelle nettsider og klipper dem inn på arket. Og at de går i dybden på det. Men det er klart at jeg synes det er litt kjekt, for denne aldersgruppen, å gi dem noen kuriositeter og. Som går på å vekke interesse. Det er for så vidt ikke noe dybde, men det er noen som...

Intervjuer: ...kan stimulere til dybde seinere?

Lærer 4: Ja. Ja.

Intervjuer: Du snakket også om kildebruk og kildegransking i historieundervisningen din. Kan vi kort sammenfatte i hvilken grad du bruker det?

Lærer 4: Der har jeg tenkt at det har vært veldig avhengig av hvilken klasse jeg har hatt, hva jeg kunne gjort. Pluss at når jeg har gjort det så har det vært folketellinger, og prøvd å kombinert det med matematikk, statistikk. Og prøvd å tenkt hvordan kan vi få tallene til å si noe om hvordan folk hadde det, og alt det der.

Intervjuer: Men vurderer dere noen gang validiteten av kildene dere bruker? Er det sånn at hvis dere finner en side på internett, så er det en godkjent side uansett, eller diskuterer dere noen gang om dette er «fake news», for å bruke et populært uttrykk?

Lærer 4: Ja, det er vi innom i ny og ne. Når det byr seg fram. Tanken slo meg seinest i dag, da de skulle forbedre seg til et emne i KRLE, der de skulle finne informasjon. Da tenkte jeg at de er jo litt usikre, selv om jeg hadde anbefalt søkeord, og gikk og så. Så tenkte jeg: «I hvilken grad har de denne bevisstheten inne?» Men jeg tenker nok at det gjelder nok litt generelt, ikke bare i historiefaget. Så jeg tenker nok at det jobber jeg mer med i arbeidet med mer digitale, ja, nett.

Intervjuer: Ja, og i norskfaget gjerne er det aktuelt?

Lærer 4: Ja.

Intervjuer: Utforskeren, som vi skal snakke mer om seinere, omtaler fagbegreper i historie som noe elevene skal lære. Og dette er et veldig vanskelig spørsmål; hvilke fagbegreper tror du de mener i Utforskeren, når de snakker om at elevene skal lære fagbegreper?

Lærer 4: Det nærmeste jeg tenker er jo årsak og virkning, som et slags...

Intervjuer: Da kan jeg jo si at du treffer 100% blink på den første her i alle fall.

Lærer 4: Når man ser her at det handler om å lese tekster om mennesker som lever under ulike vilkår, så «historisk tenkemåte» nærmer seg vel et begrep? Altså hvordan skal vi formidle at elevene skal kunne se verden med øyne som er fra en annen tid.

Intervjuer: La meg spør da, i hvor stor grad fokuserer du på disse fagbegrepene? I hvor stor grad tenker du på å bruke disse fagbegrepene, og snakke om årsak og virkning, og bruke akkurat de fagbegrepene du nevner der?

Lærer 4: Jeg tenker at det og er litt avhengig av hvordan klassene fungerer i forhold til de oppleggene. Fro jeg opplever jo, som sikkert mange lærere, at det er kjekt å få respons, og da blir man mer inspirert. Så i de klassene du greier å vekke litt interesse og engasjement, så bruker jeg mer av det enn i de klassene som er mer daue og ja.

Intervjuer: Læreboka, hvor viktig er læreboka, både i forhold til planleggingen av faget og gjennomføringen av undervisningen?

Lærer 4: Altså, jeg synes at jeg har hatt en utvikling der jeg har frigjort meg mer og mer fra lærebøker. Men sånn som i historie så er den nok fortsatt utgangspunktet for at nå jobber vi med den tidsperioden, Renessansen, oppdagelsene. Jeg har av og til tenkt at jeg har fjernet meg for mye, slik at elevene selv ikke blir fortrolige med læreboka som det viktigste instrumentet deres for læring. Så jeg synes det har vært litt...

Intervjuer: Men i planleggingen til faget, når du legger opp årsplanen for faget, lokale læreplaner. Hvordan vil du vekt forholdet mellom læreplanen og læreboka, i forhold til valg av tema og hva dere skal gå gjennom?

Lærer 4: Jeg ser nok til læreboka hvilke emner den har på de ulike trinnene. Men samtidig har jeg hatt en periode nå der jeg har hatt to klasser sammen, og da har jeg forholdt meg enda friere til hvilken periode jeg har valgt å fokusere på. Men ellers har jeg et forhold til læreplanene der jeg av og til tenker at kanskje står planene i veien for å jobbe mer med dybde, eller mer intuitivt med faget.

Intervjuer: Fordi at?

Lærer 4: Fordi at mye av disse omgangene vi har hatt med å utvikle lokale læreplaner, synes jeg gir oss et signal om at vi skal administrere en tid og fordele den ut på det og det emnet. Og så er ikke verden slik, synes jeg. At det alltid passer.

Intervjuer: Kan vi si at lokale læreplaner blir litt en tvangstrøye?

Lærer 4: Ja.

Intervjuer: Eller setter begrensninger for kreativiteten og profesjonaliteten, der og da, i undervisningen, på en måte?

Lærer 4: Ja, det synes jeg. For jeg føler vel at til slutt har jeg blitt så sær at jeg i grunnen har brukt mindre og mindre tid på disse lokale læreplanene. Det som gjør det mulig, er jo at jeg er på en skole der forholdene er små, og jeg får lov å være litt enerådende. Samtidig som jeg synes at vi har greid å, i alle fall i mange år, har greid å ha samarbeid, blant annet på disse turene. Og vi har også en tradisjon på bedriftsbesøk. Og da har vi jo alltid jobbet, da nærmer vi oss dybdelæring. Har vi hatt et bedriftsbesøk, på en bedrift, så har vi alltid gått inn i historikken til bedriften, og det har åpnet alt fra til å snakke om nøkkeltall for bedriften, til å snakke om hvordan alt begynte.

Intervjuer: Da får du et tverrfaglig perspektiv på prosjektet også, på en måte.

Lærer 4: Ja. Ja.

Intervjuer: Opplever du at dere på din skole jobber godt med lokalt læreplanarbeid, der dere gjør kompetansemål om til læringsmål?

Lærer 4: Jeg vet ikke. Jeg sliter litt med, eller jeg synes vi har en utfordring med å tenke læreplan og aktiviteter som, på en måte, det er en progresjon i. Nå er jeg kanskje ikke spesielt i historie. Jeg føler nok vi sliter med å ha et felles perspektiv på det. Og så tenker jeg at i historie, så er det nok ganske stor forskjell på meg og de andre, siden jeg har en helt annen tilknytning til området. Og det kan være en fordel for meg, men det er ikke sikkert det er en fordel for de andre heller. Så jeg er litt delt.

Intervjuer: Ambivalent i forhold til at alle følger de lokale læreplanene til punkt og prikke?

Lærer 4: Ja, det er jeg. Personlig har jeg et veldig avslappet forhold til det. Men jeg føler nok at dette her med at vi skal ha læreplaner, slik at hvis du «faller fra», så skal hvem som helst gå inn i det, det greier jeg ikke helt å få til, eller forstå heller.

Intervjuer: I 2013 kom det en veiledning til læreplanen i samfunn. Hvor godt kjenner du til den?

