



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Lektorutdanning for trinn 8-13
Master i historiedidaktikk – MHIMAS

Vårsemesteret, 2023

Åpen

Forfatter: Karine Narvestad Eieland

.....
(signatur forfatter)

Veileder: David-Alexandre Wagner

Læreres fremming av historisk kontekstualisering: En kvalitativ undersøkelse av en håndfull ungdomsskolelæreres oppfatninger og forklaringer på hvordan de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning

Teachers' promotion of historical contextualisation: A qualitative study of a handful of secondary school teachers' perceptions and explanations of how they promote historical contextualisation in history teaching

Emneord:
Historie, historiedidaktikk, historisk kontekstualisering, kontekst, historisk empati, historisk tenkning, historisk resonnering, presentisme, LK20, fagfornyelsen, SAF01-04, samfunnsfag

Antall ord: 36 008
+ vedlegg/annet: 67 775

Stavanger, 16. mai 2023

Sammendrag

Formålet med dette kvalitative forskningsarbeidet er å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning. Historisk kontekstualisering innebærer å inneha og bruke kunnskap om sammenhengene rundt et historisk fenomen, for å forstå og tolke fenomenet. Det handler om å forsøke å forstå fortida ut ifra fortidas premisser, og ikke gjennom nåtidens premisser. I LK20 nevnes ikke historisk kontekstualisering eksplisitt, men det gjennomsyrrer hele læreplanen ved det økte fokuset på at en skal anvende historiekunnskapene, ikke bare inneha dem.

For å undersøke dette har jeg brukt Huijgen et al. (2017b) sin observasjonsmodell, som deler opp historisk kontekstualisering i forskjellige aktiviteter innunder fire kategorier: 1) rekonstruere historisk kontekst, 2) fremme historisk empati, 3) bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser, og 4) bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver. Det ble også skilt mellom aktiviteter der læreren formidler, og aktiviteter der læreren aktiviserer elevene. I forskningsprosjektet deltok åtte ungdomsskolelærere på en spørreundersøkelse der de skulle ta stilling hvorvidt de selv, og elevene, gjør disse aktivitetene, samt hvilke aktiviteter de anser som viktigst å gjøre. Spørreundersøkelsen ble etterfulgt av individuelle intervju der lærerne ble spurt om utdyping av svarene gitt i spørreundersøkelsen. For å videre analysere besvarelsene og intervjuene, ble det foretatt en innholdsanalyse.

Resultatene viser at lærerne forteller at de gjør mye i arbeid med historisk kontekstualisering. Lærerne formidler heller historisk kontekstualisering, i stedet for å aktivere elevene i prosessen selv, til tross for at de mener at det er viktigst at elevrollen er den mest aktive. Lærerne kontekstualiserer i hovedsak gjennom å rekonstruere den historiske konteksten, og dette syns de også er det viktigste. Det som gjøres mindre av, er å bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser, og å fremme historisk empati. Resultatene viser også at det er stor variasjon innad i lærerutvalget på hva de gjør, og hva de syns er viktigst i arbeid med historisk kontekstualisering. Funnene viser at lærerne ser ut til å trenge mer veiledning i hvordan de skal bevege seg bort ifra det tradisjonelle, faktaorienterte historielærersynet, mot å anvende faktakunnskapene, for å i større grad fremme historisk kontekstualisering i historieundervisning.

Abstract

The aim of this qualitative research study is to explore how history teachers believe they promote historical contextualisation in their lessons. Historical contextualisation is the ability to both have, and use knowledge of the circumstances regarding a historical phenomenon, to better understand and interpret the phenomenon. It involves the process of understanding the past on its own terms, not through the terms of the present. In the Norwegian curriculum, historical contextualisation is not mentioned explicitly, but it is ingrained in the entire curriculum with the increased focus on applying historical knowledge, not just possessing them.

This was investigated by using the observation model of Huijgen et al. (2017b), that divides historical contextualisation into different activities under four categories: 1) reconstructing historical context, 2) enhancing historical empathy, 3) use historical context to explain historical events, and 4) raising awareness of present-oriented perspectives. A distinction between activities where the teacher demonstrates historical contextualisation and activities focusing on engaging student in historical contextualisation processes, was also made. Eight secondary history teachers participated in the study. First, they took part in a survey in which they evaluated their ability in promoting historical contextualisation. Thereafter, the survey was followed by individual interviews in which the teachers were asked to elaborate the answers given in the survey.

The results indicate that the teachers consider themselves to promote historical contextualisation to a large extent in their lessons. The teachers mainly demonstrated historical contextualisation, while engaging students in historical contextualisation processes was said to be promoted far less often, even though/ despite the fact that the teachers considered engaging students in historical contextualisation processes as the most important. The teachers mainly contextualize through reconstructing the historical context, which is also considered the most important. What is being done less often, is using historical context to explain historical events, and promoting historical empathy. The results also show a great variation within the teachers in the sample regarding what they do, and what they think is most important to do in promoting historical contextualisation. The findings indicate that history teachers need more guidance in how to move away from the traditional fact-oriented view of history teaching, towards applying historical knowledge, to promote students' ability to perform historical contextualisation to a greater extent.

Forord

Dette året med masterprosjekt har vært litt av et år. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, spennende og lærerikt. I den anledning, er det mange som skal takkes for hjelp og støtte på veien.

Først og fremst vil jeg takke masterveilederen min, David-Alexandre Wagner, for inspirerende og motiverende veiledninger. Jeg har aldri gått ut av kontoret ditt uten påfyll og motivasjon til å stå på videre med prosjektet. Samarbeidet vårt har vært fabelaktig med dine konstruktive, konkrete og ærlige tilbakemeldinger. Det har passa meg ypperlig. Takk for at du har vært like investert og engasjert i masterprosjektet som meg.

Så vil jeg rette en takk til alle lærerne som har deltatt som forskningsdeltakere. Å intervjuere dere har vært det mest spennende og givende med hele prosjektet. Uten dere hadde jeg ikke hatt noen resultater å vise til. Samtalene med dere har inspirert meg på veien til hva slags historielærer jeg vil være.

Takk til familie som har støtta og heia på meg hjemmefra i Iveland. Turene hjem for å se dere, har vært fine avbrekk fra oppgaven. Takk til mamma for ekstra oppmuntring og trøst over telefon. Jeg vil også rette en stor takk til gode venner som har bidratt til at dette året også har dreid seg om andre ting enn master. Takk for gøy opplevelser og fine minner.

Til slutt vil jeg takke den kjære studiegjengen min: Gerd, Joanna, Johan og Louise. Vi har holdt sammen gjennom oppturer og nedturer med hverandres prosjekter. Deres tilbakemeldinger og støttende ord har betydd mye for meg. Takk for fem fantastiske år. Dette har vi klart sammen.

Siden jeg starta med masterprosjektet, har målet alltid vært å levere fra meg et arbeid jeg med hånda på hjertet kan si meg stolt av. Jeg glad for å kunne meddele at det målet er oppnådd. Denne masteroppgaven er jeg stolt av, og jeg er stolt av meg selv.

Stavanger, mai 2023

Karine Narvestad Eieland

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	i
<i>Abstract</i>	ii
<i>Forord</i>	iii
<i>Kapittel 1: Innledning</i>	1
1.1 Problemstilling.....	3
1.2 Metode og analyse	4
1.3 Oppgavens oppbygging	4
<i>Kapittel 2: Teori</i>	5
2.1 Begrepsavklaring	5
2.1.1 Historisk kontekst	5
2.1.2 Historisk kontekstualisering.....	5
2.1.3 Min forståelse av historisk kontekstualisering.....	7
2.2 Fagtradisjon	8
2.2.1 Historisk kontekstualisering og arbeid med historiske kilder.....	9
2.2.2 Historisk tenkning	10
2.2.3 Historisk kontekstualisering og historisk empati	11
2.2.4 Historisk resonnering	13
2.2.5 Historisk kontekstualisering og historiebevissthet.....	14
2.3 LK20.....	15
2.4 Forskningsfront.....	17
2.4.1 Det internasjonale perspektivet.....	18
2.4.2 Det norske perspektivet.....	19
2.4.3 Oppsummering.....	20
<i>Kapittel 3: Metode</i>	21
3.1 Generelle prinsipper.....	21
3.1.1 Kvalitativ forskning	21
3.1.2 Fenomenologisk studie	21
3.2 Forskningsdesign	22
3.2.1 Utvalg av forskningsdeltakere	23
3.2.2 Beskrivelse av empiri.....	24
3.2.3 Gjennomføring	32
3.3 Presentasjon av analysemetode.....	35
3.3.1 Innholdsanalyse.....	35
3.3.2 Hovedkategorier for analyse	36

3.4 Etiske regler.....	37
3.5 Vurdering av studiens validitet og reliabilitet	38
3.5.1 Validitet.....	38
3.5.2 Reliabilitet.....	39
Kapittel 4: Analyse.....	43
4.1 Omgruppering av svarkategoriene.....	43
4.2 Generelle syn på historisk kontekstualisering i klasserommet.....	44
4.2.1 I hvor stor grad brukes de forskjellige kategoriene av aktiviteter for å fremme historisk kontekstualisering?.....	44
4.2.2 Hvor viktig anses de forskjellige kategoriene å være for å fremme historisk kontekstualisering?	45
4.2.3 Sammenligning av hva som gjøres og hva som anses som viktigst	46
4.2.4 Detaljer på lærernivå.....	47
4.3 Hvilke spesifikke aktiviteter innenfor historisk kontekstualisering gjøres oftest, og anses som viktigst?.....	55
4.3.1 Sammenligning av lærernes aktiviteter – oftest versus viktigst.....	56
4.3.2 Sammenligning av elevenes aktiviteter – oftest versus viktigst	59
4.3.3 Bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, og bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver	62
4.3.4 Hvilke aktiviteter innenfor historisk kontekstualisering er ikke relevante?	66
4.4 Hvilke grunner oppgir lærerne for sine valg?.....	70
4.4.1 Gruppe A: Faktaorienterte lærere som mener at elevene ikke har forutsetninger for arbeid med historisk kontekstualisering.....	70
4.4.2 Gruppe B: Lærere som fokuserer på menneskene i historien og historisk empati ..	76
4.4.3 Gruppe C: Læreren som gjør "litt av alt"	79
4.4.4 Gruppe D: Læreren som er faktaorientert og har en lekende tilnærming til historieundervisning.....	80
4.4.5 Oppsummering gruppering av lærerne	82
Kapittel 5: Diskusjon	84
5.1 Resultater i lys av Huijgen et al. (2019a) sin forskning	84
5.1.1 Hvilke resultater stemmer med Huijgen et al. (2019a) sine resultater?.....	84
5.1.2 Hvilke resultater stemmer ikke med Huijgen et al. (2019a) sine resultater?	85
5.2 Hvilke resultater var forventet i lys av tidligere forskning?	86
5.3 Hvilke resultater var overraskende i lys av tidligere forskning?	88
5.5 Refleksjon om utfordringer og begrensninger ved forskningsprosjektet	91

Kapittel 6: Konklusjon	93
6.1 I hvor stor grad brukes de forskjellige kategoriene av aktiviteter for å fremme historisk kontekstualisering, både når det gjelder lærersentrerte- og elevsentrerte gjøremål?.....	93
6.2 Hvor viktig anses de forskjellige kategoriene å være for å fremme historisk kontekstualisering?	94
6.3 Hvilke spesifikke aktiviteter gjøres oftest, og anses som viktigst?	95
6.4 Hvilke grunner oppgir lærerne for sine valg?.....	95
6.5 Veien videre i forskning og eventuelle anbefalinger	96
Litteraturliste	97
Vedlegg	101

Kapittel 1: Innledning

Historisk kontekst har alltid fenga meg. Når jeg ser filmer og serier satt i en annen tid, gjør jeg stadig et "mentalt stopp", og tenker over hvilke omstendigheter som lå til grunn for den tida. Jeg kan ha en konkurranse med meg selv der jeg forsøker, basert på for eksempel klesstil, interiør, statsledere og språk som kan ses i filmen, å gjenkjenne hvilken tid som foreligger som historisk bakteppe. Jeg tar i bruk kunnskapen jeg har om kronologi, og om sosiale-, politiske-, og kulturelle forhold, til å bedre forstå det historiske fenomenet. Denne tankeprosessen som jeg gjennomgår ved å pusle sammen historiekunnskapene mine til et forståelig bilde, kalles historisk kontekstualisering.

I løpet av de siste tiåra har det skjedd et skifte innenfor historiefaget i skolen. En kan snakke om en dreining fra fokuset på historiske fakta og realhistorie, til fokuset på å dyrke fagspesifikke kompetanser, som historisk tenkning, kritisk tenkning, samt å styrke elevers historiebevissthet (Mathis & Parkes, 2020; Seixas & Morton, 2013; Shemilt, 1980; Van Boxtel & Van Drie, 2012; Van Drie & Van Boxtel, 2008). Forskninga innen historiedidaktikken har vist betydninga i at elevene "gjør" historie, og ikke bare mottar passivt fra læreren. Elevene må inkluderes i metodikken i historiefaget som forskningsfag. At historiefaget skal romme mer enn bare faktakunnskaper, er også en utvikling den norske skolen har tatt innover seg. Med LK06 kom kompetansebegrepet inn, som formidla at elevene skulle anvende kunnskapene sine, og ikke bare inneha dem. Med LK20 kom dybdelæringsbegrepet inn, og lærerne fikk mer handlingsrom til å inkludere fagets metoder og tenkemåter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette viser at historieformidlinga i skolen ikke lenger kun skal være basert på faktakunnskaper, men også ferdigheter. Historisk kontekstualisering er en slik fagspesifikk kompetanse innenfor historiefaget. Historisk kontekstualisering innebærer å inneha og bruke kunnskap om sammenhengene rundt et historisk fenomen, for å forstå og tolke fenomenet. Det handler om å prøve å forstå fortida ut ifra fortidas premisser, ikke gjennom nåtidas premisser. Slik skal denne kompetansen bidra til økt historieforståelse hos elevene.

Denne oppgaven er forankra i forskningsfeltet historiedidaktikk. Videre kan prosjektet rettes mot det den angloamerikanske didaktikktradisjonen omtaler som "second order concepts", eller andre-ordenskonsepter, som dreier seg om hvordan en kan anvende det historiske innholdet, eller gi det form. Historisk kontekstualisering er sett på som et sentralt andre-ordenskonsept innenfor didaktikken. Wineburg (1991) ser på historisk kontekstualisering som

ett av tre strategier eller evner for å kunne vurdere og bruke historiske kilder (s. 77). Wineburg sier også at kontekstualisering er viktig for å lære elevene å unngå presentisme, altså det å vurdere fortida ut ifra nåtidas premisser (Wineburg, 2010). Hos Seixas og Morton (2013) er historisk kontekst innbakt i flertallet av de seks konseptene for historisk tenkning, eller "The Big Six". Endacott og Brooks (2013) ser på historisk kontekstualisering som én av tre komponenter som må være på plass for å kunne utøve historisk empati (s. 46). Van Boxtel og Van Drie (2018) regner historisk kontekstualisering som en viktig subkompetanse for å kunne utøve "historical reasoning", eller historisk resonnering (s. 167).

Historisk kontekstualisering har også relevans i den gjeldende læreplanen, LK20. I læreplanen for historie og samfunnsfag er det lite historisk innhold som nevnes eksplisitt, sammenligna med LK06 og revideringa i 2013. Lærerne har med det et større handlingsrom enn ved tidligere læreplaner, og kan selv velge hvilke historiske temaer som skal vektlegges og jobbes med. Dette viser at skolen etterlyser en praksisendring i historieundervisning, der en skal bevege seg bort ifra faktabasert historie, med pugging av årstall, hendelser og historiske aktører, og mot et fokus retta mot spesifikke måter å tenke historisk på, uavhengig av historisk tema (Berg & Christou, 2020, s. 5). På ungdomsskolen er historiefaget innbakt som en tredel av samfunnsfaget. Ett av kjerneelementene i læreplanen i samfunnsfag (SAF04-01) er "Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger". Sammenheng er et annet ord for kontekst, og inn under kjerneelementet står det blant annet at "Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn." (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elevene skal med det forstå sammenhengene, eller konteksten, rundt historiske forhold, og hvordan disse har påvirket mennesker og samfunn. Dersom elevene skal klare det, er de nødt til å kunne kontekstualisere.

Av tidligere forskning på historisk kontekstualisering, vet vi mest om elevene og hva de trenger for å kunne historisk kontekstualisere, samt undervisningsforslag til hvordan lærere konkret kan fremme dette hos elevene (De La Paz et al., 2022; Huijgen et al., 2019b; Huijgen et al., 2017a; Huijgen et al., 2018; Reisman & Wineburg, 2008; Van Boxtel & Van Drie, 2012). Det vi vet mindre om, er hva lærere selv tenker om sitt arbeid med historisk kontekstualisering, og hva de faktisk gjør i historieundervisninga. Huijgen et al. (2017b) bidro med nye kunnskaper på dette feltet da de utvikla en observasjonsmodell ment for å undersøke hvordan lærere fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning, den såkalte *Framework for Analyzing the Teaching of Historical Contextualization (FAT-HC)*. Modellen

ble testa ut i praksis, og i en studie fra 2019 publiserte de resultatene. Resultatene viste at lærerne i liten grad fremma historisk kontekstualisering eksplisitt i timene sine. De etablerte for det meste den historiske konteksten for elevene, i stedet for å engasjere elevene i prosessen selv (Huijgen et al., 2019a). I den norske sammenhengen er det blitt gjort lite knytta til historisk kontekstualisering. Vi vet ikke nok om hvor viktig kontekst er i historieundervisninga. Vi vet heller ikke hvordan lærere kontekstualiserer for elevene, eller hvordan elevene arbeider med historisk kontekst. Jeg vil derfor, på bakgrunn av fagtradisjonen, LK20 og forskningsfronten, hevde at det foreligger et behov for å kartlegge hva lærere gjør for å fremme historisk kontekstualisering i historieundervisning. Mitt forskningsprosjekt vil være et bidrag til nye kunnskaper på dette feltet.

1.1 Problemstilling

For å avgrense min inngang til temaet jeg skal undersøke, har jeg gått for lærerperspektivet. Læreren har stor innvirkning på klassen sin, og det er derfor viktig å vite hva de tenker om undervisningspraksis. Dessuten kan det være av interesse for enhver historiestudent som skal bli lærer, med mer innsikt i hva slags holdninger historielærere der ute har til faget sitt, og hvordan de legger opp undervisning. Etersom vi vet lite om lærernes tanker om kontekstualisering, vil jeg spørre dem om det. Jeg skal undersøke en håndfull ungdomsskolelæreres oppfatninger og forklaringer på hvordan de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning. Dette vil jeg gjøre ved hjelp av Huijgen et al. (2017b) sin modell, som deler opp historisk kontekstualisering i fire forskjellige kategorier av aktiviteter: 1) rekonstruere historisk kontekst, 2) fremme historisk empati, 3) bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser, og 4) bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling: Hvordan mener lærere at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning på ungdomsskolen? For å undersøke og besvare dette nærmere, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. I hvor stor grad brukes de forskjellige kategoriene av aktiviteter for å fremme historisk kontekstualisering, både når det gjelder lærersentrerte- og elevsentrerte gjøremål?
2. Hvor viktig anses de forskjellige kategoriene å være for å fremme historisk kontekstualisering?
3. Hvilke spesifikke aktiviteter gjøres oftest, og anses som viktigst?
4. Hvilke grunner oppgir lærerne for sine valg?

1.2 Metode og analyse

For å svare på problemstillinga og forskningsspørsmålene, skal jeg gå fram med en kvalitativ forskningsmetode. Jeg skal bruke spørreskjema og intervju som innsamlingsmetode.

Observasjonsmodellen til Huijgen et al. (2017b) er utgangspunkt for utarbeidinga av spørreskjemaet. Ut ifra de to valgte innsamlingsmetodene, kan jeg si noe om læreres tanker om historisk kontekstualisering og egen praksis. Svarene på spørreskjemaet og de transkriberte intervjuene med lærerne, vil analyseres med en innholdsanalyse.

Analysekategoriene mine bygger på hovedkategoriene til Huijgen et al. (2019a): 1) rekonstruere den historiske konteksten, 2) fremme historisk empati, 3) bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser, 4) bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, og 5) bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver for å unngå presentisme. Disse vil bli brukt for å systematisere lærernes besvarelser på spørreskjemaet, og forklaringene fra intervjuene. Funnene mine vil diskuteres i lys av funnene til Huijgen et al. (2019a), samt andre relevante studier, som vil redegjøres for i teoridelen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven har seks kapitler. Kapittel 1 er et innledningskapittel der prosjektet presenteres i korte trekk. Kapittel 2 tar for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven min. Kapitlet presenterer en gjennomgang av relevante begreper og teorier, samt forankrer prosjektet i LK20 og forskningsfronten. Kapittel 3 dreier seg om det metodiske arbeidet ved prosjektet. Det greies ut om metodene som ble brukt for innsamlinga av data, forskningsdeltakerne, beskrivelse av empirien, analysemetode og analysekategorier, samt etiske regler. Til slutt vil en drøfting av forskningsprosjektets validitet og reliabilitet foreligge. Kapittel 4 handler om analyse av den innsamla empirien. Analysen har som formål å svare på oppgavens problemstilling: Hvordan mener lærere at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning på ungdomsskolen? Analysekapitlet er strukturert etter å først ta for seg det generelle, og så til det spesifikke. I kapittel 5 skal resultatene fra analysen drøftes, og knyttes opp mot relevant teori, blant annet Huijgen et al. (2019). Kapittel 6 er en konklusjon på forskningsprosjektets problemstilling.

Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevante begreper, fagtradisjonen, LK20 og læreplanen i samfunnsfag, og forskningsfronten. Dette utgjør grunnlaget for diskusjonsdelen.

2.1 Begrepsavklaring

I dette underkapitlet vil jeg greie ut om begrepene historisk kontekst og historisk kontekstualisering.

2.1.1 Historisk kontekst

Ordet kontekst kommer fra det latinske ordet *contexere* som betyr å veve sammen, og Wineburg og Fournier (1994) mener det innebærer å være aktivt deltagende i prosessen med å forme tråder til mønstre (s. 287). Det handler om å sette noe inn i en større sammenheng. Kontekster er noe som skapes og konstrueres, de blir ikke funnet eller oppdaga. Derfor er denne prosessen en kognitiv aktivitet (s. 286). Lund (2020) skiller mellom smal og bred kontekst. Den smale konteksten omfatter grunnleggende opphavsopplysninger som tid og sted, opphavsperson til en kilde og formål. Når en begynner å gå utover de faktabaserte spørsmålene som inngår i den smale konteksten, som krever tolkning og refleksjon, snakker vi om en bred kontekst (s. 97). Seixas og Morton (2013) definerer historisk kontekst som omstendighetene rundt tida en kilde ble til i, som samfunnet og tankesettet folk hadde, og de historiske hendelsene som fant sted i den tida (s. 43). Historisk kontekst dreier seg dermed om den sammenhengen noe i fortida befinner seg i, som gir bakgrunn for å forstå et fenomen eller en historisk kilde.

2.1.2 Historisk kontekstualisering

Historisk kontekstualisering, og det å kontekstualisere, er videre en verbform av begrepet historisk kontekst. Enkelt sagt innebærer det evnen til å anvende kunnskap om historisk kontekst for å skape mening og forståelse for et historisk fenomen. Når vi kontekstualiserer, forsøker vi å etablere meningsfulle referanserammer rundt et fenomen. I fagtradisjonen bruker didaktikerne ulike definisjoner på historisk kontekstualisering. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre definisjoner som jeg vil utdype videre: Endacott og Brooks (2013), Van Boxtel og Van Drie (2012) og Wineburg (1991). Jeg synes alle tre vektlegger ulike deler av det historisk kontekstualisering innebærer.

Endacott og Brooks (2013) definerer historisk kontekstualisering på følgende måte:

[...] a temporal sense of difference that includes deep understanding of the social, political, and cultural norms of the time period under investigation as well as knowledge of the events leading up to the historical situation and other relevant events that are occurring concurrently. (s. 43)

De vektlegger tid, og ser på historisk kontekstualisering som forståelsen av de sosiale, politiske og kulturelle normene for tidsperioden som undersøkes, samt kunnskap om hendelsene som fører fram til den historiske situasjonen og andre relevante hendelser som skjer samtidig. Historisk kontekstualisering krever dermed kunnskap om hendelsene som har skjedd i forkant av, og fått betydning for den historiske situasjonen. Det dreier seg med andre ord om kausale ferdigheter. De sosiale, politiske og kulturelle normene, som refereres til i definisjonen, åpner opp for det menneskelige aspektet ved fenomenet.

Det menneskelige aspektet kommer tydeligere fram i Van Boxtel og Van Drie (2012) sin definisjon av begrepet, som definerer historisk kontekstualisering som "the ability to situate phenomena and individuals' actions in the context of time, historical location, long-term developments, or specific event to give meaning to these phenomena and actions." (s. 114). Historisk kontekstualisering dreier for Van Boxtel og Van Drie seg om en evne til å plassere fenomener og folks handlinger inn i en gitt tid, et gitt sted, i en langsiktig utvikling eller spesifikke hendelser, som en måte for å tilføre disse historiske fenomenene og handlingene mening. Denne definisjonen peker på individets handlinger, og ikke bare historiske hendelser. Dessuten dekker også definisjonen det å skape mening som et viktig premiss.

Den siste definisjonen av historisk kontekstualisering jeg vil inkludere, er av Wineburg (1991), som gjør dette på følgende vis:

[...] the act of creating a spatial and temporal context for an historical event; when contextualizing an historical phenomenon, we build a context of circumstances or facts that surround the particular historical phenomenon to render it more intelligible. (Wineburg 1991, sitert i Van Boxtel & Van Drie, 2012, s. 114).

Historisk kontekstualisering er ifølge Wineburg en handling der en skaper en kontekst i tid og sted for en historisk hendelse. Når en kontekstualiserer et historisk fenomen, bygges en kontekst av omstendigheter eller fakta som omgir det bestemte historiske fenomenet, for å gjøre det mer forståelig og meningsfylt. Denne definisjonen vektlegger også mening, slik som hos Van Boxtel og Van Drie (2012), ved at den historiske konteksten som blir etablert, skal bidra til å gjøre det historiske fenomenet meningsbærende. Wineburg (1991) viser også til både tid og sted i definisjonen. Når det gjelder tid, peker han blant annet på å plassere hendelser i kronologisk rekkefølge, det være seg å se på hva som kom før og etter en hendelse, og varigheten til hendelsene. Når det gjelder sted, viser han til å plassere hendelser i

konkrete rom, samt se på betingelser slik som geografi, landskap, vær og klima (Wineburg, 1991, s. 80).

Wineburg sier også at kontekstualisering er viktig å lære elevene for å unngå presentisme, som handler om å vurdere fortida ut ifra nåtidas premisser:

When we judge past actors by present standards, we wrest them from their own context and subject them to ways of thinking that we, not they, have developed. Known as *presentism*, the act of viewing the past through the lens of the present is something of a psychological default state that must be overcome before one achieves true historical understanding. (Wineburg & Fournier, 1994, s. 286)

Historisk kontekstualisering er en "unnatural act", som vil si at det ikke er noe som faller naturlig for oss (Wineburg, 2010). Når vi ikke historisk kontekstualiserer, men i stedet dømmer historiens mennesker etter nåtidas standarder, fjerner vi dem fra deres egen kontekst. Evnen til å tenke på og vurdere fortida på fortidas egne premisser, er ifølge Wineburg og Fournier (1994) blant de mest grunnleggende historiekompetansene elevene skal tilegne seg (s. 286). Elever er ikke vant til å tenke og vurdere ut ifra noen andres premisser, men de gjør det ut ifra sine egne perspektiver. Derfor må evnen til å kontekstualisere trenes opp. Uten denne evnen vil en ikke kunne forstå eller tolke historiske aktørers handlinger og valg. Selv om en skal unngå presentisme, er det også viktig å bemerke at vi til en viss grad alltid vil være avhengig av egne premisser. For hvordan skal en tolke fortida 100 prosent på dens egne premisser, når vi ikke er der lengre? Vi er alle påvirket av vår egen historiske kontekst. Da dreier det seg om å nærme seg en forståelse så godt som mulig.

Historisk kontekstualisering er også essensielt når det kommer til å lære elever hvordan de skal forstå andre som er annerledes enn seg selv (s. 306). Slik knyttes historisk kontekstualisering opp mot skolen som institusjon og deres samfunnsmandat: å utdanne mennesker til fungerende og aktive demokratiske medborgere, som er i stand til å håndtere meningsbrytning.

2.1.3 Min forståelse av historisk kontekstualisering

Det de tre definisjonene har til felles, er at alle ser på historisk kontekstualisering som en kognitiv prosess som munner ut i en større forståelse av et historisk fenomen. Et historisk fenomen innebærer hos Van Boxtel og Van Drie (2012) også historiske aktører og handlinger, ikke bare hendelser. Hos Endacott og Brooks (2013) må dette leses indirekte gjennom sosiale, politiske og kulturelle normer. Wineburg inkluderer ikke det menneskelige i sin definisjon, men det trekkes derimot inn i målet hans med å kontekstualisere, som er å unngå presentisme hos elevene. Der kobles menneskene i fortidas handlinger og valg, sammen med nåtidas mennesker.

Det jeg så legger i begrepet historisk kontekstualisering i denne oppgaven, er en sammensmelting av de tre presenterte definisjonene fra historiedidaktikerne. Jeg forstår historisk kontekstualisering som en evne eller kompetanse til å anvende kunnskaper om de historiske forholdene rundt et historisk fenomen, som en kilde, en hendelse eller en aktør, for å kunne være i stand til å forstå og tolke det historiske fenomenet. Det krever således at den som kontekstualiserer, innehar historiekunnskaper for å kunne etablere den historiske konteksten, samt evne til å anvende den. Til sammen vil dette bidra til å skape forståelse og mening for det historiske fenomenet. Fortida må tolkes på fortidas premisser, ikke gjennom nåtidas premisser. Derfor må en, når en kontekstualiserer, forsøke å sette seg inn i fortida, for å videre kunne vurdere den.

Begrepsavklaringene viser dermed at historisk kontekstualisering er en nødvendig del av historieundervisninga for å oppnå historieforståelse. Videre skal jeg redegjøre for hva historisk kontekstualisering er en del av innenfor historiedidaktikken, og hvorfor det er viktig å oppnå.

2.2 Fagtradisjon

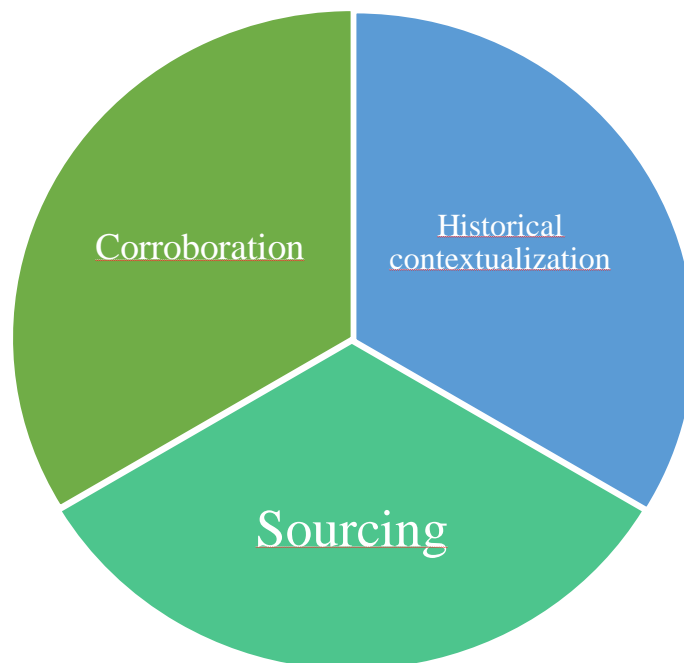
Forskningsprosjektet mitt er forankra i historiedidaktikken, som dreier seg om formidling og undervisning av historie som minne og som fag. På 1900-tallet begynte historiefaget å utvikle seg med den såkalte "new history", som framheva arbeidet og tolkninga av historiske kilder. Dette påverka historiedidaktikken i stor grad, og ble etterfulgt av empirisk forskning knytta til historisk tenkning, der faktakunnskaper og realhistorie ble fraskilt historiske tenkemåter slik som bevis, årsak og virkning, og historisk empati (Chang, 2021, s. 24). Dette er blitt en måte å grovt inndele historie på. Innenfor didaktikktradisjonene brukes det ulike begreper for å skille på dette. Lund (2020) skiller mellom "vite at"-kunnskap og "vite hvordan"-kunnskap (s. 19). Van Boxtel og Van Drie (2018) bruker begrepene "historical concepts" og "meta-historical concepts". Innenfor den angloamerikanske tradisjonen, som jeg velger å ta utgangspunkt i, brukes begrepene "first order concepts" og "second order concepts", eller første- og andreordenskonsepter (Seixas & Morton, 2013). Felles for dem alle, er at den første dreier seg om konsepter knytta til et bestemt historisk innhold, og den andre ligger på et høyere abstraksjonsnivå, og dreier seg om konsepter som en bruker for å anvende det historiske innholdet, eller gi det form. Denne forskninga har hatt en enorm påvirkning for historie i skolen. Historiefaget dreier seg ikke lenger om formidling av en "nasjonal fortelling" og

pugging av faktainformasjon om fortida, de såkalte første-ordenskonseptene. Det er blitt en disiplin som i tillegg til første-ordenskonseptene, også skal formidle hvordan historikere "gjør" historie, gjennom å bruke andre-ordenskonseptene (Chang, 2021, s. 24). Elevene skal lære hvordan historie produseres, og de skal selv produsere historie. Evner til å utøve historiekompetanser, er dermed blitt vel så viktig som historiekunnskap.

Innenfor historiedidaktikken er det flere teoretikere som inkluderer historisk kontekstualisering i sine konseptualiseringer av andre historiekompetanser. I dette underkapitlet skal jeg trekke fram Wineburg (1991), Seixas og Morton (2013), Endacott og Brooks (2013) og Van Boxtel og Van Drie (2018).

2.2.1 Historisk kontekstualisering og arbeid med historiske kilder

Den første teoretikeren jeg vil trekke fram i forbindelse med historisk kontekstualisering, er Wineburg. Han ser på historisk kontekstualisering som ett av tre strategier eller evner for å kunne vurdere og bruke historiske kilder, sammen med "corroboration" og "sourcing" (1991, s. 77). Sammen bidrar de til "historical problem solving" eller problemløsning innenfor historiedisiplinen.



Figur 1 Visuell konseptualisering av vurdering og bruk av historiske kilder
Note. Illustrasjon etter Wineburg, 1991.

"Sourcing" er en strategi som går ut på å først gå til kilden bak den historiske kilden som undersøkes, for å få forståelse for formålet med kilden og generelt den historiske diskursen. Å gjøre dette kan gi undersøgeren viktig informasjon som er med på å skape mening for den historiske kilden. Tekster er definert av deres forfattere. Ved å kjenne til den historiske kildens forfatter og tid og sted da den ble til, gjør at leseren kan utvikle hypoteser om hva som kan være innholdet i kilden, perspektivet den tar, og troverdighet (s. 79).

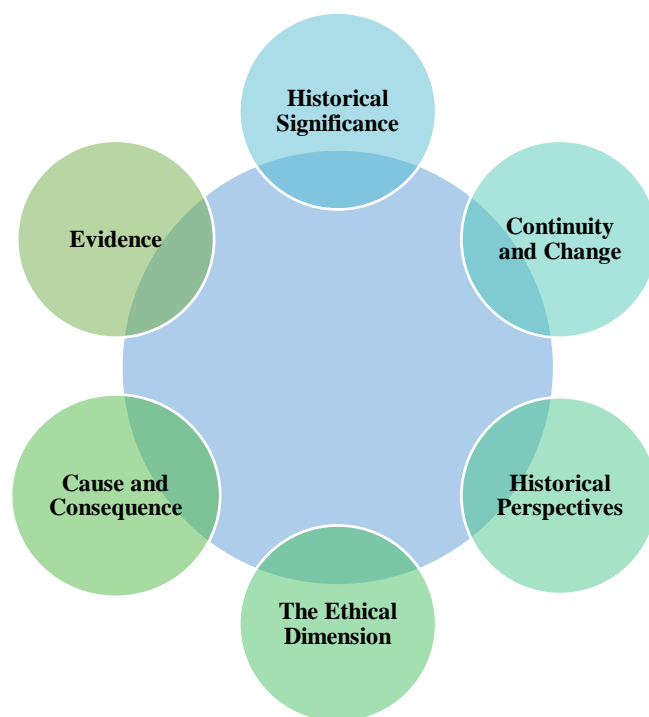
"Corroboration" er en strategi som dreier seg om å sammenligne historiske kilder med andre kilder. Hver historisk kilde er en refleksjon av et synspunkt. Det er aldri objektivt, men alltid partisk. Siden hver kilde er partisk, blir spørsmålet hvordan en kildes partiskhet påvirker kvaliteten på kilden. Derfor er det nødvendig å sammenligne kilden med andre kilder, for å "sjekke" viktige detaljer opp mot hverandre, før en vurderer dem til å være troverdige (s. 77).

Historisk kontekstualisering er en strategi som i arbeid med en historisk hendelse dreier seg om å merke seg når og hvor hendelsen fant sted (s. 80). Dette er med på å trene undersøgeren opp i å rette oppmerksomheten mot hva som skjer samtidig som hendelsen, hvor lenge hendelsen varte og hvor lang tid det er mellom hendelsen og den historiske kilden som omhandler hendelsen (s. 80). Kronologi er viktig, og hendelsen blir plassert i konkret tid og rom.

Disse metodene hjelper oss med å løse motsetninger, se mønstre og skille mellom ulike typer bevis, og er dermed meningsskapende (s. 77). Dette handler om hvordan historiekunnskap blir konstruert (s. 84). Disse kognitive prosessene er viktig å lære bort til elevene. Gjennom å sammenligne primærkilder med andre kilder, gå til kilden bak primærkilden før en leser teksten, og sette primærkilden inn i tid og rom, kan en trekke meningsbærende konklusjoner og dermed få historieforståelse.