Lærer 4: Dessverre ikke mye.

Intervjuer: Du skal få lov å se to sekunder på den.

Intervjuer: Du har jo ikke jobbet med denne, tydeligvis. Men hva tenker du om at myndighetene lager en sånn rettleiding for det lokale læreplanarbeidet?

Lærer 4: Jeg har litt ambivalent forhold til det. For på en måte så får du en slags type tenking, der fagene skal brytes ned til delmål og mindre enheter. Og da tenker jeg kanskje spesielt historie og kanskje også norsk. Jeg er litt usikker på om det fremmer forståelse og utvikling å ha det perspektivet fullt og helt. Av og til tenker jeg at vi må lære mange ting på en gang og samtidig og hele tiden. For å være litt sånn. Jeg greier ikke helt å følge tanken om at alt skal brytes ned. For jeg tenker at mye av dette her handler om å bygge opp en interesse og stimulere til videre kunnskap, når de møter nye ting. Og så tenker jeg at summen av dette er noe som hver og en konstruerer etter hvert. Så jeg, om det er et optimistisk syn på det, det vet jeg ikke.

Intervjuer: Da fører du meg på en måte over til et annet spørsmål, som er... Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, så var det et ønske, ved innføringen av Kompetansemålene var det

et ønske fra myndighetene om en profesjonalisering av læreryrket, der det ble gitt kompetansemål, og de skulle brytes ned i det lokale læreplanarbeidet, på den enkelt skole. Tenker du at lærerne er så profesjonelle at de kan gjøre dette arbeidet, eller tenker du t det burde vært en strammere regi fra myndighetenes side. At de burde i større grad detaljstyrt historieundervisningen?

Lærer 4: Nei, jeg vet ikke om jeg liker detaljstyring, for da reduserer du læreren som fagperson. Også tenker jeg at det arbeidet med å bryte ned i delmål har en del bieffekter, og det at vi skal sjekke alle disse delmålene, og så går vi rundt og innbiller oss at da kan de dette. Så jeg synes det fører ut i en litt annen hengemyr, som jeg ikke synes er så kjekk å være i. For synes jeg det er vanskelig å være både inspirert og inspirerende.

Intervjuer: Så du er både skeptisk til læreplanen slik den er nå, med kompetansemål som skal brytes end lokalt og skeptisk til at myndighetene skulle ha brutt ned i delmål til oss?

Lærer 4: Jeg synes, når kompetansemålene kom, slik som de står, så var det, opplevde jeg det som bra, for det fikk en faglighet inn i det som jeg liker. Så på en måte, så synes jeg at den nedbrytingen i de delmålene gjør det litt meningsløst. Selv om jeg forstår på en måte at det er ønskelig, men det å se disse kompetansemålene... Jeg vurderer jo en del av de kompetansemålene som står for 7. klasse som rene utopiske mål. Men da er jeg litt over på ferdigheter, om det er norske, eller historie eller regning, eller hva det måtte være. Vi skulle hatt noen kjerne aktiviteter som vi skulle plassert på noen trinn, som kunne sikret en progresjon i forståelse. Altså, på en måte så opplever jeg at den nedbrytningen i stadig mindre delmål bare fragmenterer faget. Men igjen, det er sikkert litt uklart for meg også.

Intervjuer: Men tanker er jo at elevene skal ha et konkret mål, slik at de vet hva de skal jobbe mot. Disse læringsmålene som kompetansemålene skal brytes ned til, til slutt. Og det er læringsmål som skal være relativt konkrete for elevene, slik at de vet at dette må jeg lære for at jeg skal nå høy måloppnåelse, for eksempel. Er du skeptisk til den måten å drive skole på og?

Lærer 4: Skeptisk høres fælt ut. Men kompetansemålene har jo ganske mange verb. Som en skal styre etter. Som innebærer en slags ferdighet, tenkemåte, refleksjon. Og at det synes jeg er gode greier, men jeg ser på mye av det der som, hvis det vi gjør i 5., 6. og 7., kan føre til resultat i 9. og 10., være med å bidra til at de kloke, voksne folk, så fungerer det som en slags trøst for meg. Men jeg synes også det fungerer litt som greie i forhold til hvordan du skal formidle dette med kompetansemål.

Jeg hadde oppe et kompetansemål i dag, om Buddhismen og Hinduismen. Og en trenger ikke være verken elev eller lærer for å se at det er relativt komplekse ting de skal kunne etter 7. trinn. Og da sa jeg til elevene at vi skal i retning. Vi skal i den retningen. For elevene opplever også å få litt panikk av at de skal kunne dette. Så har de ikke sjans til å kunne det. Så føler at elevene kan bli mer avslappet med å vite at vi er på vei mot noe. Samtidig som jeg synes at kompetansemålene har gitt en relativt god retning, og et litt annet perspektiv, på hva som er viktig.

Intervjuer: Utforskeren, hvor godt kjenner du den?

Lærer 4: Jeg er jo innom denne planen i ny og ne, da. Og når du spør om jeg har endret undervisning etter 2013, så vet jeg ikke om jeg kan svare bekreftende på det. Men samtidig så føler jeg jo at det har noe med den samme tingen som skjedde for 100 år siden, med prosjektmetoden. Da husker. Jeg at...

Intervjuer: L97, det er det du mener er 100 år siden?

Lærer 4: Ja, ja. Og da husker jeg at noen av de klassene vi hadde da, der vi jobbet litt med det perspektivet med å finne, formulere problemstillinger, undersøke hypoteser, at det var litt kjekt. Men igjen gjaldt det de klassene du hadde litt, hvis du hadde en del gode gutter som du kunne få med deg, så var det ypperlig. Jeg synes den typen metode har blitt verre de siste årene, av en eller annen grunn. Om det er meg eller elevene, det vet jeg ikke.

Intervjuer: Hva vil du si er det viktigste med innføringen av Utforskeren?

Lærer 4: Altså jeg tenker om at det handler om å få elevene mer aktivt forskende, søkende, nysgjerrige og alt det der. Samtidig som jeg synes utfordringen er at en del elever kan vasse vekk utrolig mye tid. Om du aldri så gjerne skulle ønske at de utforsket.

Intervjuer: I hvor stor grad opplever du at elevene har gode kilde- og fagbegrepskunnskaper når de kommer til mellomtrinnet? Altså, spurt på en annen måte; har de hatt utbytte av Utforskeren på tidligere trinn?

Lærer 4: Jeg synes det er vanskelig å si. Men jeg vet jo at tidligere trinn holder på med... Altså da er du over i naturfag, at du holder på med sånn eksperimentering, og det er litt mer konkret. Mens historie, så tror jeg at en del lærere har problemer med å finne nok konkrete ting å jobbe med. Det som sitter mer igjen, er hvis de på småskolen leser gammeldagse historiske romaner, holdt på å si, fra Steinalderen. Slik ting husker ungene bedre. Men jeg kan ikke si at det kommer tydelig fram, at de har noe særlig.

Intervjuer: I hvilken grad oppfatter du at elevene på mellomtrinnet klarer å se sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, og hvordan de påvirker hverandre?