2.2.2 Historisk tenkning

Det andre jeg vil peke på, er Seixas og Morton (2013) og deres "Historical Thinking", eller historisk tenkning. De definerer historisk tenkning som en kreativ prosess historikere går gjennom for å tolke spor fra fortida, og med det produsere historie (s. 2). De deler historisk tenkning inn i seks kategorier eller "Historical Thinking Concepts", kalt "The Big Six". Disse er historisk betydning, bevis, årsak og virkning, kontinuitet og brudd, historisk perspektivtaking og etisk dimensjon.



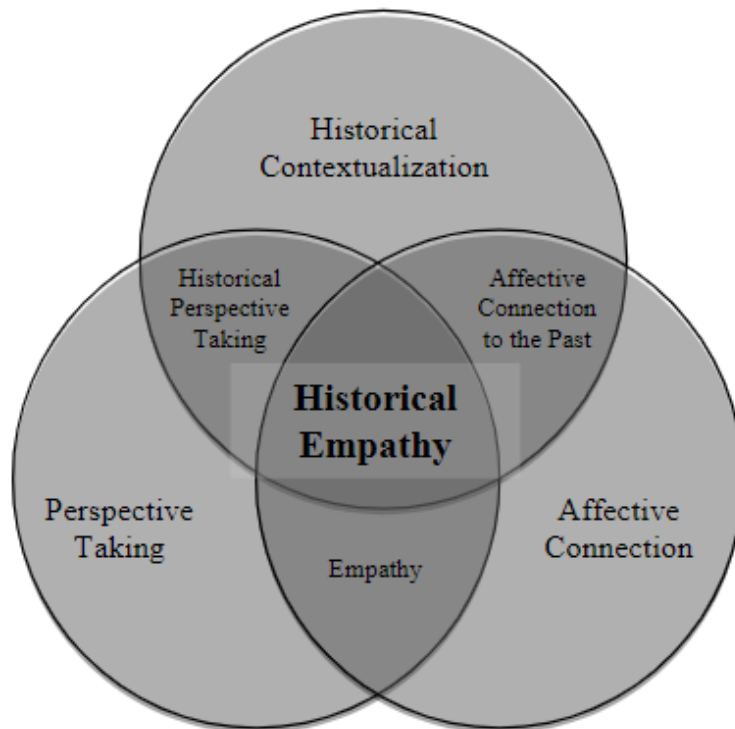
Figur 2 *The Six Historical Thinking Concepts*

Note. Illustrasjon etter Seixas & Morton, 2013, s. 4.

De blir beskrevet som kompetanser, eller ulike måter å tenke på, de er "habits of mind" (s. vi). Historisk kontekstualisering er ikke ett av de seks punktene til Seixas og Morton, men det er innbakt i flertallet av "The Big Six", og må derfor kunne sies å ha relevans innenfor flere av konseptene for historisk tenkning. I redegjørelsen for "The Big Six" skriver de om at konseptene går inn i hverandre, og videre at "The evidence concepts tells us that any interpretation of historical texts requires an understanding of the context. The historical perspectives concept has the same requirement. Context is crucial." (Seixas & Morton, 2013, s. 145). I forbindelse med konseptet etisk dimensjon skriver didaktikerne at elever må ta den historiske konteksten i betraktning for å kunne gjøre fornuftige etiske vurderinger om folks handlinger i fortida (s. 180). Dette viser at kunnskaper om kontekst innenfor historisk tenkning er en nødvendighet.

2.2.3 Historisk kontekstualisering og historisk empati

Endacott og Brooks (2013) ser på historisk kontekstualisering som én av tre komponenter som må være på plass for å kunne utøve historisk empati (s. 46). De andre to komponentene er perspektivtaking og affektiv forbindelse.



Figur 3 Visual Conceptualization of Historical Empathy (Endacott & Brooks, 2013, s. 44)

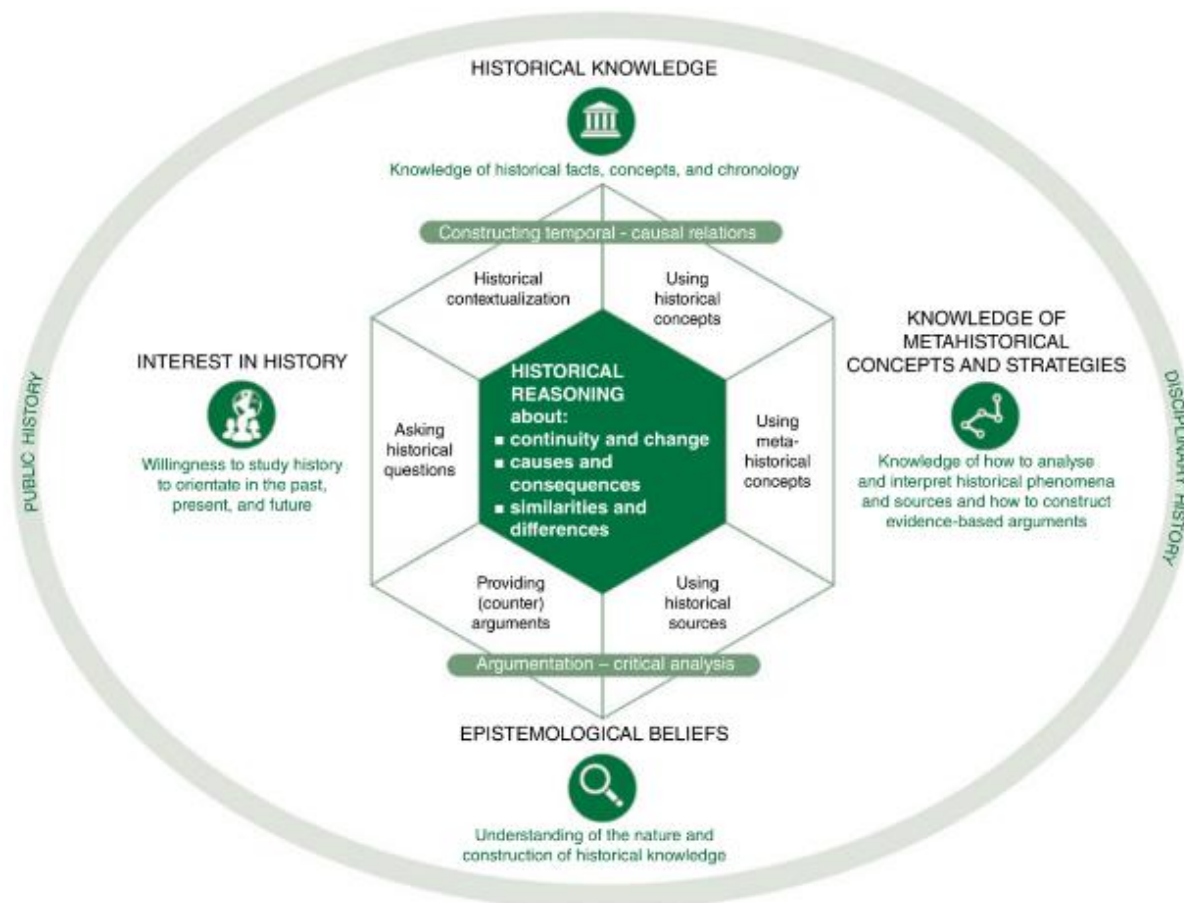
Historisk empati er ifølge Endacott og Brooks (2013) både en kognitiv og affektiv prosess, som innebærer å forstå hvordan mennesker fra fortida tenkte, følte, tok beslutninger, handla og møtte konsekvenser innenfor en spesifikk historisk kontekst (s. 41). Det er verken et utelukkende kognitivt eller affektivt konsept. Den første komponenten som må være til stede for å kunne utøve historisk empati, er perspektivtaking. For å forstå hvordan en person kan ha tenkt og handla i en aktuell situasjon, må en få et innblikk i deres verdier, holdninger, tro og handlinger (s. 43). Den andre kompetansen er affektiv forbindelse, som dreier seg om å ta i betraktning hvordan en historisk persons levde opplevelser eller handlinger kan ha blitt påvirket av personens affektive respons, basert på en forbindelse knyttet til ens egne like, men likevel forskjellige, livserfaringer (s. 43). Prosessen ved å utvikle en affektiv tilknytning til fortidas personer, gjør det mulig for elevene å se på historiske aktører som mennesker med vanlige menneskelige erfaringer. Den siste komponenten som må være på plass for å kunne utøve historisk empati, er historisk kontekstualisering. Som nevnt tidligere, definerer Endacott og Brooks (2013) historisk kontekstualisering som forståelse av de sosiale, politiske og kulturelle omstendighetene for en tidsperiode, samt kunnskap om hendelsene som ledet opp til den historiske situasjonen, og andre relevante hendelser som skjedde samtidig (s. 43). Definisjonen deres av historisk kontekstualisering er relativt snever. Imidlertid åpner modellen deres opp for at det også dreier seg om empati, perspektiv og affekt. Ved å

kombinere de tre komponentene perspektivtaking, affektiv forbindelse og historisk kontekstualisering, følger det en dypere og mer helhetlig forståelse av fortida (s. 43).

Slik figur 3 viser, vil det ikke være mulig å utøve historisk empati uten historisk kontekstualisering. Perspektivtaking og den affektive forbindelsen vil "bare" resultere i empati. Skal en være i stand til å forstå fortidas mennesker og deres handlinger og valg, så må en også kunne sette disse menneskene inn i en historisk kontekst.

2.2.4 Historisk resonnering

Noen som eksplisitt nevner historisk kontekstualisering som en kategori, er Van Boxtel og Van Drie (2018). De kategoriserer historisk kontekstualisering som en subkompetanse av "Historical Reasoning", eller historisk resonnering, som jeg velger å oversette det med (s. 167). Historisk resonnering er en aktivitet der en person organiserer eller sorterer informasjon om fortida, for å beskrive, sammenligne og forklare historiske fenomener (s. 89). Historisk resonnering er et større konsept som består av flere underkonsepter (s. 167). Disse konseptene innbefatter å stille historiske spørsmål, historisk kontekstualisering, bruk av historiske- og meta-historiske konsepter, bruk av historiske kilder, og utvikling av argumenter basert på bevis (s. 152). Felles for dem alle er at de dreier seg om aktiviteter, altså noe elevene gjør for å utvikle historieforståelse.



Figur 4 Types and components of historical reasoning and individual and sociocultural resources for historical reasoning (Van Boxtel & Van Drie, 2018, s. 152)

Note. De ytterste elementene - historical knowledge, knowledge of metahistorical concepts and strategies, epistemological beliefs og interest in history - innbefatter hva en kan, innehar eller tror. Neste nivå er gjøremål, og den innerste delen er fenomenene en gjør disse gjøremålene innenfor. En ser her at historisk resonnering er mer omfattende som modell enn Seixas og Mortons (2013) Big Six.

Van Boxtel og Van Drie (2018) ser på historisk resonnering som noe som både forholder seg til historisk argumentasjon og til historisk tenkning (s. 149). I fagtradisjonen må en kunne si at disse delvis overlapper hverandre. For eksempel er flere av kompetansene innenfor historisk resonnering også sett på som kompetanser innenfor historisk tenkning. Felles for historisk resonnering og historisk tenkning er at de er måter å tenke på et høyere nivå på. Van Boxtel og Van Drie (2018) sier at ved historisk resonnering må disse kompetansene jobbe sammen for å komme fram til fornuftige konklusjoner eller argumenter (s. 167).

2.2.5 Historisk kontekstualisering og historiebevissthet

Historisk kontekstualisering kan også ses som en del av historiebevissthet, et konsept som er blitt betydningsfullt i Norden og for den norske historiedidaktikktradisjonen (Lund, 2020, s. 26). Historiebevissthet hadde sitt utgangspunkt i den nye historiedidaktikken som vokste fram i Tyskland fra 1970-tallet, og ble fra da av et sentralt begrep. Nå skulle elevene selv være

aktive deltakere i konstruksjon og bruk av historie (Knutsen, 2019). Den danske historiedidaktikeren, Bernard Eric Jensen, definerer historiebevissthet på følgende vis:

Historiebevidsthed 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 oppmærksomheden mot det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid inngår der alltid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det referer følgelig til hele det samspill, der findes mellem mennesker fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. (Jensen, 1996, s. 5-6)

Jensens definisjon av begrepet understreker det kontinuerlige samspillet mellom tidsdimensjonene, altså vår forståelse av nåtida, fortolkning av fortida og forventninger om framtida, som kjernen i historiebevissthetsbegrepet. Det er uunngåelig å skille dem klart fra hverandre. Dette kan knyttes opp mot historisk kontekstualisering og det at fortida må, så godt det lar seg gjøre, tolkes og vurderes på fortidas premisser, og ikke ut ifra nåtidsorienterte perspektiver.

Teoriene til de nevnte historiedidaktikerne er alle med på å løfte fram viktigheten av historisk kontekstualisering i fagtradisjonen. Ettersom dette masterprosjektet er tilknytta historieundervisning, skal jeg videre forankre historisk kontekstualisering i den norske læreplanen.

2.3 LK20

Historisk kontekstualisering har relevans i fagfornyelsen fra 2020, LK20. På ungdomsskolen er ikke historie et eget fag, men det er integrert i samfunnsfag som én av tre deler: historie, geografi og samfunnskunnskap. Samfunnsfag er et sentralt fag for å gjøre elevene til deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det skal bidra til å styrke elevenes forståelse av samfunnet de lever i, og gjennom historiedelen lærer en om hvordan dagens samfunn har utvikla seg til det det er blitt.

Skolens overgang fra LK06 til LK20 er med på å poengtere skiftet innenfor historiefaget i skolen. Ett gjennomgående trekk som har prega læreplanendringene i samfunnsfag og historie siden 1960-tallet, er ifølge Lund (2020) at "vite hvordan"-kunnskap er blitt sterkere vektlagt (s. 63). Den nåværende læreplanen i samfunnsfag er, sammenligna med LK06, enda mer fokusert på de fagspesifikke kompetansene innenfor historiedisiplinen, som dreier seg om hvordan en skal anvende historiekunnskap. Elevene skal lære seg å tenke historisk, tenke kritisk, og være bevisste sammenhengene mellom fortid, nåtid og framtid. Fokuset har retta seg mot andre-ordenskonseptene, og mer mot historiedisiplinen som et forskningsfag. Elevene skal bli kjent med hvordan historikere arbeider med historie, gjennom å gjøre dette selv.

Denne overgangen må kunne sies å endre lærer- og elevperspektivet, der elevene går fra å være kunnskapscontainere som lærerne fyller opp med historiekunnskap, til å bli mer aktive selv i prosessen av å ikke bare tilegne seg historiekunnskap, men også anvende den gjennom metodisk historisk arbeid.

I tillegg til at elevene skal arbeide mer metodisk innenfor historiefaget, har LK20 innført dybdelæring som et "nytt" konsept i alle fag. I overordna del står det følgende om dybdelæring:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. [...]. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Dybdelæring dreier seg om å lære seg noe såpass godt, at en kan ta det i bruk i andre sammenhenger. Det handler om å bruke kunnskapene og ferdighetene som en sitter på til noe. De fagspesifikke kompetansene innenfor historiefaget er relevante innenfor dette. Slik vil andre-ordenskonseptene i historiefaget, være viktigere enn første-ordenskonseptene. Andre-ordenskonseptene kan overføres til alle typer historisk innhold, men ikke motsatt. Historisk kontekst vil naturlig nok være forskjellig alt etter hva i historien en snakker om. Men hvordan en kontekstualiserer, altså den kognitive prosessen bak det som skjer når den historiske konteksten etableres, vil være lik. Derfor er det viktig at elevene lærer hvordan de anvender den historiske konteksten for å kunne oppnå historieforståelse.

Historisk kontekstualisering som begrep er ikke eksplisitt uttrykt i læreplanen i samfunnsfag på grunnskolen, men formuleringene legger seg likevel nært opp mot definisjoner av historisk kontekstualisering. En ser det for eksempel i ett av de fem kjerneelementene i samfunnsfag, "Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger". Kjerneelementer er det viktigste faglige innholdet elevene skal lære seg, for å kunne mestre og anvende faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). De består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer. Under dette kjerneelementet står det følgende:

Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn. [...]. De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati. [...]. De skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3)

For å forstå historiske og nåtidige forhold og hvordan disse påvirker mennesker og samfunn, må elevene kunne historisk kontekstualisere. Det innebærer blant annet å kunne identifisere

kontinuitet og brudd, og årsak og virkning, samt prøve å forstå menneskene i fortida gjennom historisk empati. Historisk kontekstualisering er også relevant under det tverrfaglige temaet "Demokrati og medborgerskap". Innenfor samfunnsfag står at elevene skal "[...] tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap."

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Når elevene øver på å innta perspektiver fra fortida basert på fortidas tankesett, kunnskaper og erfaringer, bidrar dette også til økt forståelse for andre synspunkter i egen samtid (Barton & Levstik, 2004; Heyer, 2003). På denne måten bidrar elevene inn i et aktivt medborgerskap. Det å anerkjenne andre menneskers synspunkter er nødvendig i et multikulturelt demokrati. Historisk kontekstualisering er altså en kompetanse som kan bidra med å forstå andres synspunkter, ikke bare folk i fortida, men også synspunkter i nåtida.

Det er flere kompetansemål etter 10. trinn som kan sies å dreie seg om historisk kontekstualisering, selv om ikke begrepet anvendes. Flere kompetansemål uttrykker relevansen for fortid og nåtid, perspektiver og sammenhenger. Ett kompetansemål der kontekst nevnes eksplisitt er: "reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst." (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Elevene skal anvende den historiske konteksten for å kunne reflektere over hvordan den påvirker mennesker i fortida og i nåtida.

Da historisk kontekstualisering viser seg å være så sentralt både i historiedidaktikken og innenfor læreplanverket, reises så spørsmålet om hvilken plass det faktisk har i historieundervisning i skolen. I det følgende vil det redegjøres for hva vi vet om historisk kontekstualisering i skolesammenheng.

2.4 Forskningsfront

Det er gjort mange arbeider og artikler om historisk kontekstualisering i historieundervisning. Vi har kunnskaper om hva som gjør historisk kontekstualisering til en utfordrende kompetanse hos elever, og vi vet hvordan kompetansen burde fremmes, gjerne gjennom forskjellige midler. Elevperspektivet har fått størst plass, mens lærerperspektivet har vi ikke like mye kunnskaper om. I Norge er det gjort lite forskning på konseptet.

2.4.1 Det internasjonale perspektivet

Elevperspektivet

Som etablert i teoridelen, er historisk kontekstualisering viktig for å oppnå historieforståelse. Imidlertid har det vist seg at det er mange elever som sliter når de blir bedt om å gjøre oppgaver som krever historisk kontekstualisering, fordi de vurderer fortida på nåtidens premisser, såkalt presentisme (Hartmann & Hasselhorn, 2008; Huijgen et al., 2014; Huijgen et al., 2018, s. 411). Huijgen et al. (2017a) understreker viktigheten av eksplisitt undervisning for at elevene skal tilegne seg historiespesifikke ferdigheter, som historisk kontekstualisering, for å unngå presentisme. Elevene må bli vist hvordan det skal gjøres av læreren, før de så skal gjøre det selv. Dette kalles modellering. Reisman og Wineburg (2008) peker også på modellering som et viktig element. De viser til tre aktiviteter som hjelper elever med å historisk kontekstualisere når de leser historiske kilder: 1) gi bakgrunnskunnskap, 2) stille veiledende spørsmål, og 3) eksplisitt modellere historisk kontekstualisering (s. 203).