Lærer 4: Noen ganger har jeg en følelse av at det kan de forstå. Gjerne igjen tilbake til disse artiklene, der vi jobber med en tekst, der jeg som lærer har mange mål knyttet til denne teksten. Det kan være norskfaglig, det kan være leseforståelse. Mene det kan og være fagting. Så hvis de tekstene knytter opp mot noe, så vil de se den sammenhengen. Og der synes jeg Nysgjerrigper er veldig god, for det åpner mange ulike perspektiver.

Intervjuer: Kompetansemålene i hele grunnskolen sier ingenting om fremtidsperspektivet i forhold til historisk orientering. De ser bare på forholdet mellom fortiden og nåtiden. Synes du at fremtidsperspektivet og burde blitt trukket inn i kompetansemålene? Og eventuelt hvorfor?

Lærer 4: Vi var borti et prosjekt for et par år siden, der kommunen utfordret oss på å lage noe på XXX-kommune 2050. Og akkurat det synes jeg var litt inspirerende, for da kunne vi komme inn med fremtidsperspektiv med for eksempel framtiden til XXX (lokalt sted) og hvordan skal vi gjøre for å få et godt samfunn, og hvordan vi tror det blir. Og elevene sa at, noen sa at i fremtiden trodde de at de ville bo i en storby, litt influert av media og sosiale medier og sånt. Mens andre var i andre. Det var litt fruktbart. Så sånn sett, er det ikke sikkert det hadde vært så dumt. Vi er jo litt innom det i Teknologi og design, i naturfag. Der en kan snakke om og tenke seg framtidige oppfinnelser.

Intervjuer: I læreplanen har vi fire forskjellige hovedområder; Utforskeren, Historie, Geografi og Samfunnskunnskap. Ser du på disse hovedområdene som likeverdige?

Lærer 4: Ja, det tror jeg jeg gjør. Men jeg vet at skavanken for min del, er at jeg prioriterer mest geografi og historie. Om det er gjengs, det vet jeg ikke.

Intervjuer: Det tror jeg.

Lærer 4: Jeg vet ikke hvorfor. Om det har noe med at samfunnskunnskapsdelen framstår noe mer tung og kjedelig i boka, samtidig som vi får litt sjans til å være innom det i KRLE, i etikkdelen der, som har en del slike problemstillinger.

Intervjuer: Jobber du isolert med kompetansemålene i Utforskeren, eller trekker du de inn i hovedområdet eller kompetansemålene i historie?

Lærer 4: Jeg tror ikke jeg kan si at jeg jobber spesifikt mot de.

Intervjuer: Så hvis du jobber med de, hvis du jobber med kildekritikk, for eksempel, så gjør du det når du jobber innenfor noe som er en del av historiefaget?

Lærer 4: Ja.

Intervjuer: Vurderer du kompetansemålene i Utforskeren som like viktige, mindre viktige eller mer viktige enn kompetansemålene under hovedområde «Historie»? Og hvorfor?

Lærer 4: Når du spør, så tror jeg nok at jeg til nå har vurdert historie-kompetansemålene som de som har vært mest, det er de jeg har henfalt mest til. Og hvorfor, om det er vane, eller hva det er, om Utforskeren er relativt ny ennå, det vet jeg ikke. Men noe som gjør at Utforskeren, enten det er i historie eller naturfag.

Intervjuer: Forskerspiren du tenker på da?

Lærer 4: Ja, Forskerspiren, ja. Noe som gjør at det blir et problem, er jo at det krever mer i planleggingen. Det krever mer å finne fram ting. Og dermed så føler jeg nok at, du nærmer deg det at, hvor planmessig kan dette være? På en måte så føler jeg at Utforskeren, i både det ene og det andre faget er avhengig av at vi får lov å være litt eksperimentelle, holdt jeg på å si. Jeg synes det er undervurdert hvor mye det krever i forberedelsestid. Og mye er gjerne ikke så lett tilgjengelig, at det bare er å gå i et skap å finne det.

Intervjuer: hvis jeg utfordrer deg på det samme spørsmålet en gang til...

Lærer 4: Feil svar altså. Hehe.

Intervjuer: Ja, i alle fall om du tenker annerledes hvis jeg omformulerer det, og sier at kan er viktigst av kompetansemålene i Utforskeren og Historie, hvis vi sier at Utforskeren handler om Historisk tenkning, mens historiedelen handler om faktakunnskap. Så kan su jo være uenig i den påstanden, da. Men det er vel intensjonen i læreplanen, i alle fall.

Lærer 4: Ja, og jeg er enig i det, at det er... men jeg mener at jeg har hatt det perspektivet at historiefaget er viktig i forhold til historisk tenkemåte og identitet og en del sånne overbegrep. Og det som det da utfordrer meg på, er hvordan kan vi gjøre historiefaget enda mer elevaktivt, ut i fra kilder, og dybde. Og det håper jeg at jeg skal være på vei til. Men jeg er litt på de rammene da. Hvordan det ligger til rette for det.

Intervjuer: Det var på ingen måte det at du hadde feil svar, det var ikke det det gikk på. Men bare for å tenke at i 2017 så har vi veldig lett tilgang til alle faktakunnskap. Med telefonene våre og internett lett tilgjengelig.

Intervjuer: hvilke kompetansemål i Utforskeren etter 7. klasse anser du som sentral ift historieundervisningen i faget?

Lærer 4: Kompetansemål nr 3, 4, 5 (pga historisk demografi), 6, 7 og 8.

Intervjuer: Hva mener du elevene får igjen for å jobbe med kompetansemålene fra Utforskeren? Det blir på en måte som en slags oppsummering av mye av det du har snakket om allerede.

Lærer 4: Forutsatt det det fører til at de får gode opplevelser med faget, og føler at de kan oppdage noe og gjort noe, vært mer aktive selv. Det handler ikke bare om å huske. Det burde jo bli en mer, hav skal jeg si, heter det genuin? Lærer.

Intervjuer: ja, noe som sitter fast. Noe du ikke bare glemmer dagen etterpå?

Lærer 4: Ja. Så tenker jeg jo at det åpner jo for mer jobbing med egne interesser, og da kan det og være med å bidra til at de får gode opplevelse og utvider horisonten, for å si det sånn.

Intervjuer: Veldig bra. Siste spørsmål tar vi og uten opptak. Hvis du skulle rangere fra mest til mist, hvilke faktorer avgjør i hvor stor grad du trekker inn bruken av Utforskeren i undervisningen?

Lærer 4:

B – Din egen faglige trygghet

C – Tid til disposisjon

F – Annet (Hvordan klassene er)

D – Kollegiet/fagseksjonen

Intervjuer: Flott. Takk for intervjuet!

Vedlegg 7 Transkripsjon Lærer 5. Småskolen.

Intervjuer: Bare for å informere om det, innledningsvis, så tar jeg opp det vi sier på en lydfil, og så kommer jeg til å skrive av fra den lydfilen etterpå, og slette lydfilen og sørge for at du er 100% anonym.

Lærer 5: ja. Det høres greit ut.

Intervjuer: da starter vi bare rett på, da. Hvilken utdanning har du?

Lærer 5: Jeg har allmennlærer utdanning, og så har jeg 15 studiepoeng i samfunnsfag utenom det som var obligatorisk. Så har jeg tatt litt videreutdanning etterpå, i Vurdering for læring og Lesing 1 og 2. Også har jeg tatt IKT for lærere. Så jeg har vel 5 og et halvt år nå.

Intervjuer: Yrkeserfaringen din, hvordan er den. Både generelt, og i forhold til historieundervisningen spesielt?

Lærer 5: Ja, jeg startet jo som lærer i 1998, så jeg har jo jobbet som lærer i 19 år. Og jeg har alltid undervist i samfunnsfag.

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive den generelle interessen din for historie?

Lærer 5: Jeg har alltid vært interessert i historie. Jeg har alltid synes det har vært spennende. Helt fra vi hadde om Vikingtiden i 4. klasse på skolen, så begynte jeg å li interessert i historie.

Intervjuer: Hva synes du om å undervise i historie i småskolen?

Lærer 5: Det synes jeg er veldig kjekt. Men det er jo mye annet også, samfunnskunnskap og sånn, men jeg synes det er veldig kjekt å trekke linjene.

Intervjuer: Er det sånn å forstå at du synes historie får en liten plass i undervisningen, i forhold til det det kommer til å gjøre seinere i utdanningen?

Lærer 5: ja, kanskje det. For nå har jeg vært i 3., 4. og 5. klasse. I 3. klasse har de om Steinalderen eller Bronsealderen. Så er de vel innom Jernalderen i 4. Det er sånn at de er innom en epoke i hvert år. Det er jo litt greit og, for da skiller de det litt lettere og. Det går litt i surr for ungene hvis du har hele historien og.

Intervjuer: Hva tenker du er formålet med historieundervisningen i skolen? Hva er hensikten? Hva nytte har elevene av historieundervisning i skolen?

Lærer 5: Jeg tenker litt at det at de får vite litt om fortiden, og mange ganger er det sånn at det som har skjedd i fortiden bestemmer hvordan vi kan gjøre i framtiden. Og at de kan få litt interesse for hvordan ting var før og hvordan folk levde tidligere. Noe er forandret, men på mange måter er menneskene like og.

Intervjuer: De lærer jo historie på skolen. Tenker du at de lærer historie andre plasser også, og eventuelt på hvilken måte gjør de det, da?

Lærer 5: Det kan jo være at de får litt på tv og filmer og sånne ting. Også tenker jeg det er sjeldent de spør foreldrene eller besteforeldrene. Det hender hvis vi lager intervjuer med besteforeldre, hvordan det var på deres tid og sånne ting, då kommer interessen med en gang.

Intervjuer: Men du ser ikke for deg at besteforeldre bare sitter og forteller uten at skolen legger opp til det? At når vi var små så var det sånn og sånn?

Lærer 5: Det virker som det er litt sjeldent.

Intervjuer: Det var kanskje mer vanlig før, tror du?

Lærer 5: Ja, jeg tror det. For det er tiden nå. Det er så mange ting som vil ta tiden.

Intervjuer: Nå sitter de med et nettbrett, i stedet for å høre bestemor fortelle om gamle dager?

Lærer 5: Det tror jeg veldig gjerne, ja. Men jeg merker, når vi har intervjuer om at de skal intervju foreldrene om hva de gjorde når de var små og sånn, da blir de veldig interessert. Og også når vi begynner å touche innom 2. verdenskrig, da er de veldig interesserte.

Intervjuer: Hvilke undervisningsmetoder benytter du deg mest av i historieundervisningen, og hva er grunnen til at du benytter disse metodene?

Lærer 5: Ja, det er jo mange forskjellige. Litt fortelling. Litt innfallsvinkel fra ulike bøker. Vi har gjerne også lånt bøker på biblioteket hvis vi har om for eksempel Jernalderen. Så får de lov å se på disse bøkene, bilder osv, bare for å få litt bakgrunnskunnskap. Jeg har også jobbet mye med at de har skrevet dagbokfortelling, om at de levde på den tiden. Og vi har jobbet en del med at de har jobbet med spesielle ord som hører til i den perioden. Fagord, på en måte, så skal de bruke de i sin dagbokfortelling. Det var et prosjekt jeg hadde når jeg tok Lesing 2, og det var veldig bra, for da ble de opptatt av disse fagordene, og da fikk de litt inn i sin fortelling, og de fikk skrevet litt rundt det. Og det var en som sa det at «Jeg tror aldri jeg kommer til å glemme Jernalderen».

Intervjuer: Må da fører du meg på en måte inn til neste spørsmål, for hvilken undervisningsmetode opplever du at elevene har mest utbytte av?

Lærer 5: Det er nok når de får ta litt del med sine egne følelser, og at de får leve seg litt inn det.

Intervjuer: Så det at du står og foreleser og driver tavleundervisning, du tenker at de har ikke så stort utbytte av det?

Lærer 5: Nei, jeg tenker at vi jo kan ha begge deler. For jeg tenker at vi først har en sånn motivasjonsrunde der vi gjerne ser en filmsnutt og hvor vi ser bilder, og så leser vi litt. Og jeg er også veldig opptatt av at de leser fagteksten i læreboka sammen med meg. Og at de, på en måte, både leser og hører og så at de får ha en litt mer personlig tilnærming, på slutten. Hva de har læret, eller hva som har gjort inntrykk på de, osv.

Intervjuer: Det neste spørsmålet blir litt krevende når vi ikke ser hverandre. Men spørsmålet heter: Benytter du noen form for rammeverk for å hjelpe elevene til å orientere seg historisk? Og så er spørsmålet om du vet hva et rammeverk er, og da skulle jeg vist deg et rammeverk. Det er det som er poenget.

Lærer 5: Okey, å ja. Nei, et rammeverk, da tenkte jeg litt: Hva mente du da?

Intervjuer: Ja. Så du kjenner ikke til begrepet rammeverk, som en del av historieundervisningen, for å hjelpe elever å orientere seg historisk?

Lærer 5: Nei, jeg kjenner ikke til det, nei.

Intervjuer: Det er det nesten ingen som gjør, så det er ikke så rart. Men det er en slags tidslinje som blir bygget ganske mye ut da, så du har mye kjøtt på beinet. Lager et rammeverk for historien. Trekker de store linjene gjennom historien.

Lærer 5: Ja. Jeg bruker veldig mye tidslinjer. At de tegner. Og når er vi der. Og der var vi i fjor, og. Så det føler jeg er veldig viktig. Både i KRLE bruker jeg det, og i historie. Men ikke et sånn spesielt rammeverk. Men at vi tegner og jeg starter kanskje hver time med å finne ut: Hvor er vi nå? For jeg selv liker å orientere meg, hvor er jeg i tiden? Derfor gjør jeg det for de og. Så vi jobber veldig mye med tidslinjer, men gjerne ikke at jeg har en spesiell. Av og til tenker jeg at vi skulle hatt en svær på gråpapir, som bare hang i klasserommet, så de bare kunne sitte å se på, og liksom, å ja, Bronsealderen var der. Men det har jo ikke blitt.

Intervjuer: Og det er jo poenget med rammeverk og. Det tenker at det skal strekke seg over enormt lang tid. Gjerne over 100.000 år. Hva spise de da? Hva spiser vi nå? Så på så store forskjeller og.

Men i hvor stor grad bruker du den kunnskapen elevene har, altså det vi kaller elvenes livs- og erfaringsverden, i undervisningen din?