Huijgen et al. (2018) utvikla en undervisningsmetode og undersøkte hvorvidt den fremma elevers evne til å utøve historisk kontekstualisering. Metoden bestod av fire prinsipper: 1) å bevisstgjøre elevene på konsekvensene av nåtidsorienterte perspektiver, 2) å fremme konstruering av historisk kontekst, 3) å fremme bruken av den historiske konteksten for å forklare historiske fenomener, og 4) å fremme historisk empati. Resultatene viste at elevene i stor grad forbedra evnene sine til å utøve historisk kontekstualisering. I en annen studie av Huijgen et al. (2019b) ble deler av metoden fra den tidligere forskningen brukt til å lage, og teste et undervisningsopplegg om den kalde krigen, med formål om å se hvorvidt det bidro til å utvikle elevenes evner til å historisk kontekstualisere, og samtidig minke bruken av presentisme. Funnene i studien viste at elevene både økte evnen til å historisk kontekstualisere, og viste mindre bruk av nåtidsorienterte perspektiver. Til tross for at det elevene som ble "målt" i disse studiene, er funnene også et bidrag til å hjelpe lærere med å designe undervisningsopplegg som fremmer historisk kontekstualisering.

Lærerperspektivet

Det er blitt gjort mindre forskning på lærerperspektivet knytta til historisk kontekstualisering. Hva vet vi egentlig om hvordan lærere faktisk fremmer historisk kontekstualisering i undervisninga, og hvorfor? Blir metodene i de nevnte studiene over anvendt i praksis? Huijgen et al. (2017b) utvikla en observasjonsmodell med formål å se hvordan lærere fremma historisk kontekstualisering i historieundervisning, den såkalte *Framework for Analyzing the Teaching of Historical Contextualization (FAT-HC)*. Modellen er et avkryssingsskjema, der

observatørene skulle vurdere i hvilken grad den observerte læreren gjorde ulike elementer innenfor historisk kontekstualisering, fra 1-4. Videre i en studie av Huijgen et al. (2019a), ble modellen testa ut i praksis. Elementene fra FAT-HC-modellen ble delt inn i åtte kategorier, og det ble skilt mellom elementer der læreren formidla historisk kontekstualisering, og elementer som aktiverte elevene i kontekstualiseringsprosessen. Resultatene viste at lærerne i liten grad fremma historisk kontekstualisering eksplisitt i timene sine. Gjennomsnittsscoren var <2,0 hos samtlige av lærerne på firepoengs-skalaen. Dette var ikke et forventet funn hos Huijgen et al. (2019a), fordi den nederlandske læreplanen vektlegger viktigheten av at elevene skal kunne bruke historiekunnskapene sine til å kunne historisk kontekstualisere (s. 457). Når lærerne først fremma historisk kontekstualisering, var det noe de formidla selv, og noe de i liten grad engasjerte elevene i. Lærerne både formidla og engasjerte elevene mest i å rekonstruere den historiske konteksten, og fokuserte på å ikke bruke anakronismer eller presentere fortida som en kontinuerlig framgang. Det observasjonsstudien ikke tar opp, er problemet med lærernes operasjonalisering av læreplanen. Huijgen et al. (2019a) belyser mangler hos lærerne, men de forklarer dem ikke noe særlig. Overgangen fra teori til praksis, burde undersøkes nærmere, gjennom å se på forholdet mellom lærernes tro, og deres praksis innenfor historisk kontekstualisering.

2.4.2 Det norske perspektivet

Når det kommer til studier om historisk kontekstualisering i Norge, er forskningen mangelfull. Det er lite som er gjort i henhold til hva lærerne og elevene faktisk gjør. Det er riktignok gjort forskning på andre fagspesifikke kompetanser innenfor historisk tenkning og resonnering, som for eksempel historisk empati, som har tilknytning til historisk kontekstualisering. Studiene tar opp hvordan historisk empati kan og bør fremmes i historieundervisning, og gjennom forskjellige midler som film, dataspill og tekster (Eie et al., 2023; Kristjansdottir, 2020; Wagner & Dversnes, 2022). En studie der kontekstualisering er et av flere aspekter som undersøkes, er Hagen (2023), som undersøkte hvorvidt elever på ungdomsskolen klarte å utøve historisk empati i forbindelse med tematikken holocaust og ekstremisme i samfunnsfag. Han var først og fremst ute etter å diskutere hvordan elevene beskrev de ulike aktørene som muliggjorde holocaust, og hvilke motiver de tilskrev dem. Studien tok utgangspunkt i det teoretiske rammeverket til Endacott og Brooks (2013), som peker på de tre aspektene ved historisk empati: historisk kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv forbindelse. Studien viste at å kontekstualisere historien, var det aspektet elevene oppnådde i minst grad. De klarte i liten grad å plassere historien i dens egen tid, fordi de hadde ikke nok historisk

kunnskap. I stedet tok elevene i bruk sine egne nåtidige perspektiver til å beskrive aktørene. Elevene brukte i liten grad de historiske rammene for å forstå aktørenes motiver.

2.4.3 Oppsummering

Tidligere forskningsarbeid har dreid seg om hvordan historisk kontekstualisering kan og bør fremmes hos elever, og gjerne gjennom forskjellige midler. Det har vært lite fokus på lærerperspektivet. Dette viser dermed at vi ikke vet nok om lærerne og hva de gjør i historieundervisning i arbeid med historisk kontekstualisering. Vi vet også lite om hvorfor det er slik. Hvilke grunner oppgir lærerne for hvorfor de gjør som de gjør, og hvorfor de eventuelt ikke gjør det? Det foreligger derfor et behov for å kartlegge hva lærere gjør for å fremme historisk kontekstualisering i historieundervisning. Denne oppgaven skriver seg inn i forskningsarbeidet som gjøres på lærerne, og deres forståelse og meninger om historisk kontekstualisering i historieundervisning. Ettersom det er mangel på forskning knytta til hvorfor lærerne gjør som de gjør, skal jeg således gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Forskningsprosjektet mitt vil være et bidrag til nye kunnskaper på feltet om hva lærere gjør for å fremme fagspesifikke kompetanser i historieundervisning.

Forskningsprosjektet mitt skal, som nevnt i innledninga, undersøke en håndfull ungdomsskolelæreres oppfatninger og forklaringer på hvordan de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning. Følgende forskningsspørsmål er formulert for å konkretisere dette ytterligere:

1. I hvor stor grad brukes de forskjellige kategoriene av aktiviteter for å fremme historisk kontekstualisering, både når det gjelder lærersentrerte- og elevsentrerte gjøremål?
2. Hvor viktig anses de forskjellige kategoriene å være for å fremme historisk kontekstualisering?
3. Hvilke spesifikke aktiviteter gjøres oftest, og anses som viktigst?
4. Hvilke grunner oppgir lærerne for sine valg?

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det metodiske rammeverket for oppgaven min. Jeg skal presentere innsamlingsmetodene mine for gjennomføringa av forskningsprosjektet mitt, beskrive datamaterialet, samt metoden for hvordan jeg skal analysere data i etterkant.

3.1 Generelle prinsipper

I dette underkapitlet vil jeg nærmere plassere forskningsprosjektet mitt innenfor forskningstradisjonen.

3.1.1 Kvalitativ forskning

Hvorvidt en arbeider kvalitativt eller kvantitativt i forskningsprosjekter, avhenger av målet og preferansene til forskeren. Denne studien bygger på en kvalitativ forskningsmetode. "Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv" skriver May Britt Postholm (2020, s. 17). Det overordna målet med denne studien er å få innsikt i hvordan lærere reflekterer og begrunner meningene sine om deres arbeid med historisk kontekstualisering. Derfor vil deltakernes meninger, intensjoner og holdninger stå sentralt. Hancock et al. (2021) skriver at dersom en vet lite om et problem og det er behov for mer og dypere kunnskap, vil en kvalitativ tilnærming være mer hensiktsmessig (s. 7). Vi vet lite om hvordan lærere fremmer historisk kontekstualisering. Derfor er en kvalitativ tilnærming mer egna.

Målet mitt med å gå fram med en kvalitativ tilnærming, er å se på fenomenet historisk kontekstualisering med et innsideperspektiv, eller "the *emic* perspective", som Hancock et al. (2021) bruker (s. 8). Det er forskningsdeltakerne som står i sentrum, og det er deres måte å tolke omverden på som jeg som forsker er ute etter. Når en har en kvalitativ tilnærming til en studie, må forskeren ha en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen, og på denne måten blir hun det viktigste forskningsinstrumentet gjennom forskningsarbeidet (Postholm, 2020, s. 32). Dette stiller krav til innlevelse og innsikt i informantenes erfaringer og meninger som dem har gitt uttrykk for. Jeg vil med mine erfaringer, opplevelser og teorier prøve å forstå og skape mening i datamaterialet jeg samler inn fra lærerne.

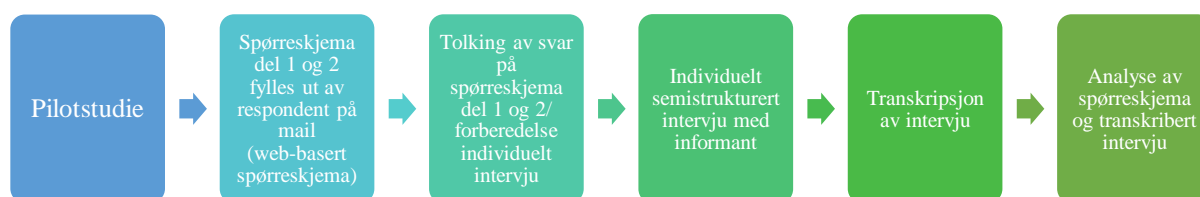
3.1.2 Fenomenologisk studie

Innenfor den kvalitative tilnærminga vil jeg plassere forskningsprosjektet mitt innunder det som kalles en fenomenologisk studie. Postholm og Jacobsen (2018) omtaler fenomenologiske studier som en underordning av "liten N-studier", som er et forskningsdesign der forskeren konsentrerer seg om et lite antall enheter (s. 74). Liten N-studier og casestudier brukes ofte om hverandre i mange sammenhenger, men Postholm og Jacobsen (2018) hevder at

hovedforskjellen ligger i forskningas fokus. Casestudier er "[...] ofte basert på at sannheten er kontekstuell, og at det er vanskelig – for ikke å si umulig – å 'løsrive' forskningsfunn fra sin kontekst." (s. 74). Dette kan også være en passende beskrivelse av min studie, men også generelt for alle kvalitative studier, fordi de kan ikke sies å være representative. Videre skriver Postholm og Jacobsen (2018) at casestudier setter et sterkt fokus på konteksten der et fenomen finner sted eller hendelser utspiller seg (s. 74). Her skiller det seg fra liten N-studier, som toner ned betydninga av kontekst, og studerer et lite antall enheter på tvers av ulike kontekster (s. 74). "Fenomener settes i sentrum, ikke konteksten" uttrykker dem (s. 74). Forskningsprosjektet mitt fokuserer på et fenomen, historisk kontekstualisering, og det studeres gjennom spørreskjema og intervju, med ulike lærere fra ulike skoler. De må derfor kunne sies å ha hver sin egen kontekst, ettersom de har sine klasser å gå ut ifra. Med dette må studien min kunne sies å være en liten N-studie. Denne forskningstilnærminga kan som nevnt videre deles inn i flere undertyper, og dette forskningsprosjektet går under fenomenologiske studier.

Creswell og Poth (2018) skriver at fenomenologiske studier beskriver individers felles mening knytta til deres livserfaringer av et fenomen (s. 75). Formålet med en fenomenologisk studie er å utvikle en sammensatt beskrivelse av essensen av erfaringene om et fenomen for individene som studeres (s. 75). Forskningsprosjektet mitt dreier seg om lærernes erfaringer og meninger om historisk kontekstualisering som fenomen. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at fenomenologiske studier vektlegger ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen (s. 77). Jeg mener at den fenomenologiske tilnærminga derfor er den som passer best til mitt prosjekt. Jeg er ute etter å forstå fenomenet historisk kontekstualisering kvalitativt med et begrensa utvalg, som er tenkt å reflektere et spekter av de forskjellige tankene og praksisene som finnes ute blant lærerne.

3.2 Forskningsdesign



Figur 5 Hovedstadiene i forskningsprosjektet

Figur 5 illustrerer hvordan jeg har bygd undersøkelsen min metodisk. De ulike stadiene vil gjennomgås mer i detalj underveis i underkapitlene. Jeg har kjørt en pilotstudie for å kvalitetssikre spørreskjema del 1 og 2, som er første innsamlingsmetode. Hovedstudien er gjennomført med åtte lærere fra ungdomsskoletrinnene. De besvarte spørreskjemaene er blitt tolka, og deretter samtala om i individuelle semistrukturerte intervju, som er den andre innsamlingsmetoden. Intervjuene har så blitt transkribert og deretter analysert, sammen med spørreskjemaene. Med spørreskjemaet og intervjuet muliggjør det å besvare *hva* lærerne gjør i henhold til historisk kontekstualisering, og *hvorfor* de gjør det.

3.2.1 Utvalg av forskningsdeltakere

Forskningsdeltakerne i dette masterprosjektet er lærere fra tre forskjellige ungdomsskoler i Rogaland, som alle har undervisningskompetanse i, og underviser i samfunnsfag. De er totalt åtte deltakere, henholdsvis tre kvinner og fem menn. Lærerne ble spurt av meg personlig over mail, og jeg har kjennskap til alle skolene som er blitt brukt i studien, enten gjennom praksis, bekjente eller arbeidssted.

Forskningsdeltakere	Kjønn	Alder	Ansiennitet (år)	Skole
John	Mann	40-55	11-20	B
Lasse	Mann	30-39	6-10	A
Sigurd	Mann	+55	>20	B
Borghild	Kvinne	+55	11-20	C
Kristine	Kvinne	30-39	11-20	B
Sofie	Kvinne	20-29	1-5	C
André	Mann	30-39	11-20	B
Martin	Mann	20-29	1-5	C

Tabell 1 Oversikt over forskningsdeltakere

Da jeg satte sammen lærerutvalget, har jeg prøvd så godt det har latt seg gjøre, å dekke hele spekteret av mennesker som er der ute. Det er variasjon i kjønn, alder og ansiennitet, og det er lærere fra tre forskjellige skoler. To lærere er unge og har ikke mange års erfaring, fem lærere er eldre og har flere års erfaring, og én lærer har mange års erfaring i skolen. I gjennomsnitt er deltakerne 40 år og har 12 års erfaring som samfunnsfaglærer. Jeg opplevde flesteparten av lærerne som alminnelige lærere, som stilte relativt forberedt i en ellers hektisk skolehverdag. Sigurd og Martin skilte seg ut for å være ekstra forberedt og "på" i intervjuene, og hadde mye å komme med i svarene sine. De tre skolene er alle skoler i urbane strøk i Rogaland. Skole A og skole C kan regnes som gjennomsnittlige skoler nivåmessig, mens skole B kan oppleves som en skole med større karakterfokus, og er mer opptatt av prestisje enn de to andre.

3.2.2 Beskrivelse av empiri

Jeg har kombinert to innsamlingsmetoder i denne studien: spørreskjema og individuelle intervju. Postholm (2020) framhever viktigheten av å ha datamateriale fra to eller flere ulike innsamlingsmetoder, såkalt triangulering (s. 132). Dette vil gi studien et bredere grunnlag for å kunne si noe om fenomenet det forskes på, fordi studien har flere bein å stå på. Det kan også kompensere for de ulike innsamlingsmetodenes styrker og svakheter.

Empirien i oppgaven min består således av besvarelser på spørreskjema og transkriberte individuelle intervju fra åtte lærere ved tre forskjellige skoler. Spørreskjemaet ble sendt ut digitalt på mail, og gjennomført før intervjuet. Besvarelsen fra spørreskjemaet la grunnlaget for spørsmålene som ble stilt på intervjuet. Intervjuene ble gjennomført med taleopptak, og ble videre transkribert. Lærerne er blitt anonymisert og tildelt fiktive navn. Slik er deres personvern ivaretatt.

Spørreskjema som forskningsmetode

Den første innsamlingsmetoden jeg har benyttet meg i studien er spørreskjema. I et spørreskjema er spørsmålene ferdig formulert og standardisert (Dalland, 2017, s. 123).

Forskningsdeltakerne, eller respondentene i dette tilfellet, svarer på de samme spørsmålene, som er stilt på samme måte til alle og i samme rekkefølge. Det vektlegges at spørsmålene som stilles, skal oppfattes mest mulig likt av dem som skal svare (s. 124).

Sammenligna med for eksempel observasjon og intervju, muliggjør spørreskjema innhenting av informasjon fra en mye større gruppe mennesker (Dalland, 2017, s. 123). Dette vil ikke være tilfellet for min studie, da jeg har åtte deltakere, og det er de samme som jeg skal intervjuer. En annen tilnærming til forskningsspørsmålene kunne vært å ha flere deltakere til å besvare spørreskjemaet, og deretter valgt ut et utvalg på rundt åtte for videre intervju. På bakgrunn av studiens omfang, har jeg valgt å ikke gjøre det. Hensikten med bruk av spørreskjema er å få et overblikk over respondentenes sosiale virkelighet (s. 124). I min studie er hensikten å få overblikk over læreres forhold til fenomenet historisk kontekstualisering.

Det er ulike måter å samle inn data gjennom spørreskjema på, og jeg har valgt det Postholm og Jacobsen (2018) omtaler som web-baserte spørreskjema (s. 184). Ifølge dem kan dataen samles inn på to måter: enten gjennom at respondenten svarer på spørreskjema på en nettside, eller at det sendes via e-post. Jeg benyttet meg av sistnevnte, og fikk derfor svar på spørreskjema via e-post.

Som med alle innsamlingsmetoder, har også web-baserte spørreskjema fordeler og ulemper. Mordal (1989) påpeker blant annet at når respondenten skal fylle ut et spørreskjema selv uten forskeren til stede, er det ingen som kan forklare eller sikre at spørsmålene er forstått (s. 31). En ulempe er derfor at det gir ingen mulighet til å kontrollere respondentens forståelse og tolkning av spørsmålene. Med intervjuet i etterkant, gir det mulighet for å imøtekomme dette potensielle problemet. Likevel er det viktig å teste ut formuleringene på forhånd, ved en pilotundersøkelse (s. 33). På bakgrunn av dette gjennomførte jeg et pilotprosjekt i forkant av studien. To lærere svarte på spørreskjemaet, og en av dem deltok også på intervju. Slik fikk jeg loka ut de store språklige misforståelsene i spørsmålene. Det at forskeren ikke er tilstede når respondenten fyller ut spørreskjemaet, må også kunne sies å være fordelaktig. Fordelen med å bruke spørreskjema er at jeg som forsker ikke inngår i en direkte relasjon med respondentene. Denne mer kvantitative innsamlingsmetoden er ifølge Tove Thagaard (2009) basert på mer distanse mellom forsker og forskningsdeltaker (s. 19). Det er imidlertid ikke til å unngå at i studier der spørreskjema anvendes, at svarene som respondentene gir, ikke er preget av for eksempel måten spørsmålene stilles på, og hvilke svarkategorier respondentene må forholde seg til (s. 19). Med dette vil jeg som forsker ha en innvirkning på forskningsprosessen og på resultatene av forskninga.

Intervju som forskningsmetode

Den andre innsamlingsmetoden jeg har benyttet meg av i studien, er individuelle semistrukturerte intervju. Semistrukturerte intervju er den mest vanlige intervjumetoden som brukes innenfor kvalitative forskningsdesign (Krumsvik, 2014, s. 124). Semistrukturerte intervju er planlagte og fleksible intervju med formålet å få beskrivelser av informantens livsverden, med hensyn til å tolke betydninga av de beskrevne fenomenene (Kvale et al., 2015, s. 357). Formålet er med andre ord å forstå deltakerens perspektiv. At intervjuet er semistrukturert, vil si at en har en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål som et utgangspunkt, men at det er rom for å følge opp momenter som dukker opp underveis i intervjuet (Krumsvik, 2014, s. 125). Dette er passende for mitt prosjekt, som har som mål å bygge forståelse rundt læreres meninger om fenomenet historisk kontekstualisering. For å virkelig gripe om lærernes refleksjoner som bringes fram i intervjuene, vil jeg som forsker måtte ha mulighet til å stille ulike spørsmål til det som blir sagt.

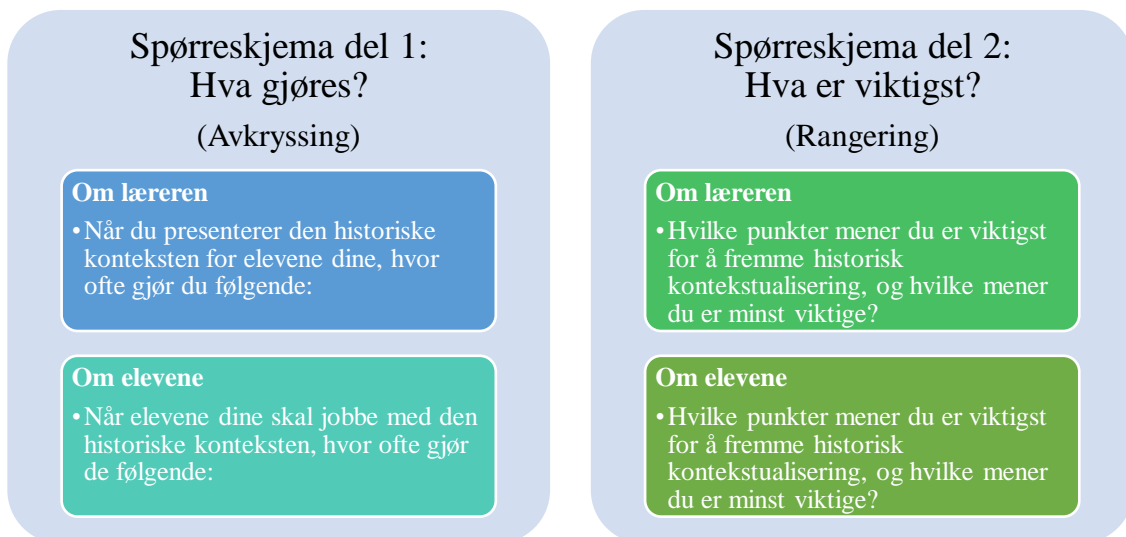
Fordelen med å bruke intervju, er at det åpner opp for å kunne få en forståelse av hva og hvordan lærere tenker rundt kontekstualisering. Intervjuene vil gi et mer nyansert og detaljrikt utgangspunkt enn spørreskjemaet i seg selv. Å intervju forskningsdeltakerne i etterkant av spørreskjemaet gir også rom for å oppklare eventuelle misforståelser ved spørsmålene.

Med innsamlingsmetodene mine er jeg ute etter å gå i dybden på hva lærerne sier. Å bare bruke spørreskjema alene gir ulempen at en ikke kan innhente utdypende opplysninger. Derfor valgte jeg å kombinere spørreskjema med individuelle intervju, for å kunne ha en dialog med informantene. Spørreskjemaet sier noe om hva lærerne mener de gjør, og hva de anser som viktigst å gjøre for å fremme historisk kontekstualisering, mens intervjuene sier noe om *hvorfor* de mener dette, og eventuelt hvordan de gjør det. Slik henger spørreskjemaet og intervjuet sammen, og på den måten utfyller de hverandre.

Det er viktig å understreke at til tross for at jeg anvender spørreskjema som innsamlingsmetode, kategoriserer jeg ikke noen av delene av metoden min innenfor kvantitativ forskning. Jeg har kun åtte forskningsdeltakere. Resultatene fra datainnsamlinga er ikke representative eller generaliserbare, men de vil kunne vise tendenser i det fenomenet jeg undersøker.

Beskrivelse av spørreskjema

Utforminga av spørreskjemaet er inspirert av Huijgen et al. (2017b) sin observasjonsmodell. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne modellen fordi resultatene til Huijgen et al. har vist at modellen er hensiktsmessig for å måle det jeg ønsker å måle i min studie, nemlig læreres fremming av historisk kontekstualisering. Modellen har måttet blitt tilpassa, siden den ikke skal brukes for å observere andre lærere, men i stedet så skal lærerne selv fylle ut skjemaet.



Figur 6 *Overblikk over hva respondenten skal gjøre i spørreskjemaet*

Ettersom jeg er ute etter både lærernes tanker om hva som gjøres, og hva de anser som viktigst i arbeid med historisk kontekstualisering, har jeg laga en todeling av spørreskjemaet (se figur 6). Den første delen består av et avkryssingsskjema med graderte svaralternativer, og den andre delen er et rangeringsskjema. Hver del er også videre inndelt i aktiviteter som omhandler lærerrollen, og aktiviteter som omhandler elevrollen. Begge delene tar utgangspunkt i de samme aktivitetene innenfor historisk kontekstualisering.

Opprinnelig er observasjonsmodellen på nederlandsk, og jeg har brukt en oversatt engelsk modell (se vedlegg 4). Denne har jeg igjen oversatt til norsk. Jeg har vært bevisst på å beholde formuleringene av aktivitetene så godt det har latt seg gjøre. Imidlertid har jeg vært opptatt av at formuleringene skal være enkle å forstå for lærerne, og at det ikke skal være noen misforståelser. Selv synes jeg at enkelte formuleringer fra modellen var vanskelige å forstå, kanskje på grunn av oversettelsen fra nederlandsk til engelsk. På grunn av dette har noen av formuleringene fått mer omfattende omskrivninger enn andre. Jeg har også endra på rekkefølgen på aktivitetene som respondentene skal ta stilling til, da jeg ønsker at de først skal ta for seg læreren og så elevene. Da blir de ferdig med læreren først og kan så fokusere på elevene. De graderte alternativene er også gjort om fra 1-4 ("weak", "more weak than strong", "more strong than weak" og "strong") til å ha fem graderinger i del 1, og seks graderinger i del 2.

	Om læreren	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjeldent	Svært sjeldent eller aldri
1	Jeg aktiverer relevante forkunnskaper					
2	Jeg bruker visuelle læremidler (f.eks. video, film, dokumentar, tabeller, bilder, osv.)					
3	Jeg bruker historiske kilder					
4	Jeg plasserer historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv (f.eks. år, århundre, tidsperioder)					
5	Jeg oppgir varigheten til historiske hendelser					
6	Jeg bruker tidslinjer					
7	Jeg plasserer historiske hendelser i et geografisk perspektiv					
8	Jeg bruker kart					
9	Jeg gjør rede for den politiske konteksten					
10	Jeg gjør rede for den økonomiske konteksten					
11	Jeg gjør rede for den sosiokulturelle konteksten					
12	Jeg gjør rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser					
13	Jeg gjør rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser					
14	Jeg fokuserer på en historisk aktør (f.eks. individ, organisasjon, gruppe)					
15	Jeg setter meg selv inn i fortida for å forklare en hendelse (f.eks. "hvis jeg var ...")					
16	Jeg bruker gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati hos elevene (som politiker, bonde, kvinne, fattig, slave, osv.)					
17	Jeg sammenligner forskjellige historiske hendelser over et langt tidsperspektiv					
18	Jeg sammenligner forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv					
19	Jeg plasserer hendelser i et langsiktig perspektiv					
20	Jeg presenterer hendelser fra ulike perspektiver					
21	Jeg bruker anakronismer					
22	Jeg framstiller historie som en kontinuerlig framgang					
23	Jeg skaper historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida					
24	Jeg presenterer motstridende historiske kilder					
25	Jeg presenterer læringsstrategier for historisk kontekstualisering					

Tabell 2 Spørreskjema del 1 – læreraktiviteter

	Om elevene	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjeldent	Svært sjeldent eller aldri
1	De plasserer historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv (f.eks. år, århundre, tidsperioder)					
2	De oppgir varigheten til historiske hendelser					
3	De plasserer historiske hendelser i et geografisk perspektiv					
4	De gjør rede for den politiske konteksten					
5	De gjør rede for den økonomiske konteksten					
6	De gjør rede for den sosiokulturelle konteksten					
7	De gjør rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser					
8	De gjør rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser					
9	De utvikler affektive/ emosjonelle forbindelser med historiske aktører (f.eks. individ, organisasjon, gruppe)					
10	De vurderer rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger					
11	De tar stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon					
12	De sammenligner fenomener med andre tider					
13	De sammenligner fenomener med andre steder					
14	De plasserer hendelser i et langsiktig perspektiv					
15	De presenterer hendelser fra ulike perspektiver					

Tabell 3 Spørreskjema del 1 – elevaktiviteter

Del 1 av spørreskjemaet er et avkryssingsskjema der respondentene skal ta stilling til sin egen undervisningspraksis og vurdere hvor ofte de gjør de ulike aktivitetene knytta til historisk kontekstualisering (se tabell 2 og 3). Spørsmålet de skal ta stilling til er "Når du presenterer den historiske konteksten for elevene dine, hvor ofte gjør du følgende:", og "Når elevene dine skal jobbe med den historiske konteksten, hvor ofte gjør de følgende:". For å tydeliggjøre forskjellen mellom lærersida og elevsida på del 1, formulerte jeg at alle aktivitetene på lærersida starta med "jeg" og aktivitetene på elevsida starta med "de". Slik blir respondenten minna på hvem det snakkes om ved hver aktivitet. Skjemaet har fem ulike graderinger: "svært ofte", "ofte", "noen ganger", "sjeldent" og "svært sjeldent eller aldri". Jeg utvida altså med en gradering sammenligna med Huijgen et al. (2017b), da jeg opplevde at det, etter nye formuleringer på gradene, måtte være en mellomting mellom "ofte" og "sjeldent". Det ble dermed "noen ganger". Delen som omhandler hva læreren gjør har 25 aktiviteter, og delen som omhandler hva eleven gjør har 15.

Om læreren	ALLER VIKTIGST (maks. 3)
1 Aktivere relevante forkunnskaper	
2 Bruke visuelle læremidler (f.eks. video, film, dokumentar, tabeller, bilder, osv.)	
3 Bruke historiske kilder	VIKTIG (maks. 4)
4 Plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv (f.eks. år, århundre, tidsperioder)	
5 Oppgi varigheten til historiske hendelser	
6 Bruke tidslinjer	
7 Plassere historiske hendelser i et geografisk perspektiv	
8 Bruke kart	MIDDELS VIKTIG (maks. 6)
9 Gjøre rede for den politiske konteksten	
10 Gjøre rede for den økonomiske konteksten	
11 Gjøre rede for den sosiokulturelle konteksten	
12 Gjøre rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser	
13 Gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser	
14 Fokusere på en historisk aktør (f.eks. individ, organisasjon, gruppe)	MINDRE VIKTIG
15 Sette seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse (f.eks. "hvis jeg var ...")	
16 Bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati hos elevene (som politiker, bonde, kvinne, fattig, slave, osv.)	
17 Sammenligne forskjellige historiske hendelser over et langt tidsperspektiv	
18 Sammenligne forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv	MINST VIKTIG/ LITE VIKTIG
19 Plassere hendelser i et langsiktig perspektiv	
20 Presentere hendelser fra ulike perspektiver	
21 Bruke anakronismer	
22 Framstille historie som en kontinuerlig framgang	
23 Skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida	
24 Presentere motstridende historiske kilder	IKKE RELEVANT – GJØRES SOM REGEL IKKE
25 Presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering	

Tabell 4 Spørreskjema del 2 – læreraktiviteter

Om elevene	ALLER VIKTIGST (maks. 3)
1 Plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv (f.eks. år, århundre, tidsperioder)	
2 Oppgi varigheten til historiske hendelser	
3 Plassere historiske hendelser i et geografisk perspektiv	VIKTIG (maks. 4)
4 Gjøre rede for den politiske konteksten	
5 Gjøre rede for den økonomiske konteksten	
6 Gjøre rede for den sosiokulturelle konteksten	MIDDELS VIKTIG (maks. 6)
7 Gjøre rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser	
8 Gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser	
9 Utvikle affektive/ emosjonelle forbindelser med historiske aktører (f.eks. individ, organisasjon, gruppe)	MINDRE VIKTIG
10 Vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger	
11 Ta stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon	MINST VIKTIG/ LITE VIKTIG
12 Sammenligne fenomener med andre tider	
13 Sammenligne fenomener med andre steder	
14 Plassere hendelser i et langsiktig perspektiv	IKKE RELEVANT – GJØRES SOM
15 Presentere hendelser fra ulike perspektiver	REGEL IKKE

Tabell 5 Spørreskjema del 2 – elevaktiviteter

Del 2 av spørreskjemaet er en rangeringsdel der respondentene skal ta utgangspunkt i de samme aktivitetene fra del 1, og rangere dem etter grad av viktighet (se tabell 4 og 5). Spørsmålet de skal ta stilling til er "Hvilke punkter mener du er viktigst for å fremme historisk kontekstualisering, og hvilke mener du er minst viktige?". Aktivitetene er endra fra presens i del 1 til infinitiv, for å være tilpassa spørsmålet som respondenten skal ta stilling til. De seks graderte alternativene er "aller viktigst", "viktig", "middels viktig", "mindre viktig", "minst viktig/ lite viktig" og "ikke relevant – gjøres som regel ikke". De tre øverste alternativene (aller viktigst, viktig, middels viktig) har en maksbegrensning på antall aktiviteter som kan plasseres her, herav maks tre, fire og seks aktiviteter. På de tre nederste alternativene kan respondentene plassere et valgfritt antall aktiviteter. Del 2 har, som del 1, en lærerside og en elevside. Til sammen må alle aktivitetene plasseres ut, det vil si 25 på lærersida og 15 på elevsida.

Beskrivelse av individuelt intervju

De individuelle intervjuene i studien er semistrukturelle. Jeg har en intervjuguide jeg forholder meg til som en rettesnor gjennom intervjuet (se vedlegg 3).

Kort om prosjektet + formål med intervju

Definisjon på historisk kontekstualisering

To overordna spørsmål

- Hvor viktig er det for deg å jobbe med historisk kontekst?
- Hvor mye tid bruker du på å jobbe med historisk kontekst, kontra andre oppgaver i historieundervisning?

Spørreskjema del 1 (vektlegg kontraster)

- Hvorfor gjør du [aktivitet] svært ofte/ ofte/ noen ganger/ sjeldent/ svært sjeldent eller aldri?
- Hvordan gjør du [aktivitet]?
- Utfordringer?

Spørreskjema del 2 (vektlegg kontraster samt kontraster mellom del 1 og del 2)

- Hvorfor har du satt [aktivitet] som aller viktigst/ viktig/ middels viktig/ mindre viktig/ minst viktig/ ikke relevant?

Figur 7 Forenkla intervjuguide for semistrukturert intervju

På starten av hvert intervju har jeg, slik figur 7 viser, kort fortalt om forskningsprosjektet mitt og formålet med intervjuet. Deretter har jeg gitt en enkel definisjon på historisk kontekstualisering, slik at jeg som forsker og informantene har en felles forståelse av hva fenomenet innebærer. Så har jeg stilt informanten to overordna spørsmål, før jeg så har gått inn i svarene deres på spørreskjemaet. Jeg har starta med del 1 og så gått over til del 2. I intervjuene har jeg tatt opp spørsmål og momenter som jeg har valgt ut. Jeg har tatt opp kontrastene og det bemerkelsesverdige ved hver informant. Hovedmålet var å ta utgangspunkt i informantene sine svar for å utdype *hvorfor* de svarte slik på de forskjellige spørsmålene. Den generelle intervjuguiden er derfor blitt tilpassa hver enkeltes besvarelse på spørreskjemaet.

3.2.3 Gjennomføring

I denne delen vil jeg gjøre rede for gjennomføringa av pilotprosjektet, innsamlinga av empiri, og transkripsjonen i etterkant.

Pilotprosjekt

Før jeg gikk i gang med innsamlinga av empirien til hovedprosjektet, gjennomførte jeg et pilotprosjekt. Målet med pilotprosjektet var å kvalitetssikre innsamlingsmetodene, både spørreskjemaet og intervjuet. Jeg ville sikre meg at spørreskjemaet ble forstått slik jeg hadde tenkt, og luke vekk eventuelle misforståelser i formuleringene. Jeg ønska også å teste om

intervjuene hadde en hensiktsmessig struktur, og fungerte fint i praksis. Jeg hadde heller ingen erfaring med intervju fra tidligere og ønska dermed å unngå å ikke "bli tatt på senga". Jeg kontakta to lærere ved to forskjellige skoler, som begge ville stille som forskningsdeltakere. I forkant fylte deltakerne ut spørreskjemaet digitalt. På forhånd gikk jeg gjennom besvarelsen, og brukte dette som utgangspunkt for videre utspørring under intervjuet. Informantene brukte 20 og 40 minutter på å fylle ut spørreskjemaet digitalt. Det var kun den ene læreren som hadde mulighet til å delta videre i intervju.