Lærer 5: Ja, hva kan jeg si der. Jeg spør vel etter om noen har noe de har opplevd, eller som de har hørt om, hvis vi går inn på nye tema. Så jeg pleier vel gjerne dra litt fram hva de er opptatt av. Selv om jeg ikke er helt systematiske på det.

Intervjuer: Det kommer litt mer når det faller inn, så bruker du det?

Lærer 5: Ja. Ja. Og de er gjerne ivrige. Akkurat nå er de jeg har veldig ivrige, og rekker opp hånden hele veien. De spør mye, og de er engasjerte.

Intervjuer: Kjenner du til begrepet «Dybdelæring», og hvordan vil du da definere dette begrepet?

Lærer 5: Det er på en måte å gå mer i dybden på ett tema, og jobbe mer med ett tema, i stedet for å hoppe og sprette mellom mange tema, tenker jeg. Det er og at etter de er ferdig med et tema, de har lest lærebøker og så videre, så skal de ha et sluttresultat selv også. Ikke bare at vi stopper etter at vi har vært gjennom det, men at de kan vise hva de har lært også, tenker jeg. At de får mer dybde i det, enn at vi bare hopper videre til neste.

Intervjuer: I hvilken grad føler du at du anvender dybdelæring i historieundervisningen?

Lærer 5: Jeg føler jeg bruker det ganske mye i forhold til akkurat historie.

Intervjuer: Ja, det er bra. Kildebruk og kildegransking, bruker dere det mye i småskolen?

Lærer 5: Ikke mye kildegransking. Men jeg har hatt opp til 7. klasse, og da har de gjerne vært litt på internett og funnet ting og sånt. Og da har jeg sagt at de må oppgi kilder, for det er veldig viktig at de oppgir kilder, for vi kan jo ikke stole på alle kilder. Så vi er innom det, men...

Intervjuer: Men hvis vi tenker bare småskolen, 1.-4., er dere innom det da?

Lærer 5: Det er veldig lite. De har begynt så vidt i 4., og lage noen power pointer. Og da har vi sagt at de må oppgi kilder. Men det er bare den begynnende fasen kan du si, så vi bare nevner det så vidt. Jeg føler ikke vi har jobbet så mye med det.

Intervjuer: Du nevnte tidligere at dere jobbet med fagbegrep. Og Utforskeren, som vi skal snakke mer om seinere, sier at sentrale fagbegrep i historiefaget skal nevnes. Hvilke fagbegrep tenker du er sentrale i historiefaget?

Lærer 5: Det som er flott med de lærerbøkene vi har, er at der står det gjerne en del fagbegreper. Men hvis du er inne på historien, så hvis de for eksempel har om Jernalderen, så lærer de hva myr og myrmalm er. Og slagget og hvorfor vi klasser det Jernalderen, og hva det kommer av. Så må de forklare disse ordene, og så må de gjerne snakke om hva var bygdeborger, folkevandringstiden. Alt slags sånne begrep. Sånn at de forklarer dette i en lekse, ett ord. Og de tar gjerne å går på internett. Og jeg har sagt at de ikke skal skrive av, men at de skal skrive sånn at de forstår det. Men det er litt både og. Men så jobber vi litt med det på skolen, og hører hva de har skrevet, og at de får en forklaring. Og så er det disse fagbegrepene de forsøker å få inn i den fortellingen sin til slutt, da.

Intervjuer: Så du har ganske stort fokus på fagbegreper i historieundervisningen?

Lærer 5: Ja, jeg synes det er kjempeviktig. Fordi det er så mange ord de ikke vet... Og spesielt i Samfunnskunnskap. Ord som toleranse og påvirkning. De må jo få vite hva det betyr, for at de skal få noe ut av det.

Intervjuer: Læreboka, hvor viktig er læreboken i historieundervisningen? Både i forhold til det du sier og gjør i timene, og i planleggingen av undervisningen?

Lærer 5: Den er alt for viktig. Altså, jeg mener det ikke skulle vært så viktig. Men i kampens hete, så blir det at vi lager disse årsplanene, så følger vi boka. Men jeg har blitt mye flinkere til å sjekke opp om vi når alle kompetansemålene. Hvorfor har de tatt med dette kapittelet? Hvilket kompetansemål tenker de på? Jeg går litt tilbake til kompetansemålene og lager min vri på det. Jeg tar ikke slavisk etter, men den er utgangspunktet, i alle fall.

Intervjuer: Så hvis jeg skal få lov å tolke deg da, så er det sånn at læreboka er utgangspunkt for planleggingen, og så går du inn i læreplanen og sjekker at det er greit, på en måte, å gjøre det på den måten læreboka sier?

Lærer 5: Ja. Også prøver jeg å legge til eller trekke fra, hvis jeg synes det er lite relevant til kompetansemålene. Men den (læreboken) har en veldig sånn at vi starter, å ja, nå skal vi ha om det, ja. Litt for mye. Men det er jo enkelt og, da. Eller så hadde vi jobbet oss i hjel.

Intervjuer: Hvordan opplever du at dere på din skole jobber med lokalt læreplanarbeid for å gjøre kompetansemål om til læringsmål?

Lærer 5: Det har vi satset veldig på dette siste halvåret. Eller vi startet etter jul i fjor, med at vi må gå inn på kompetansemålene og sjekke at vi får dekket de. Ikke bare ta fra a til å i læreboka og tro at da har vi det. Så vi jobber ganske godt med det, men vi har ikke kommet helt i mål med alle fagene ennå, men det er godt på vei.

Intervjuer: Men når du sier at dere begynte med dette til jul for et år siden. Vil det si, hvis jeg skal få lov å stille et kritisk spørsmål da, vil dere si at dere har hatt Kunnskapsløftet i ti år, uten å ha veldig stort fokus på kompetansemålene?

Lærer 5: Det er nok veldig varierende etter hvilken lærer det er.

Intervjuer: Ja, men som skole, som helhet?

Lærer 5: Ja, altså, vi har hatt veldig fokus på læringsmål, men det er ikke alltid de har vært helt i henhold til kompetansemålene.

Intervjuer: At dere ikke nødvendigvis har bygget læringsmålene ut fra kompetansemålene?

Lærer 5: Nei. Og da har vi nok brukt læringsmålene som har stått i lærerveiledningene til lærebøkene. Og så har vi ikke vært kritiske nok og sett, er dette greit nok? Eller ville vi, eller kunne vi gjort dette på en annen måte, eller dekket det på en annen måte?

Intervjuer: Og nå svarer du litt på det neste spørsmålet også. I hvilken grad opplever du at dere er samkjørte på din skole i forhold til det lokale læreplanarbeidet?

Lærer 5: Nå begynner vi å bli litt mer samkjørte. Men det var jo en sånn, fylkesmannen som tok sånn tiltak, eller...

Intervjuer: Ja. Tilsyn?

Lærer 5: Ja, tilsyn. Og det var da det kom opp på agendaen. Da kan vi bli sett i kortene. Før var det sånn at «Å ja, det er flott. Dere har mål». Så det var ikke noe videre systematikk i det. Men det ble veldig fokus på det da, i fjor.

Intervjuer: I 2013 kom det en Veiledning til læreplanen i samfunnsfag. Hvor godt kjenner du denne?

Lærer 5: Ja, den har jeg vel ikke satt meg så veldig inn i, dessverre.