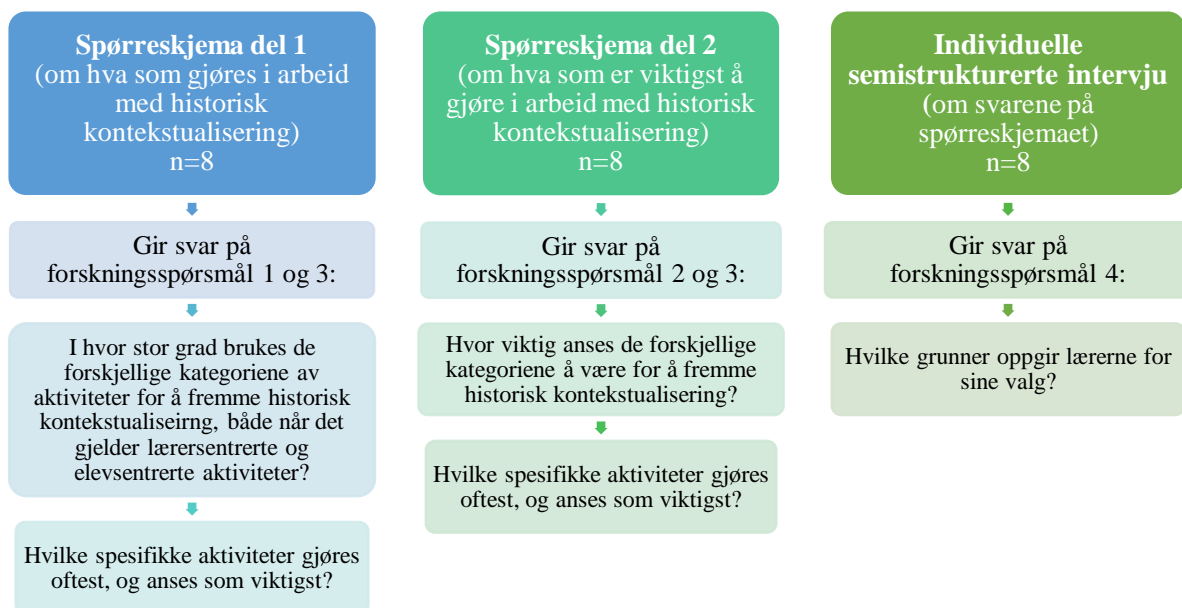
Etter piloten så jeg at aktivitet 21 og 22 på lærerdelen av spørreskjema del 1 måtte omformuleres. Originalt fra Huijgen et al. (2017b) sitt observasjonsskjema, er disse setningene formulert negativt med "ikke" (se vedlegg 4). Dette gjorde informantene i piloten usikre på hvor de skulle sette kryssene sine. "Jeg bruker *ikke* anakronismer" og "jeg framstiller *ikke* historie som en kontinuerlig framgang" ble endra til "jeg bruker anakronismer" og "jeg framstiller historie som en kontinuerlig framgang" (se tabell 2). Fordi formuleringene skal samsvare på tvers av spørreskjemaene, ble denne endringen også gjort på del 2 (se tabell 4). En annen språklig misforståelse under piloten var aktiviteten "jeg sammenligner forskjellige hendelser over tid". Her trodde respondenten at det dreide seg om tid i sin egen undervisningspraksis, altså at hendelser ble henta opp igjen gjennom skoleåret og sammenligna. Ny formulering ble derfor "jeg sammenligner forskjellige historiske hendelser over et langt tidsperspektiv" (se tabell 2). Denne omformuleringa ble også gjort på del 2 i spørreskjemaet (se tabell 4).

Pilotprosjektet viste at jeg måtte stille mer forberedt i forkant av intervjuene. Det ble for omfattende å skulle gå gjennom alle graderinger i hele spørreskjemaet. Jeg måtte på forhånd ha sammenfatta informantens forståelse og bruk av historisk kontekstualisering, for å kunne spørre om forklaringer under intervjuet.

Innsamling av data

Datainnsamlinga fant sted november 2022. Spørreskjemaene ble sendt ut til informantene på mail to til tre uker i forkant av det planlagte intervjuet. Informantene ble bedt om å sende svarene på spørreskjemaet på mail minst én uke i forkant av intervjuene. Svarene ble deretter gjennomgått og tolka av meg som del av forberedelsen til intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på lærernes skoler. Før vi starta lydopptaket og intervjuet formelt, signerte informantene samtykkeskjema og fylte ut et infoskriv. Deretter fikk informanten utdelt spørreskjemaet som han eller hun hadde svart på. Dette gjorde jeg for at informanten skulle få overblikk over hva han eller hun hadde svart, og for å lettere kunne gå gjennom de ulike

delene, der begge hadde en forståelse over hvor vi var og hva vi snakka om. Utgangspunktet mitt for intervjuene, var troen på at lærere gjør det de gjør i klasserommet ut ifra en grunn. Jeg er ute etter å forstå hvorfor lærerne sier at de gjør det de gjør. Det er grunnene deres jeg er ute etter, ikke å bedømme det de faktisk gjør. Dette sa jeg også eksplisitt på starten av intervjuene. Spørsmålene mine måtte derfor formes på en måte som inviterte til grunnene. Jeg starta med å stille to overordna spørsmål som dreide seg om hvor viktig de synes det var å jobbe med historisk kontekstualisering i historieundervisning, og hvor mye tid de brukte på dette, sammenligna med andre typer arbeid. Deretter gikk jeg inn i spørreskjemaet. I intervjuene prioriterte jeg kontrastene først. Det være seg avkryssinga i del 1 der jeg så på hva de svarte at de gjorde "svært ofte", og hva de i andre enden svarte at de gjorde "svært sjeldent eller aldri", rangeringa i del 2 der jeg så på hva de synes var "aller viktigst" og "minst viktig/lite viktig", kontrastene mellom del 1 og del 2, og kontrastene mellom lærersida og elevsida.



Figur 8 Empiri knytta opp mot forskningsspørsmål

Figur 8 viser koblinga mellom empirien samla inn gjennom innsamlingsmetodene i forskningsprosjektet, og hvilke forskningsspørsmål de kan gi svar på.

Transkribering av data

Datamaterialet ble transkribert via det digitale analyseprogrammet NVivo. Alle transkripsjoner anonymiserer lærerne ved bruk av fiktive navn. Jeg sitter igjen med mellom åtte og ni timer intervjumateriale. I snitt varte hvert intervju i 1 time og fem minutter.

3.3 Presentasjon av analysemetode

I dette underkapitlet vil jeg redegjøre for analysemetoden i oppgaven min, samt hovedkategoriene for analysearbeidet.

3.3.1 Innholdsanalyse

For å analysere empirien min skal jeg bruke innholdsanalyse som tilnærming. En innholdsanalyse er en passende metode for en subjektiv tolkning av innholdet i tekstdata, gjennom koding og identifisering av temaer eller mønstre (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Etersom denne studien er ute etter å finne ut hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning, må jeg velge en analysemetode som vektlegger mening. Jeg skal se på hva teksten tar opp, hva som formidles og ulike perspektiver i teksten. I en innholdsanalyse er en opptatt av å finne mønster og komme fram til tematiske kategorier i teksten som analyseres. Jeg er ute etter essensen i det lærerne sier om historisk kontekstualisering. I en tekstanalyse for eksempel, vil forholdet mellom tekst og individet bak være mer sentralt, altså konteksten rundt. Konteksten vil også være viktig i en innholdsanalyse, men det er ikke hovedfokuset. I min studie vil konteksten rundt lærerne, som deres bakgrunn, deres skolemiljø, pedagogiske grunnsyn og så videre, ha betydning for hva de svarer på spørreskjemaene og i intervju. Imidlertid vil mitt hovedfokus være på å kategorisere innholdet i det de *faktisk* sier, og på den måten kunne avdekke mulige tendenser hos forskningsdeltakerne.

Hsieh og Shannon (2005) skriver om en tredeling innenfor innholdsanalyse: konvensjonell, teoretisk og summativ. Den store forskjellen mellom dem er hvordan en koder datamaterialet. I en konvensjonell innholdsanalyse lager en analysekategorier ut ifra empirien, en såkalt induktiv kategoriutvikling. I en teoridrevet innholdsanalyse tar en utgangspunkt i en teori eller relevante forskningsfunn, og lager analysekategorier ut ifra det. Det er med andre ord en deduktiv kategoriutvikling. Den summative innholdsanalysen skiller seg fra de to andre, fordi den involverer telling og sammenligning av for eksempel nøkkelord eller innhold, med en påfølgende tolkning av den underliggende konteksten (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). Jeg mener at alle disse tre underkategoriene vil være relevant for analysearbeidet i forskningsprosjektet mitt, men i ulik grad. Når jeg skal kode svarene på spørreskjemaene, vil den summative tilnærminga være hensiktsmessig for å kunne få oversikt over antall ganger de ulike aktivitetene plasseres på de forskjellige graderingene. Dette vil for eksempel avdekke hvilke aktiviteter som til sammen av alle forskningsdeltakerne, har fått høyeste og laveste gradering. Når jeg skal kode intervjumaterialet, vil jeg bruke både en konvensjonell- og en

teoridrevet tilnærming. Jeg vil både ha analysekategorier klare på forhånd, ut ifra teorien til Huijgen et al. (2019a) som jeg bygger på, og jeg vil lage meg kategorier ut ifra essensen i det datamaterialet sier. Jeg må huske å være bevisst under den konvensjonelle tilnærminga, å ikke bare trekke ut det som er felles blant forskningsdeltakerne, men også løfte fram det som er unikt. Kanskje vil en deltakers meninger skille seg tydelig ut ifra de andre deltakernes. Disse variasjonene må jeg i så fall også huske på å fremme i analysen.

3.3.2 Hovedkategorier for analyse

Spørreskjemaet består, som gjort rede for tidligere, av 25 aktiviteter som omhandler læreren, og 15 aktiviteter som omhandler lærerens elever. Aktivitetene skal ses på individuelt, men en kan også gruppere dem i større hovedkategorier. I analysen til Huijgen et al. (2019a) har de 40 aktivitetene blitt delt inn i åtte kategorier, som baserer seg på fire læringsstrategier: 1) rekonstruere den historiske konteksten, 2) fremme historisk empati, 3) bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser, og 4) bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver. Jeg har tatt utgangspunkt i de samme kategoriene.

Lærer formidler	Aktivitet	Lærer aktiverer elevene	Aktivitet
Rekonstruere den historiske konteksten	L1-L13	Rekonstruere den historiske konteksten	E1-E8
Fremme historisk empati	L14-L16	Fremme historisk empati	E9-E11
Bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser	L17-L20	Bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser	E12-E15
Bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang	L21-L22		
Bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver (unngå presentisme)	L23-L25		

Tabell 6 Hovedkategorier og medfølgende aktiviteter fra spørreskjemaet (etter inspirasjon fra Huijgen et al., 2019a)

Videre skiller Huijgen et al. (2019b) på når det er læreren som formidler, og når læreren aktiverer elevene, som i mitt tilfelle er lærer- og elevsida på spørreskjemaet. "L" er kode for lærer, og "E" er kode for elev. I tillegg til hovedkategoriene, vil derfor empirien også systematiseres etter lærerrollen og elevrollen, samt det som gjøres, og det som anses som viktigst.

Noen forskjeller mellom lærer- og elevsida må påpekes. På kategorien rekonstruere den historiske konteksten er det tretten aktiviteter som omhandler læreren, og åtte aktiviteter som omhandler elevene. På kategorien fremme historisk empati er det like mange aktiviteter, men

de er forskjellige. På kategorien bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser er det like mange aktiviteter, og de er like. Kategoriene bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, og bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver, fokuserer bare på lærerrollen, og har derfor ingen tilsvarende kategorier på elevsida.

Aktivitetene L21 "bruke anakronismer" og L22 "presentere fortida som en kontinuerlig framgang" har hos Huijgen et al. (2019a) blitt plassert i en separat kategori, siden scorene på disse aktivitetene skilte seg ut ifra de andre aktivitetene under kategorien bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver. I min studie er disse to aktivitetene formulert uten "ikke", og må således også behandles for seg selv. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de samme kategoriene som Huijgen et al., men jeg vil løfte fram en ting som jeg syns er kritikkverdig. Innenfor kategorien bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver befinner aktivitetene L23-L25 seg. L25 "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering" skiller seg ut ifra resten av aktivitetene i hele modellen, da den er på et metaplan i forhold til de andre aktivitetene. Metakognisjon er vanskelig å rangere i forhold til de andre mer konkrete aktivitetene i spørreskjemaet.

3.4 Etiske regler

Dette masterprosjektet var meldepliktig til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, da det ville bli samla inn personopplysninger om forskningsdeltakerne og gjort lydopptak knytta til studien. Forskningsprosjektet ble meldt inn til Sikt høsten 2022, og godkjent samme høst. Deltakerne ble anonymisert ved innsamlinga av datamaterialet, for å sikre lærernes personvern. Som forsker er jeg pliktig å ivareta forskningsdeltakernes personvern. Dette har jeg gjort gjennom å forsikre meg om at personopplysninger som er blitt samla inn i forskninga, ikke er blitt spreidd til uvedkommende.

For å sikre at forskningsdeltakerne kjente til rettighetene sine og hvordan deres personvern blir ivaretatt, fikk de utdelt et informasjonsskriv i forkant av intervjuet med informasjon om formålet med prosjektet, deres personvern og deres rettigheter. Det ble blant annet presisert at "Alle navn vil bli anonymisert, og det skal ikke være mulig å gjenkjenne lærere når prosjektet er ferdigstilt." og "[...] du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn." (se vedlegg 1). Alle som deltok i forskningsprosjektet skrev under på et samtykkeskjema før intervjuene starta.

3.5 Vurdering av studiens validitet og reliabilitet

I et forskningsarbeid er det avgjørende at forskeren forholder seg kritisk til kvaliteten på forskningen, og kvalitet må bestemmes ut ifra hvordan kunnskapen er produsert. Derfor må en drøfte forskningas validitet og reliabilitet.

3.5.1 Validitet

Forskningas validitet, eller gyldighet, handler om hva slags konklusjoner en forsker egentlig har belegg for å trekke ut ifra dataen hun har samla inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Gyldighet kan videre deles inn i indre- og ytre gyldighet.

Indre gyldighet

Indre gyldighet dreier seg om det forskningen har kommet fram til, er gyldig for det som er studert (s. 223). Det dreier seg om hvorvidt de spørsmålene jeg har stilt, både i spørreskjemaene og intervjuene, har gitt svar på det jeg ville ha svar på. Jeg mener at både spørreskjemaet og struktureringa av intervjuet var treffende for det jeg ønska å undersøke. For det første så er studien min inspirert av forskning som er gjort tidligere. Huijgen et al. (2019a) sin observasjonsstudie har lagt et grunnlag for utarbeiding av spørsmål og videre analyser av datamaterialet. Jeg har også kjørt en pilotstudie som har styrka innsamlingsmetoden i større grad, da den har belyst styrker og svakheter med metoden, luka ut misforståelser, og sørget for at aktivitetene har blitt forstått av deltakerne. Det bidro også til å gjøre meg tryggere i rollen som intervjuer. Jeg sitter med det igjen med inntrykket av at datamaterialet mitt er godt nok for å kunne måle det jeg ønsker å måle.

Et annet moment jeg vil nevne i forbindelse med indre gyldighet er triangulering.

Triangulering dreier seg om å kombinere ulike forskere, forskningsdesign, innsamlingsmetoder og empiri for å styrke både gyldighet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). I denne studien har jeg kombinert to innsamlingsmetoder: spørreskjema og individuelle intervju. Ved å bruke flere innsamlingsmetoder, kan en teste gyldigheten til funn gjennom å sammenligne resultatene fra de forskjellige metodene (Jacobsen, 2022, s. 151). Dette kan være med på å gi en bredere og rikere forståelse av fenomenet som forskes på.

Ytre gyldighet

Ytre gyldighet dreier seg om overførbarhet, altså om funnene fra en studies kontekst også er gyldig i en annen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Denne studien er en fenomenologisk studie som ikke er overførbar, slik som alle liten N-studier. Det er likevel

viktig å ha slike studier, fordi de er med på å finne ut hvordan ting henger sammen på individnivå. Forskninga trenger mye av dette, fordi det vil bidra til en dypere forståelse. Utgangspunktet for denne studien er historisk kontekstualisering, en fagspesifikk kompetanse innenfor historiefaget. Videre er studien gjort på et utvalg ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag. Lærerne står med det, nært fenomenet som belyses gjennom undersøkelsen. Alle lærerne som har deltatt, har klasser i samfunnsfag på ungdomstrinnet under forskningsarbeidet. Dette var et bevisst valg fra min side, da jeg ønska at lærerne skulle ta utgangspunkt i sine egne nåværende praksiser, og ikke en praksis som de brukte da de underviste tidligere. Ettersom de alle er lærere med godkjent utdanning, kan en si at jeg forholder meg til forskningsdeltakere som enten har, eller bør ha kjennskap til fenomenet jeg undersøker. De er kvalifiserte fordi de har undervisningskompetanse, og underviser i samfunnsfag. Imidlertid var det påfallende mange som ikke hadde hørt om begrepet historisk kontekstualisering før, og som i mailkorrespondansen i forkant av datainnsamlinga, stilte seg spørrende til hva fenomenet dreide seg om. Det var også noen lærere jeg spurte som takka nei til å delta, på grunn av at de følte de hadde manglende kunnskap om temaet. Selv om studien tar utgangspunkt i et lite utvalg lærere, er tanken bak at lærernes refleksjoner og betraktninger vil gjenspeile et spekter av de forskjellige tanker og praksiser som finnes "der ute" blant lærere. Jeg håper ut ifra variasjonen i utvalget, at jeg likevel vil få et spekter som noenlunde vil representere de mange praksisene. En vil ikke kunne vite proporsjonene, men de er presentert. Ettersom dette er et kvalitativt forskningsarbeid, kan en ikke si at funnene i studien er representativt for den sammenhengen vi ønsker å overføre det til, men funnene kan avdekke tendenser i tematikken som studeres.

3.5.2 Reliabilitet

Forskingas reliabilitet, eller pålitelighet, dreier seg om i hvor stor grad en kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Som forsker må jeg være transparent med hva jeg har gjort for å komme fram til funnene mine. Jeg må dokumentere forskningsprosessen slik at den kan gjennomgås. Jeg ønsker resultater som er relevante og riktige, og som kan stoles på. Jacobsen (2022) poengterer at det er umulig å gjennomføre en perfekt forskningsprosess, men det viktige er å kunne redegjøre for, og drøfte svakheter som er knytta til arbeidet (s. 18). Videre skriver Jacobsen (2022) om at alle typer undersøkelser, som ikke holdes skjult for dem som undersøkes, vil utsette undersøkelsesobjektene for ulike stimuli og signaler (s. 250). Derfor deler han slike typer stimuli knytta til pålitelighet, i to hovedkategorier: undersøkereffekt og konteksteffekt.

Undersøkereffekt

"[...] forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning." skriver Postholm (2020, s. 127). Dette perspektivet løfter undersøkereffekten fram, som dreier seg om at forskeren, eller undersøkeren, har en effekt på det fenomenet som vedkommende undersøker (Jacobsen, 2022, s. 251). Dette er særlig knytta til der det er en relasjon mellom forsker og den som skal studeres, for eksempel under intervju. Selv kjente jeg til noen av deltakerne fra før av, gjennom praksisperioder og gjennom kjennskap via universitetet. Dessuten er det viktig å påpeke at som en uerfaren forsker og intervjuer, kan dette ha påverka datainnsamlinga og tolkninga av resultatene. Min framtoning under intervjuene kan ha gjort at informantene har svart det de tror jeg vil høre. For å forsøke å forhindre dette, sa jeg i starten av intervjuene eksplisitt at jeg ikke var ute etter å dømme praksisen eller meningene til informantene, men at jeg var ute etter *grunnene* for deres praksis og meninger.

Påliteligheten kan også minke i situasjoner der forsker og forskningsdeltakeren bruker språk og begreper på forskjellige måter (Postholm, 2020, s. 170). Begreper fra spørreskjemaene kan skape misforståelser hos respondenten, og dermed svekke påliteligheten. For å forhindre dette, testa jeg spørreskjemaet i pilotstudien, der språklige endringer ble gjort som følge av misforståelser. Det samme gjelder intervjusituasjonen, der det er en risiko for at informanten ikke spør om videre presisering av spørsmål og begreper, dersom noe er uklart. Som intervjuer kan jeg forsøke å forhindre dette gjennom å spørre informanten om vedkommende forstår begrepet, eller selv si hva jeg legger i det. I tillegg prøvde jeg det som Postholm (2020) kaller "member checking", som innebærer at jeg som forsker spurte informantene om de kjente seg igjen i beskrivelsene og tolkningene jeg gav (s. 132). For eksempel kunne jeg si "forstår jeg deg rett nå hvis jeg sier at du vektlegger tid mer enn sted i arbeidet med historisk kontekst?". Slik kunne informantene bekrefte eller avkrefte tolkninga.

I all kvalitativ forskning vil forskninga være verdilada (Postholm, 2020, s. 128). Derfor er det viktig at mitt forskerperspektiv synliggjøres, slik at leseren kan se de ulike analysene og tolkningene i lys av forskerperspektivet. Som kommende lærer, har jeg en formening om hva som er viktig i historieundervisning, og hvordan undervisninga burde legges opp. Åpenbart syns jeg at historisk kontekstualisering er en evne som er viktig å fremme hos elevene, ettersom det er det fenomenet jeg forsker på. Da jeg forberedte spørsmål til intervju ut ifra svarene fra spørreskjemaene, vektla jeg det jeg så på som mest interessant og på de delene jeg mente at hovedtyngden av deltakernes konseptualisering av historisk kontekstualisering

forelå. Selv om jeg forsøkte å stille meg nøytral, vil denne subjektiviteten påvirke forskningsarbeidet i en eller annen grad.

Et siste moment jeg syns er hensiktsmessig å nevne i denne sammenhengen, er at jeg som forsker må være bevisst på at det forskningsdeltakerne svarer, både på spørreskjema og under intervju, ikke nødvendigvis stemmer. Jeg har undersøkt det lærerne sier de gjør, ikke det de gjør. Jeg er ute etter lærerens tro om sin egen praksis, som står i kontrast til Huijgen et al. (2019a) som observerte lærerne. Kanskje tror lærerne at de gjør mye av noe i praksis, men så gjør de det egentlig ganske sjeldent. Som forsker må jeg derfor være klar over begrensningene ved innsamlingsmetodene mine. Jeg har for eksempel ikke observert lærerne i praksis. Derfor kan jeg ikke si noe om hva lærerne og elevene faktisk gjør i historieundervisninga. Jeg har ikke snakka med elevene. Derfor kan jeg heller ikke si noe om deres perspektiv. Det jeg er nødt til å forholde meg til, og som jeg kan si noe om, er hva lærerne forteller meg. Det inntrykket jeg sitter igjen med etter datainnsamlinga, er at jeg opplevde lærerne som pålitelige, og at de gav meg ærlige svar under intervjuene. Ettersom lærerne er anonyme, kan jeg ikke se for meg at de hadde et behov for å framstille seg selv på den ene eller andre måten. Tvert imot så opplevde jeg flere ganger at lærerne tok seg selv i de de sa. Neon eksempler kan være at de stilte spørsmål ved om de egentlig hadde stor nok tro på elevene sine, eller at de innså at de ville gjøre mer av en spesiell aktivitet som de ikke hadde gjort så mye av tidligere i historieundervisning. Jeg sitter igjen med et inntrykk av lærere som tok intervjuene seriøst, og som ønska å fortelle meg om deres egen praksis.

Konteksteffekt

Konteksteffekten dreier seg om hvilken sammenheng informasjonen bli samla inn i (Jacobsen, 2022, s. 252). All forskning finner sted innenfor en kontekst, avgrensa i tid og rom. Spørreskjemaene ble fylt ut privat av respondentene i god tid før intervjuene. Trolig er det enten gjort hjemme eller på arbeidsplassen. Intervjuene fant sted på lærernes arbeidsplass, på rom som de selv hadde tatt ansvar for å reservere. Dette kunne være møterom og tomme klasserom. Kravet mitt var at vi skulle sitte alene og ikke forstyrres. Selvsagt kunne en telefon ringe, eller en kollega eller elev banke på, men jeg foretrakk slike naturlige omgivelser framfor en kunstig en, for at informanten skulle kjenne seg mest mulig trygg og på "hjemmebane". Alle intervjuene var avtalt i god tid i forveien.

Et annet element jeg vil løfte fram i forbindelse med konteksteffekten, er tidspunktet for dette forskningsarbeidet, sammenligna med den nye læreplanen, LK20. Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04) ble fullstendig innført i ungdomsskolen juli 2021, som betyr at den var gjeldene i

hele ungdomsskolen fra og med høsten 2021. Satt i sammenheng med korona og hjemmeundervisning, er det nok mange lærere som kjenner på at de ikke før starten av dette skoleåret (høsten 2022), virkelig har fått kjenne på hvordan det er å arbeide og undervise i ny læreplan. Det at fagfornyelsen, med det økte fokuset på fagspesifikk kompetanse og mindre på innhold, ikke er godt nok innarbeida blant lærerne som har deltatt i forskningsprosjektet, kan være med på å svekke påliteligheten til studien. Kanskje vil samme studie i senere år gi andre resultater, som at lærerne jobber mer med å fremme historisk kontekstualisering. Et siste element jeg vil nevne, er at ettersom historie er en del av samfunnsfaget, kan det hende det er lenge siden forskningsdeltakerne hadde jobba med historiedelen. Det at det ikke er like friskt i minnet, kan ha påvirket deltakernes svar, både på spørreskjemaene og på intervjuene.

Kapittel 4: Analyse

I dette kapittelet vil analysen av de åtte spørreskjemaene og de individuelle intervjuene med lærerne bli presentert. Første delen av analysen begynner med det generelle bildet, og belyser hovedtrendene i funnene som er gjort. Deretter rettes fokuset inn mot det mer spesifikke og individuelle.

4.1 Omgruppering av svarkategoriene

	Graderinger fra spørreskjemaet	Ny gruppering og poengfordeling
Spørreskjema del 1	<i>Svært ofte</i>	4
	<i>Ofte</i>	
	<i>Noen ganger</i>	2
	<i>Sjeldent</i>	0
	<i>Svært sjeldent eller aldri</i>	
Spørreskjema del 2	<i>Aller viktigst</i>	4
	<i>Viktig</i>	
	<i>Middels viktig</i>	2
	<i>Mindre viktig</i>	0
	<i>Minst viktig/ lite viktig</i>	
	<i>Ikke relevant – gjøres som regel ikke</i>	Behandles for seg selv

Tabell 7 Opprinnelige graderinger fra spørreskjemaet og ny gruppering for analysen

Tabellen over viser hvordan jeg har omgruppert svarkategoriene fra spørreskjemaet, til analysearbeidet. Grunnen til at jeg har valgt denne poengfordelinga, er for å tydeligere fremme hvilke aktiviteter som prioriteres øverst og nederst, da lærerutvalget har i besvarelsen på spørreskjemaet prioritert minst mulig. I tillegg var det også vanskelig å få oversikt over resultatene da det opplevdes overveldende med så mange graderinger i analysearbeidet. Dessuten kan en også diskutere hvorvidt rangeringene er så enkle å adskille. I del 1 av spørreskjemaet har "svært ofte" og "ofte" blitt slått sammen og gir 4 poeng, "noen ganger" gir 2 poeng, og "sjeldent" og "svært sjeldent eller aldri" har blitt slått sammen og gir 0 poeng. I del 2 av spørreskjemaet har tilsvarende gradering blitt gjort: "aller viktigst" og "viktig" er slått sammen og gir 4 poeng, "middels viktig" gir 2 poeng, og "mindre viktig" og "minst viktig/ lite viktig" er slått sammen og gir 0 poeng. I tillegg har også "ikke relevant – gjøres som regel ikke" ikke blitt tatt med i utregningene, men blitt behandla for seg selv. Totalt i hvert spørreskjema er det tre graderinger, der høyeste grad gir 4 poeng, og laveste grad gir 0 poeng i uttelling.

4.2 Generelle syn på historisk kontekstualisering i klasserommet

I dette underkapitlet vil jeg presentere de generelle funnene fra forskningsprosjektet. Jeg vil først starte med lærerutvalgets totale gjennomsnitt på de tre hovedkategoriene som er felles for lærer- og elevrollen i arbeid med historisk kontekstualisering, før jeg så vil se på detaljene innad i lærerutvalget. De tre hovedkategoriene er rekonstruere historisk kontekst, fremme historisk empati og bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser. Kategoriene bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang og bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver, er kun relevante for lærerrollen, og er derfor ikke tatt med i denne oversikten. Slik kan en lettere sammenligne lærer- og elevrollen. Disse kategoriene vil presenteres og analyseres for seg selv seinere i analysekapitlet.

4.2.1 I hvor stor grad brukes de forskjellige kategoriene av aktiviteter for å fremme historisk kontekstualisering?

Kategori	Lærer formidler (L)	Lærer aktiverer elevene (E)	Differanse (L – E)
Rekonstruere historisk kontekst	3,5	2,84	0,66
Fremme historisk empati	2,5	2,25	0,25
Bruke historisk kontekst for å forklare	2,94	2,56	0,38
<i>Gjennomsnitt alle tre kategoriene</i>	2,98	2,55	0,43

Tabell 8 Gjennomsnittlig bruk av hovedkategoriene (lærer versus elev)

Note. Maksimum score = 4,0. Verdiene er beregna ut ifra gjennomsnittsscoren aktivitetene under hver kategori har fått av lærerutvalget. Etter inspirasjon fra Huijgen et al. (2019a).

Tabell 8 viser hvilke kategorier av aktiviteter som lærerne og elevene gjør mest for å fremme historisk kontekstualisering. En ser at lærerne gjennomsnittlig bruker god tid og gir god plass til historisk kontekstualisering ($x = 2,77$), noe som er i kategorien "ofte". På intervjuene kom det fram at lærerne opplevde det som vanskelig å svare på hvor mye tid de bruker på å fremme konseptet. For det første så er det ikke alle lærerne i utvalget som har et bevisst forhold til historisk kontekstualisering. Da blir det vanskelig å vurdere tidsbruk. For det andre så er det gjerne ikke lett å skille historisk kontekstualisering ut som et isolert arbeidsfokus, fordi det er noe som implementeres hele veien, i forskjellig grad, gjennom historieundervisninga.

En ser også at lærerne bruker mer tid og plass til å selv formidle om historisk kontekstualisering (8,94 totalt, 2,98 i snitt per kategori), enn å la elevene selv jobbe med det (7,65 totalt, 2,55 i snitt per kategori). Ved alle hovedkategoriene er det lærerrollen som har høyest score, sammenligna med elevene. Det betyr at læreraktiviteten dominerer over

elevaktiviteten. Det vil si at lærerne bruker stor plass av historieundervisninga til å formidle, heller enn å aktivere elevene i prosessen selv med historisk kontekstualisering.

Tabell 8 viser også at lærerne i sin formidlingsrolle om historisk kontekstualisering, fokuserer mest på å 1) rekonstruere den historiske konteksten (3,5), for så å 2) bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser (2,94), og så 3) fremme historisk empati (2,5). Når det gjelder hva elevene jobber mest med, følger samme hierarki. Det de gjør oftest er å 1) rekonstruere den historiske konteksten (2,84), for så å 2) bruke den historiske konteksten for å forklare hendelser (2,56), og så 3) fremme historisk empati (2,25). Hovedvekten når lærerne arbeider med historisk kontekstualisering, er dermed å rekonstruere eller forklare, altså det som går på kronologi, de store linjene og de overordna prinsippene. En kan si at lærerutvalget er faktaorientert. Det som gjøres minst av, er aktiviteter knytta til historisk empati, som handler om det som er nærmere, og som dreier seg om å forstå fortidas mennesker. Dette er et interessant funn sett i forhold til LK20, som eksplisitt nevner historisk empati. Det kan virke som om det foreligger en forsinkelse mellom det som skal gjøres og det som faktisk gjøres "der ute". Denne "kløfta" vil diskuteres videre i diskusjonen.

4.2.2 Hvor viktig anses de forskjellige kategoriene å være for å fremme historisk kontekstualisering?

Kategori	Lærer formidler (L)	Lærer aktiverer elevene (E)	Differanse (L – E)
Rekonstruere historisk kontekst	2,06	2,46	-0,4
Fremme historisk empati	1,5	2,42	-0,91
Bruke historisk kontekst for å forklare	1,42	2,06	-0,69
<i>Gjennomsnitt alle tre kategoriene</i>	1,66	2,31	-0,67

Tabell 9 Viktighetsgrad av hovedkategoriene (lærer versus elev)

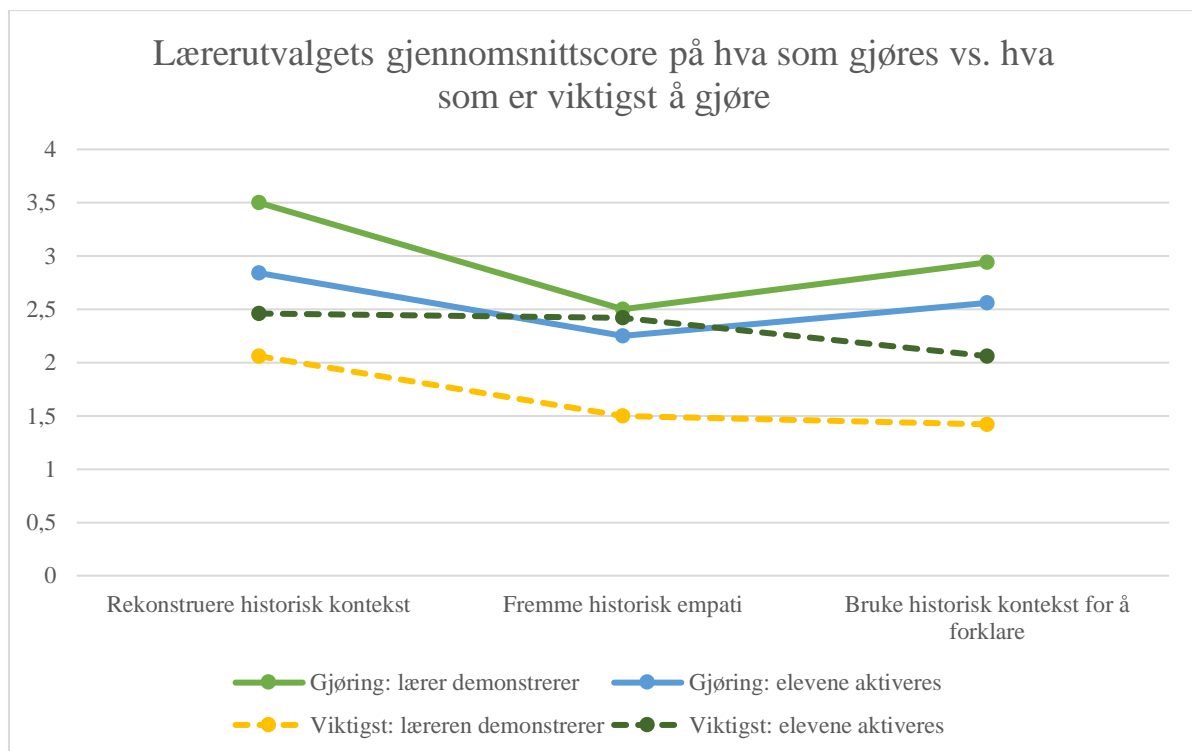
Tabell 9 viser hvilke kategorier lærerne mener er viktigst at lærer og elevene gjør i arbeid med historisk kontekstualisering. En ser at historisk kontekstualisering anses som middels viktig (1,99), altså litt mindre viktig enn plassen og tida som brukes til det, på generell basis (2,77). Det er viktig å understreke at det er problematisk å sammenligne tallene fra spørreskjema del 1 og del 2. På spørreskjema del 2, der lærerne har rangert aktivitetene etter grad av viktighet, har det vært en maksantallsbegrensning på de tre øverste graderingene (aller viktigst, viktig, middels viktig). Dessuten har de hatt mulighet til å plassere aktiviteter på graderinga "ikke relevant – gjøres som regel ikke", som har gjort at de aktivitetene har falt ut av beregning av snittscore. Det er likevel interessant at det viser seg at historisk kontekstualisering anses som middels viktig.

En ser også at lærerne anser det som klart og betydelig viktigere at elevene selv jobber med historisk kontekstualisering (2,31), enn at lærerne skal formidle det (1,66). Dette er tilfellet for alle de tre hovedkategoriene. Dette er i rak motsetning til det de sier de gjør i praksis, hvor lærerrollen er mer framtrædende enn elevrollen. Dette er interessant fordi det viser en slags inkonsekvens: Selv om de oppgir at det viktigste er at elevene jobber med historisk kontekstualisering selv, bruker de mer plass og tid til å formidle det til elevene.

Tabell 9 viser også at av hovedkategoriene, så er det viktigst å 1) rekonstruere den historiske konteksten, deretter 2) fremme historisk empati og så 3) bruke historisk kontekst for å forklare. Hierarkiet er det samme hos lærerrollen og elevrollen. Hos elevrollen er fremme historisk empati nesten like viktig som å rekonstruere den historiske konteksten (2,42 versus 2,46). Det viser at det også er motsetninger mellom hva lærerne oppgir at de gjør mest av de tre hovedkategoriene, og det de synes er viktigst: De fremmer historisk empati i minst grad, men det er samtidig det som de anser som noe av det viktigste, særlig hva angår elevene.

4.2.3 Sammenligning av hva som gjøres og hva som anses som viktigst

For å sammenfatte de generelle hovedtrekkene fra lærerutvalget når det kommer til deres syn på historisk kontekstualisering, kan en illustrere tabell 8 og 9 i et linjediagram.



Figur 9 Grafisk representasjon av tabell 8 og 9

Figur 9 viser lærerutvalgets gjennomsnittsscorer på hovedkategoriene innenfor historisk kontekstualisering. Dersom en sammenligner funnene fra det lærerne forteller at de gjør, og det de anser som viktigst, er det store sprik. Funnene har vist at lærerrollen dominerer i arbeidet med historisk kontekstualisering. Lærerne formidler heller enn å aktivere elevene i prosessen med å utøve kompetansen selv. Funnene fra det de mener er viktigst, viser det motsatte. Lærerne forteller at det er viktigst at elevene aktiveres og tar mest plass i undervisninga, og ikke at lærerne formidler. Det er dermed et skille mellom praksis og ideal.

Når en sammenligner kategoriene, ser en at kategorien rekonstruere historisk kontekst i snitt har høyest score på både læreren og elevene, også når det gjelder hva som gjøres og hva som er viktigst. Det er med andre ord samsvar her. Det er særlig på kategorien om historisk empati at det framkommer store forskjeller mellom praksis og det ideelle. Læreutvalget nedprioriterer å fremme historisk empati, både som formidlere, og gjennom aktivering av elevene, men det er samtidig det lærerutvalget mener at er noe av det viktigste at elevene gjør.

Så langt i analysen har jeg fokusert på de generelle tendensene hos lærerutvalget. Når en ser på hver enkelt lærer, ser en derimot at det er stor variasjon i hvordan hovedkategoriene innenfor historisk kontekstualisering blir rangert. Videre vil jeg derfor se på detaljene på lærernivå.

4.2.4 Detaljer på lærernivå

Under følger en oversikt over hvordan hver enkeltlærer scorer på de tre hovedkategoriene, både hva gjelder lærerrollen og elevrollen, samt hva som gjøres og hva som anses som viktigst.