Intervjuer: Når jeg er på intervjuer ansikt til ansikt med folk, så viser jeg den til de. Men det er ikke så lett nå. Og da blir det vanskelig for deg å si noe om hvor godt du føler den fungerer i det lokale læreplanarbeidet, egentlig.

Lærer 5: Ja. Den er ikke brukt til det i det hele tatt.

Intervjuer: Nei. Utforskeren da, hvor godt kjenner du til den?

Lærer 5: Jo, jeg vet jo at det er en del av læreplanen. At det er kompetansemål, og at det er satt opp i fire forskjellige emner. I og med at jeg fikk vite at jeg skulle får spørsmål om den, så jeg litt på hva jeg har jobbet med av det. Det jeg gjerne har vært dårligst på, er at elevene selv formulerer spørsmål til samfunnsfaglige tema. Altså på en måte en slags prosjektoppgave. Det har vi ikke jobbet så mye med. I hvert fall ikke med min klasse, og nå har jeg 4. Men ellers så tror jeg vi har vært innom det meste som står i den.

Intervjuer: Men det er litt mer sånn at du sjekker i etterkant at du har vært innom det, men det er ikke Utforskeren som har lagt premissene for at du har vært innom det? Det er mer læreboka som har lagt premissene for at du har vært innom det, eller eventuelt dine egne metodiske valg og sånn?

Lærer 5: På en måte så er det vel det. Men samtidig så er det jo sånn at når jeg har sett i læreboka, og sett hvilke tema de har, så har jeg vært inne i læreplanen og sjekket hvor de har tatt de fra. Så har vi gjerne tatt og forandret bitte litt på ting, som er i forhold til læreboka, men, ja. Det er ikke så ofte vi gjør det.

Intervjuer: Og neste spørsmål er; Utforskeren ble innført i 2013, og da er egentlig spørsmålet om du føler at historieundervisningen din har endret seg etter innføringen av Utforskeren i 2013? Men jeg tolker deg heller dit, at det har endret seg etter i fjor, da dere begynte å ha mer fokus på dette her?

Lærer 5: Jo. Men jeg har vært veldig bevisst på disse punktene her, så når jeg har kommet til et tema i samfunnsfag, så har jeg tenkt: Hva er det egentlig vi skal gjøre her? Og da har jeg gått i kompetansemålene, og da har jeg sett at det er litt annerledes vinklet. Så da har jeg lagt det litt om. Men jeg vet ikke om alle gjør det.

Intervjuer: Hva vil du si er det viktigste med innføringen av Utforskeren da?

Lærer 5: Jeg føler jo at det er å bli mer opptatt av den samfunnsfaglige måten å jobbe på. At den er litt mer ut i fra hvordan du jobber.

Intervjuer: Ja, litt mer vitenskapelig tilnærming til faget.

Lærer 5: Ja. Litt mer vitenskapelig. Litt mer de skal finne, formulere, presentere.

Intervjuer: Opplever du noen utfordringer i bruken av Utforskeren?

Lærer 5: Ja, for så vidt så er det jo det. Det er vanskelig i full klasse å få til alt dette. Men 28 elever og 6 pc'er. Og alle trenger hjelp. Ja, det kan være utfordrende. Nå hadde jeg nettopp et prosjekt der de skulle presentere en reise. Ved hjelp av digitale hjelpemidler. Det er ganske mye organisering og ganske mye jobb. Så du kvier deg litt for å sett i gang. Men du må bare hoppe i det, av og til.

Intervjuer: I hvilken grad opplever du at elevene klarer å se sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, og hvordan disse påvirker hverandre?

Lærer 5: Det vet jeg ikke om de alltid ser.

Intervjuer: Det er gjerne ikke å forvente heller på dette stadiet?

Lærer 5: De klarer gjerne å skille at det er noe som heter fortid og noe som heter nåtid og noe som heter framtid. Og skille mellom de begrepene der. Men hvor de klarer å trekke linjene, det tror jeg ikke noe særlig.

Intervjuer: Men jobber du bevisst for å prøve å hjelpe de... Det høres jo ut på en del av de tingene du sier, som du er bevisst på å vise dem forskjellen på før og nå, på en måte. Det som har vært og det som er, og sammenhengen, og hvordan det påvirker hverandre.

Lærer 5: Ja, jeg prøver på det. I alle fall innenfor de temaene det er aktuelt.

Intervjuer: Kompetansemålene i Utforskeren, på hele grunnskolen faktisk, nevner ikke framtidsperspektivet. De nevner bare fortiden og nåtiden. Synes du kanskje framtidsperspektivet og burde blitt trukket inn i forhold til den historiske orienteringen?

Lærer 5: Ja, kanskje kunne det det av og til. Når du sier det nå, så har jeg faktisk ikke vært bevisst på det før, nei. For jeg har bare tenkt at det var logisk at vi tenker fortid, nåtid og framtid. Men hvorfor ikke? Det og kan være litt spennende.

Intervjuer: Hvis jeg skal tolke deg på en litt stygg måte, da, så sier du at det går nesten ti år fra innføringen av Kunnskapsløftet og fram til Fylkesmannen kommer og sier at det må gjøres noe her. Føler du kanskje det burde blitt lagt tydeligere føringer fra myndighetene og skoleeier sin side, for hvordan dere skulle tolke læreplanen?

Lærer 5: Så absolutt. Jeg synes det har vært elendig arbeid med den 2006, hvordan den har... Det har bare vært opp til den enkelte. Ja, så det har vært litt for dårlig, det synes jeg.

Intervjuer: Og tanken, når Kunnskapsløftet ble innført i 2006, var jo at lærerstanden i Norge var profesjonelle nok til å utarbeide gode lokale læreplaner, på bakgrunn av læreplanen sine kompetansemål. Tenker du at lærerne er det?

Lærer 5: Jeg tror nok de er det, for så vidt. Jaja, både og, for vi har jobbet veldig mye med å tolke disse kompetansemålene. Og mange av de tingene kan bli vanskelig og, for noen. Å forstå, hva er det de mener her, egentlig. Og så merker jeg også at det blir ikke satt av tid til det. Det er problemet. Hadde vi sagt at Okey, jeg vil at vi skal begynne noen dager før. Da setter vi oss ned og jobber godt med læreplanene. Ser at de er dokumentert i kompetansemålene og alt dette her. Men det er bare at vi hopper rett på jobb, og så er det Oj, vi skal ha en årsplan, og så blir det fra side det til det. Så jeg synes det har vært alt for lite vektlagt og satt av tid til å sett dere inn i det.

Intervjuer: Men hvis jeg stiller et konkret spørsmål: Ville du hatt en læreplan som var mye mer detaljert?

Lærer 5: Det hadde nok vært enklere. Ja, det tror jeg.

Intervjuer: Så du hadde vært for en mer detaljstyring fra myndighetenes side?

Lærer 5: Ja, på en måte. Altså, fordi jeg føler det kreves veldig mye i kampens hete. Det koker mens det koker. Og vi har et veldig komprimert skoleår, så det er veldig vanskelig å ta de lange analysene for oss mens skoleåret pågår. I alle fall synes jeg det. Og det tro jeg mange syns. Ja, du må tolke og du må tenke Hva mener de her?

Intervjuer: Utforskeren som hovedområde, ser du det som likeverdig med samfunnskunnskap, geografi og historie, eller ser du det som litt mindre verdig i forhold til de andre?

Lærer 5: Nei, det er vel like viktig det. Men du kan jo si at Utforskeren kan du jo ta inn i mange av de andre temaene. I alle temaene egentlig. Sånn at hvis du bare er bevisst, så kan du lett bruke det inn i alle de andre temaene.

Intervjuer: Og det er neste spørsmål. Jobber du isolert med kompetansemålene i Utforskeren, eller trekker du de inn i de andre hovedområdene?

Lærer 5: Ja, jeg tror nok at jeg trekker de en god del inn, ja. Der er helst det jeg gjør, ja.

Intervjuer: Det er ganske likt spørsmål egentlig, men vurderer du kompetansemålene i Utforskeren som mindre viktige, like viktige eller mer viktige enn kompetansemålene under hovedområde for historie?

Lærer 5: Det er vanskelig, for jeg tenker at hvis de skal ha en kompetanse, og en ferdighet, så er det jo faktisk Utforskeren som er viktigst.

Intervjuer: Ja, ferdighetene kommer jo i Utforskeren, det er helt riktig.

Lærer 5: Så det burde vi jo vært veldig bevisst på, for det er jo ferdigheter de skal ha. Huske årstall og sånn, det kan de alltid finne ut av.

Intervjuer: Jeg må berømme deg for et utrolig bra svar der, egentlig. Det tror jeg er det beste spørsmålet jeg har fått på akkurat det spørsmålet til nå, på alle intervjuene jeg har hatt.

Men hvis vi vekter det da, i forhold til like viktig, mer viktig eller mindre viktig.

Lærer 5: Mer viktig!

Intervjuer: Ja, det høres flott ut.

Lærer 5: var det akkurat som du hadde bestilt det?

Intervjuer: Haha, ja, det var akkurat som jeg hadde bestilt det.

Lærer 5: Men det har nok med at jeg har tatt denne videreutdanningen nå i Vurdering for læring og Lesing. Og da har vi jo blitt veldig drillet i dette med kompetanse og ferdigheter.

Intervjuer: Har du kompetansemålene der foran deg?

Lærer 5: Ja.

Intervjuer: Kompetansemålene for Utforskeren etter 4. trinn. Der er det sju kompetansemål under Utforskeren. Hvilke av dem tenker du er sentrale for historiefaget?

Lærer 5: Den første er litt annerledes synes jeg. Den har ikke så mye med historie. «Finne og presentere informasjon». Det kan være at vi skal finne ting som er tilbake i tid. Så ja.

Intervjuer: Så kompetansemål nr 2 da?

Lærer 5: Ja. Nummer 2 ja. Og den tredje går vel på nettvett, så den er ikke så viktige i forhold til historie. Kanskje ikke nummer 4 heller. «Skrive enkle tekster...» den er veldig grei. Den kan vi bruke som i dagbokfortellinger, eller sånn. «Skrive fagtekster» Ja. «Skape og illustrere fortellinger». Den og. «Sammenligne levekår» Ja. For det har vi brukt på intervjuer, for eksempel. Og sju'en, den kan nok og brukes. Men da skal du ha ganske mye... den nummer sju.

Intervjuer: Skal vi si først og fremst 2, 5 og 6 da, sånn i hovedsak?

Lærer 5: Ja, det vil jeg si. Er du enig der og?

Intervjuer: Ja, det høres veldig fornuftig ut det du sier her altså. Og du tar de jo på strak arm. Jeg har sittet og grublet i dagevis på mange av disse spørsmålene, så det er råsterkt av deg, dette her.

Lærer 5: Jo, men jeg hadde gått gjennom akkurat det med Utforskeren, for det fikk jeg av deg. Så jeg har vært inn stoffet altså.

Intervjuer: Som et slags oppsummerende spørsmål; hva tenker du at elevene får igjen for å jobbe med kompetansemålene fra Utforskeren?

Lærer 5: Jeg tenker at de får en kompetanse til både ungdomsskolen og videregående skole, hvis de klarer å finne ut av ting, presentere ting. Jeg ser på det som den første opplæringen til videre skoleforløp. På akkurat dette.

Intervjuer: Et siste spørsmål. Jeg har seks alternativer her, så skal du rangere fra mest til minst, hva som i størst grad avgjør i hvor stor grad du trekker inn Utforskeren i undervisningen. A er Lokale læreplaner. B er Din egen faglig trygghet. C er Tid til disposisjon. D er Kollegiet, eller eventuelt fagseksjonen. E er Lærebøkene. Og F er Annet, hvis du har noen annet som du mener er enda viktigere i forhold til å trekke inn Utforskeren i undervisningen. Hvordan vil du rangere disse seks punktene fra det som er viktigst for deg i forhold til å få deg til å trekke inn Utforskeren, til det som er minst viktig for å trekke inn Utforskeren.

Lærer 5: Altså, hvis jeg tenker, Lokal læreplan, er den viktig i forholdt til Utforskeren? Er det sånn du tenker?

Intervjuer: Ja, hvis dere har en lokal læreplan, så trekker jeg inn Utforskeren, hvis den ligger på plass der. Og hvis tenker at vi har kanskje ikke verdens beste lokale læreplan, da er jo ikke den så viktig. Men hvis du tenker at du er faglig trygg, og dermed kan jeg ta disse valgene selv. Jeg kan stå for det. Jeg kan fikse det. Da er det viktig. Hvis tiden ikke strekker til, så jeg ikke får gjort noe, så er det viktig.

Lærer 5: Ja, jeg tenker at hvis du er faglig trygg, så kan du og lage en god lokal læreplan med Utforskeren i. Og jeg merket det, for jeg skulle lage en lokal læreplan nå, et eksempel, når vi startet, og da gikk jeg inn og så at Oj, dette er jo ting vi ikke har jobbet noe med, for det står

ikke noe om det i læreboka. Og da ble den en slags veiviser om at dette må du faktisk ha med. Så jeg tror nok du må ha en faglig trygghet før du klarer å se helt hvor viktig den lokale læreplanen også er.

Intervjuer: Vil du si at B gjerne er det alle viktigste for deg i forhold til å bruke Utforskeren?

Lærer 5: Ja, jeg tror gjerne det.

Intervjuer: Så folk som er faglig utrygge vil ha utfordringer på din skole, med de forutsetningene dere har, så vil de ha problemer med å bruke Utforskeren?

Lærer 5: Stemmer det. Du må ha det på plass, for da vet du litt hva du skal vektlegge og ikke vektlegge.

Intervjuer: Hva vil du si er nest viktigst av dette da?

Lærer 5: Ja, så vil jeg nok si at det at du lager en god lokal læreplan er veldig viktig. Og at du vet hvordan du skal lage den, på en måte. Og så tror jeg nok Tid til disposisjon. Og så kommer at vi har gode lærebøker. Så kan vi ta inn kollegier.

Intervjuer: Så er det ikke noe spesielt du tenker på i forhold til Annet?

Lærer 5: Nei. Egentlig ikke. Jeg har savnet veldig at vi ikke har mer faggrupper og sånn. På en måte diskuterer hvordan vi skal nå dette kompetansemålet. Hvordan skal vi jobbe? Ja.

Intervjuer: Men bare for å spør som det da. Du sier at du lager den lokale læreplanen. Og da lager du en lokal læreplan for hele småskolen, da, eller bare for 4. trinn?

Lærer 5: Bare for 3. trinn i fjor.

Intervjuer: Men du er jo ikke alene og har samfunnsfag på 3. trinn?

Lærer 5: Nei. Vi var to lærere.

Intervjuer: Så dere jobber sammen om dette? Eller tenker du det er et soloprosjekt, egentlig?

Lærer 5: Der og da var det et soloprosjekt, men jeg involverte han andre inn i dette etterpå, for du kan si at jeg er med i en sånn pedagogisk ressursgruppe, så jeg har en time nedsatt i uken. Og da fikk vi i oppdrag, vi to som satt i den. Dere lager en lokal læreplan. Sånn dere ser for dere, dere kan gjøre. Ut i fra de første seks ukene. Bare sånn at vi kommer i gang, og kan vise noe til de andre. Og etter at jeg hadde laget den, gikk vi sammen, så viste jeg den til han, og så diskuterte vi det.

Intervjuer: Da har vi kommet til veis ende. Det gikk jo knakende bra dette her.

Lærer 5: Ja, det var kjekt. Det er jo ting du må tenke deg litt om. Du gjorde meg veldig oppmerksom på det med Utforskeren. Jeg har jo sett at det er en del av de fire, men nå når vi snakker sammen, så, herlighet, det er jo der ferdighetene ligger. Det er jo der vi må legge støtet inn.

Intervjuer: Stemmer det. Sammen med verbene i kompetansemålene, så er det i Utforskeren du finner ferdighetene, ja.

Lærer 5: Absolutt.

Intervjuer: Da må jeg takke deg så hjertelig for intervjuet. Det var veldig bra du kunne stille opp.

Vedlegg 8 Resultater Spørreundersøkelsen:

2017/02/03 4:17:46 PM GMT+1,"1. trinn","5","2","5","3","4","1","4","3"
2017/02/03 8:23:56 PM GMT+1,"9. trinn","3","5","6","6","4","3","3","3"
2017/02/04 11:10:52 AM GMT+1,"6. trinn","4","2","2","3","3","","2","3"
2017/02/06 7:43:07 AM GMT+1,"3. trinn","3","5","4","5","4","3","3","2"
2017/02/06 7:44:02 AM GMT+1,"5. trinn","4","5","5","5","4","3","4","4"
2017/02/06 8:16:30 AM GMT+1,"5. trinn","4","2","2","5","5","2","3","2"
2017/02/06 1:20:07 PM GMT+1,"3. trinn","4","2","1","3","3","4","3","3"
2017/02/06 1:20:09 PM GMT+1,"6. trinn","4","4","1","5","5","5","4","2"
2017/02/06 1:23:20 PM GMT+1,"1. trinn","1","2","1","4","5","6","3","2"
2017/02/06 1:28:27 PM GMT+1,"4. trinn","4","4","3","4","4","5","3","3"
2017/02/06 1:49:50 PM GMT+1,"5. trinn","3","2","3","4","3","4","3","2"
2017/02/06 2:09:30 PM GMT+1,"2. trinn","5","3","2","5","5","4","3","3"
2017/02/06 2:13:16 PM GMT+1,"6. trinn","3","4","1","5","5","5","4","3"
2017/02/06 2:17:21 PM GMT+1,"7. trinn","4","4","3","5","3","4","3","3"
2017/02/06 2:23:53 PM GMT+1,"7. trinn","3","2","3","4","4","4","3","2"
2017/02/06 2:56:24 PM GMT+1,"2. trinn","3","1","1","3","3","2","3","3"
2017/02/06 4:08:05 PM GMT+1,"2. trinn","2","1","1","5","5","2","3","2"
2017/02/07 7:29:48 PM GMT+1,"10. trinn","2","4","4","5","2","2","3","2"
2017/02/08 8:06:05 AM GMT+1,"8. trinn","5","5","4","6","4","5","4","4"
2017/02/08 2:59:39 PM GMT+1,"9. trinn","3","3","3","3","3","3","3","3"
2017/02/08 3:01:32 PM GMT+1,"9. trinn","4","3","5","5","4","5","4","4"
2017/02/08 3:07:09 PM GMT+1,"8. trinn","4","3","4","5","4","5","4","4"
2017/02/08 3:09:31 PM GMT+1,"8. trinn","4","3","2","6","4","6","3","2"

2017/02/09 6:12:53 AM GMT+1,"1. trinn","2","3","2","5","4","2","3","2"
2017/02/09 7:58:48 PM GMT+1,"5. trinn","3","4","1","3","4","2","3","2"
2017/02/13 10:34:24 AM GMT+1,"8. trinn","4","5","5","6","4","3","3","3"
2017/02/13 10:35:22 AM GMT+1,"8. trinn","2","3","5","6","4","5","3","3"
2017/02/13 10:36:12 AM GMT+1,"10. trinn","4","3","5","6","6","5","4","4"
2017/02/13 10:37:04 AM GMT+1,"9. trinn","4","4","4","5","3","5","4","3"
2017/02/13 10:37:48 AM GMT+1,"10. trinn","4","2","2","5","5","6","4","4"
2017/02/13 10:38:36 AM GMT+1,"10. trinn","4","1","5","5","4","4","3","3"
2017/02/13 10:39:23 AM GMT+1,"10. trinn","4","3","5","5","4","5","4","4"
2017/02/13 10:40:08 AM GMT+1,"9. trinn","3","2","5","5","4","4","3","3"
2017/02/13 4:27:05 PM GMT+1,"6. trinn","3","4","1","5","3","3","3","2"
2017/02/17 2:22:46 PM GMT+1,"2. trinn","4","4","4","4","5","5","3","4"
2017/02/17 2:23:34 PM GMT+1,"4. trinn","1","4","5","5","5","5","",""
2017/02/17 2:24:28 PM GMT+1,"4. trinn","1","3","5","4","4","5","1",""
2017/02/17 2:25:23 PM GMT+1,"4. trinn","1","3","5","4","4","5","",""
2017/02/17 2:26:11 PM GMT+1,"4. trinn","1","4","5","5","5","5","",""
2017/02/17 2:26:46 PM GMT+1,"3. trinn","5","3","2","5","5","2","5","3"
2017/02/17 2:27:24 PM GMT+1,"2. trinn","4","2","2","4","4","5","3","3"
2017/02/24 4:17:23 PM GMT+1,"5. trinn","3","3","2","5","4","3","3","3"
2017/02/24 4:18:17 PM GMT+1,"6. trinn","2","2","2","4","2","1","5","5"
2017/02/24 4:19:21 PM GMT+1,"7. trinn","4","4","5","6","3","","3","3"
2017/02/24 4:20:07 PM GMT+1,"5. trinn","2","3","2","5","4","4","4","4"
2017/02/24 4:21:04 PM GMT+1,"5. trinn","2","3","4","5","5","3","5","5"
2017/02/24 4:21:59 PM GMT+1,"6. trinn","2","4","3","5","4","4","3","3"

2017/02/24 4:22:58 PM GMT+1,"6. trinn","1","3","2","4","4","5","4","4"

2017/02/24 4:23:53 PM GMT+1,"5. trinn","1","4","1","5","4","2","3","2"