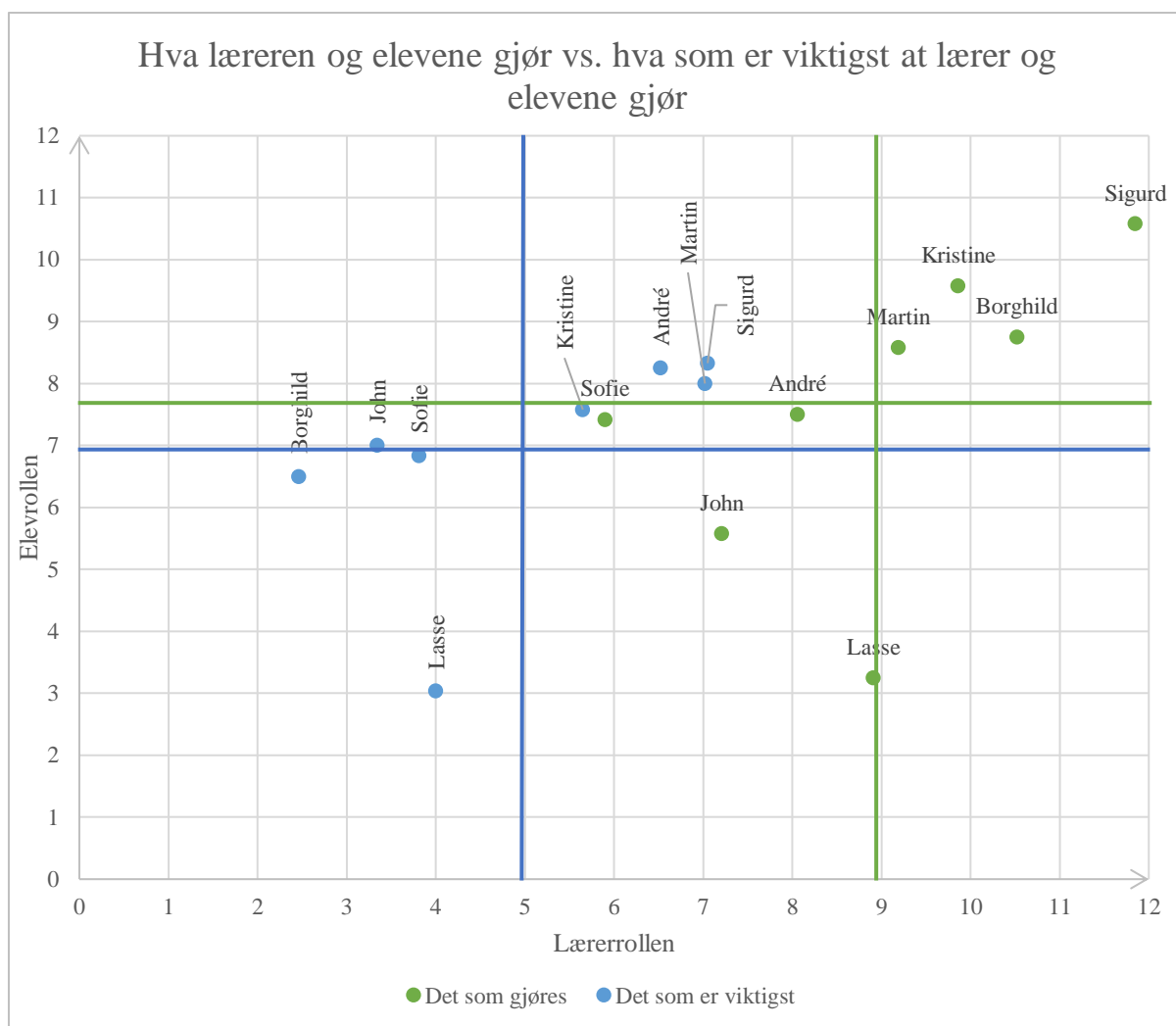
	John	Lasse	Sigurd	Borghild	Kristine	Sofie	André	Martin	Gjennomsnittscore kategori
Rekonstruere den historiske konteksten	3,38	3,08	3,85	3,85	3,69	3,23	3,23	3,69	3,5
Rekonstruere den historiske konteksten (elevene)	3,75	1,75	3,25	3,25	3,25	2,75	2,5	2,25	2,84
Fremme historisk empati	1,33	3,33	4	2,67	2,67	0,67	1,33	4	2,5
Fremme historisk empati (elevene)	1,33	0	3,33	2	3,33	2,67	2	3,33	2,25
Bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser	2,5	2,5	4	4	3,5	2	3,5	1,5	2,94
Bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser (elevene)	0,5	1,5	4	3,5	3	2	3	3	2,56
Sum lærerrollen	7,21	8,91	11,85	10,52	9,86	5,9	8,06	9,19	8,94
Sum elevrollen	5,58	3,25	10,58	8,75	9,58	7,42	7,5	8,58	7,65
<i>Gjennomsnittscore</i>	2,13	2,03	3,74	3,21	3,24	2,22	2,59	2,96	2,77

Tabell 10 Gjennomsnittlig bruk av hovedkategoriene hos hver lærer (lærer versus elev)

Note. Maksimum score = 4,0.

	John	Lasse	Sigurd	Borghild	Kristine	Sofie	André	Martin	Gjennomsnittscore kategori
Rekonstruere den historiske konteksten	2,67	2	1,38	2,46	2,15	2,31	1,85	1,69	2,06
Rekonstruere den historiske konteksten (elevene)	3	1,71	2,5	3,5	2,75	2,5	1,75	2	2,46
Fremme historisk empati	0,67	0,67	2,67	0	2	0	2,67	3,33	1,5
Fremme historisk empati (elevene)	2	1,33	3,33	2	1,33	1,33	4	4	2,42
Bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser	0	1,33	3	0	1,5	1,5	2	2	1,42
Bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser (elevene)	2	0	2,5	1	3,5	3	2,5	2	2,06
Sum lærerrollen	3,34	4	7,05	2,46	5,65	3,81	6,52	7,02	4,98
Sum elevrollen	7	3,04	8,33	6,5	7,58	6,83	8,25	8	6,94
<i>Gjennomsnittscore</i>	1,72	1,17	2,56	1,49	2,21	1,77	2,46	2,50	1,99

Tabell 11 Viktighetsgrad av hovedkategoriene hos hver lærer (lærer versus elev)



Figur 10 Grafisk representasjon av totalsummene i tabell 10 og 11

Note. X-aksen tilsvare lærerrollen, og y-aksen tilsvare elevrollen. De grønne punktene representerer det som gjøres, og de blå punktene representerer det lærerne mener er viktigst. Gjennomsnittslinjer for det totale lærerutvalget, er også tatt med.

Figur 10 samler tallene fra tabell 10 og 11, og viser hvordan lærerne i utvalget har fordelt seg i henhold til totalsummen for lærerrollen og elevrollen. Den viser hvordan de åtte lærerne posisjonerer seg i forhold til snittet til det totale lærerutvalget, og hvordan de posisjonerer seg i forhold til hverandre. Den viser også forskjellen mellom hvor ofte lærerne arbeider med historisk kontekstualisering, og hvor viktig de synes å arbeide med historisk kontekstualisering er. Så viser den forholdet mellom lærer- og elevrollen. Jo lenger til høyre på x-aksen lærerne plasserer seg, jo mer dominerende er lærerrollen. Jo høyere på y-aksen lærerne plasserer seg, jo mer dominerende er elevrollen. De grønne og blå linjene er gjennomsnittslinjer for det totale utvalget. Lærere som ligger tett på linjene, ligger derfor også tett på snittet. For eksempel kan en se at Sigurd scorer høyest av alle når det gjelder hvor ofte læreren (11,85) og elevene (10,58) arbeider med historisk kontekstualisering. Her er han langt over snittet for lærerarbeid (snitt = 8,94) og elevarbeid (snitt = 7,65). Sigurd scorer også høyt når det gjelder

hvor viktig historisk kontekstualisering oppfattes i forhold til de andre lærerne, men ikke så markant. I motsetning ser vi at Lasse er "gjennomsnittlig" når det gjelder hvor ofte læreren formidler historisk kontekstualisering (8,91), men langt under gjennomsnittet når det gjelder hvor ofte elevene arbeider med det (3,25). Han kan betraktes som en lærer hvor lærerrollen dominerer når det gjelder arbeid med historisk kontekstualisering. Lasse formidler konseptet gjennomsnittlig ofte, men elevene praktiserer det lite selv. Når det gjelder hvor viktig han synes at historisk kontekstualisering er, viser tabell 11 og figur 10 at Lasse også skiller seg fra de andre. Han er litt under snittet når det gjelder hans mening om hvor viktig det er at læreren formidler historisk kontekstualisering (4,0), men det mest skjellsettende er at han synes at det er lite viktig at elevene jobber med det (3,04).

Figur 10 viser at vi har fire forskjellige grupper når det kommer til i hvor stor grad det arbeides med historisk kontekstualisering:

- De som arbeider mer med historisk kontekstualisering enn gjennomsnittet, både når det gjelder læreren som formidler det, og elevene som jobber med det: 4 lærere – Sigurd, Borghild, Kristine, Martin.
- De som bruker gjennomsnittlig med tid til å formidle historisk kontekstualisering, men lar elevene jobbe relativt lite med det: 1 lærer – Lasse.
- De som formidler historisk kontekstualisering sjeldnere enn gjennomsnittet, men får elevene til å jobbe like ofte som gjennomsnittet: 2 lærere – Sofie, André.
- Den som arbeider mindre med historisk kontekstualisering enn gjennomsnittet, både hos læreren og elevene: 1 lærer – John.

Når det gjelder hvor viktig lærerrollen og elevrollen er i arbeidet med historisk kontekstualisering, viser figur 10 at vi har tre grupper:

- De som synes at både lærer- og elevrollen er viktigere enn middels viktig: 4 lærere – Sigurd, André, Martin, Kristine.
- De som synes at elevrollen er middels viktig, mens det er mindre eller lite viktig at læreren formidler historisk kontekstualisering selv. De verdsetter det som viktigere hva elevene selv gjør, framfor læreren sin plass og rolle som formidler av historisk kontekstualisering: 3 lærere – Sofie, John, Borghild.
- Den som synes at historisk kontekstualisering generelt er mindre viktig, både når det gjelder hva læreren eller elevene skal gjøre: 1 lærer – Lasse.

Sammenligner en hvor stor plass det gis til historisk kontekstualisering i forhold til hvor viktig det er, ser en et generelt avvik blant nesten alle lærerne, men det er særlig stort hos Borghild. Figur 10 viser klart dette "spranget" ved å se på avstanden mellom de to punktene hos hver lærer.

For å oppsummere kan en si at det er store forskjeller på individnivå. Noen lærere er over snittet på det som gjøres, andre er under. Noen lærere er over snittet på hva som er viktigst å gjøre, andre er under. Noen er på snittet på noe, mens over og under på noe annet. Dette viser at det er et sammensatt bilde med mange ulike faktorer som spiller inn. Neste del vil utdype forskjellene når det kommer til det hierarkiske på lærernivå.

Detaljer på lærernivå om hva som gjøres

Tabell 10 viser hvordan hver enkelt lærer scorer på de tre hovedkategoriene, når det kommer til i hvor stor grad de forskjellige kategoriene brukes i arbeid med historisk kontekstualisering. Flertallet av lærerne har ikke samme hierarki som snittet når det kommer til lærerrollen. For eksempel så ser en at Sigurd og Martin begge har toppscore (4,0) på kategorien fremme historisk empati, som vil si at dette er noe lærerne vier mye plass til i historieundervisninga. Den viser også den totale gjennomsnittscoren hos den enkelte læreren, og med det hvor mye plass som i snitt vies til arbeid med historisk kontekstualisering. For eksempel ser vi at Sigurd har fått høyest score (3,74) og at Lasse har fått lavest score (2,03). I tillegg viser tabellen også summen på alle kategoriene om lærerrollen og summen på alle kategoriene om elevrollen. En kan se at Sigurd skiller seg ut fra resten med en betydelig høy sammenlagtscore på lærerrollen (11,85), og at Sofie har laveste score på lærerrollen (5,9). Om elevrollen ser en at Sigurd her også har høyest sammenlagtscore (10,58), mens Lasse skiller seg ut med en betydelig lav score (3,25).

Tabell 10 viser at når det kommer til lærerrollen, har flertallet av lærerne ikke samme hierarki som snittet. Den viser at vi har fire forskjellige grupper:

- De som har samme hierarki som snittet, som er 1) rekonstruere historisk kontekst, så 2) bruke historisk kontekst for å forklare, og så 3) fremme historisk empati: 3 lærere – John, Kristine, Sofie.
- De som har 1) fremme historisk empati på topp, så 2) rekonstruere kontekst og så 3) bruke historisk kontekst for å forklare: 2 lærere – Lasse, Martin.
- De som har 1) fremme historisk empati og 1) bruke historisk kontekst for å forklare på topp med samme score, og så 3) rekonstruere historisk kontekst: 1 lærer – Sigurd.

- De som har bruke historisk kontekst for å forklare på topp, så 2) rekonstruere historisk kontekst og så 3) fremme historisk empati: 2 lærere – Borghild, André.

Tabell 10 viser også at vi har seks forskjellige grupper når det kommer til hierarkiet om hva elevene jobber mest med i forbindelse med historisk kontekstualisering:

- De som har samme hierarki som snittet, som er 1) rekonstruere den historiske konteksten, så 2) bruke historisk kontekst for å forklare, og så 3) fremme historisk empati: 1 lærer – Lasse.
- De som har 1) rekonstruere historisk kontekst på topp, før 2) fremme historisk empati og så 3) bruke historisk kontekst for å forklare: 2 lærere – John, Sofie.
- De som har 1) bruke historisk kontekst for å forklare på topp, før 2) fremme historisk empati, og så 3) rekonstruere historisk kontekst: 1 lærer – Sigurd.
- De som 1) bruker historisk kontekst for å forklare på topp, før 2) rekonstruere historisk kontekst, og så 3) fremme historisk empati: 2 lærere – Borghild, André.
- De som har 1) fremme historisk empati på topp, før 2) rekonstruere historisk kontekst, og så 3) bruke historisk kontekst for å forklare: 1 lærer – Kristine.
- De som har 1) fremme historisk empati på topp, før 2) bruke historisk kontekst for å forklare og så 3) rekonstruere historisk kontekst: 1 lærer – Martin.

Detaljer på lærernivå om hva som er viktigst

Tabell 11 viser hvilke kategorier som er viktigst for hver enkelt lærer, samt om det er samsvar mellom lærerrollen og elevrollen på hovedkategoriene. Den viser at det er stor variasjon mellom lærerne angående hva de syns er viktigst, både når det gjelder lærerrollen og elevrollen, i henhold til hvordan de har rangert hovedkategoriene. Noen syns det er viktig å fremme historisk empati, andre syns det å rekonstruere historisk kontekst er viktigst. Med andre ord så varierer plasseringene veldig. En ser derfor ikke et tydelig mønster her, fordi lærerutvalget ikke er enstemmig i rangeringene. For eksempel ser en at Sigurd, André og Martin syns det viktigste er at elevene jobber med aktiviteter knytta til historisk empati. Hos Lasse er det å rekonstruere den historiske konteksten viktigst i arbeid med historisk kontekstualisering, og han mener også at læreren skal dominere mest som formidler i dette arbeidet (2,0 versus 1,71).

Når det kommer til hva som er viktigst at læreren gjør, viser tabell 11 at vi har fem grupper:

- De som har samme hierarki som snittet, som er 1) rekonstruere historisk kontekst på topp, før 2) fremme historisk empati og så 3) bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser: 2 lærere – John, Kristine.
- Den som har 1) rekonstruere historisk kontekst på topp, før 2) fremme historisk empati og 2) bruke historisk kontekst for å forklare, som deler samme score: 1 lærer – Borghild.
- De som har 1) rekonstruere historisk kontekst på topp, før 2) bruke historisk kontekst for å forklare, og så 3) fremme historisk empati: 2 lærere – Lasse, Sofie.
- Den som har 1) bruke historisk kontekst for å forklare på topp, før 2) fremme historisk empati og så 3) rekonstruere historisk kontekst: 1 lærer – Sigurd.
- De som har 1) fremme historisk empati på topp, før 2) bruke historisk kontekst for å forklare, og så 3) rekonstruere historisk kontekst: 2 lærere – André, Martin.

Når det gjelder hierarkiet knytta til elevrollen, viser tabell 11 at vi også har fem, men annerledes, grupper:

- De som har samme hierarki som snittet, med 1) rekonstruere den historiske konteksten på topp, før 2) fremme historisk empati, og så 3) bruke historisk kontekst for å forklare: 2 lærere – Lasse, Borghild.
- Den som har 1) rekonstruere den historiske konteksten på topp, før 2) fremme historisk empati og 2) bruke historisk kontekst for å forklare, som har samme score: 1 lærer – John.
- De som har 1) fremme historisk empati på topp, så 2) rekonstruere historisk kontekst og 2) bruke historisk kontekst for å forklare, som har samme score: 2 lærere – Sigurd, Martin.
- Den som har 1) fremme historisk empati på topp, så 2) bruke historisk kontekst for å forklare, og så 3) rekonstruere historisk kontekst: 1 lærer – André.
- De som har 1) bruke historisk kontekst for å forklare på topp, så 2) rekonstruere historisk kontekst og så 3) fremme historisk empati: 2 lærere – Kristine, Sofie.

Disse grupperingene viser at det er stor variasjon mellom lærerne når det gjelder hva de synes er viktigst i arbeid med historisk kontekstualisering, både hva angår lærer- og elevrollen.

I tillegg viser tabell 11 også summen på alle felleskategoriene om lærerrollen og elevrollen. I det tilfellet har det mye å si for scoren om læreren har brukt "ikke relevant – gjøres som regel ikke" og om hen har satt det maksimale antallet aktiviteter på de tre øverste graderingene i spørreskjemaet (aller viktigst, viktig, middels viktig). For eksempel har Lasse latt være å plassere to aktiviteter på feltet som hadde gitt 4 poeng på lærerrollen, og fem aktiviteter på elevrollen. Slik får han en sum på 4 og 3,04. Borghild har også én "ledig plass" som hadde gitt 4 poeng på lærerrollen, og som gir henne en sum på 2,46. I tillegg har også disse to sammen med Martin brukt "ikke relevant – gjøres som regel ikke", som gjør at enkelte aktiviteter ikke får uttelling, og med det gjør at de andre aktivitetene i den tilhørende kategorien vektlegges mer i utregninga av gjennomsnitt. Dessuten kan summen på lærer- og elevrollen også variere alt etter hvordan læreren har "brukt" rangeringsfeltene, da det kun var de tre øverste graderingene som hadde maksimumbegrensning, og ikke de tre nederste.

Oppsummering detaljer lærernivå

For å oppsummere funnene på lærernivå, kan en si at det er stor variasjon innad i lærerutvalget i hvordan historisk kontekstualisering fremmes, samt hva lærerne anser som viktigst i arbeidet. Snittet viser at som regel så er det rekonstruere den historiske konteksten som er det som gjøres oftest, og det som blir sett på som det viktigste å gjøre. Når en ser på hver enkelt lærer, er det imidlertid stor variasjon i hvordan de rangerer dette. Det er dermed ikke et klart homogent mønster for hele lærerutvalget. Dette gjør det derfor vanskelig å lage en felles profil for lærerne.

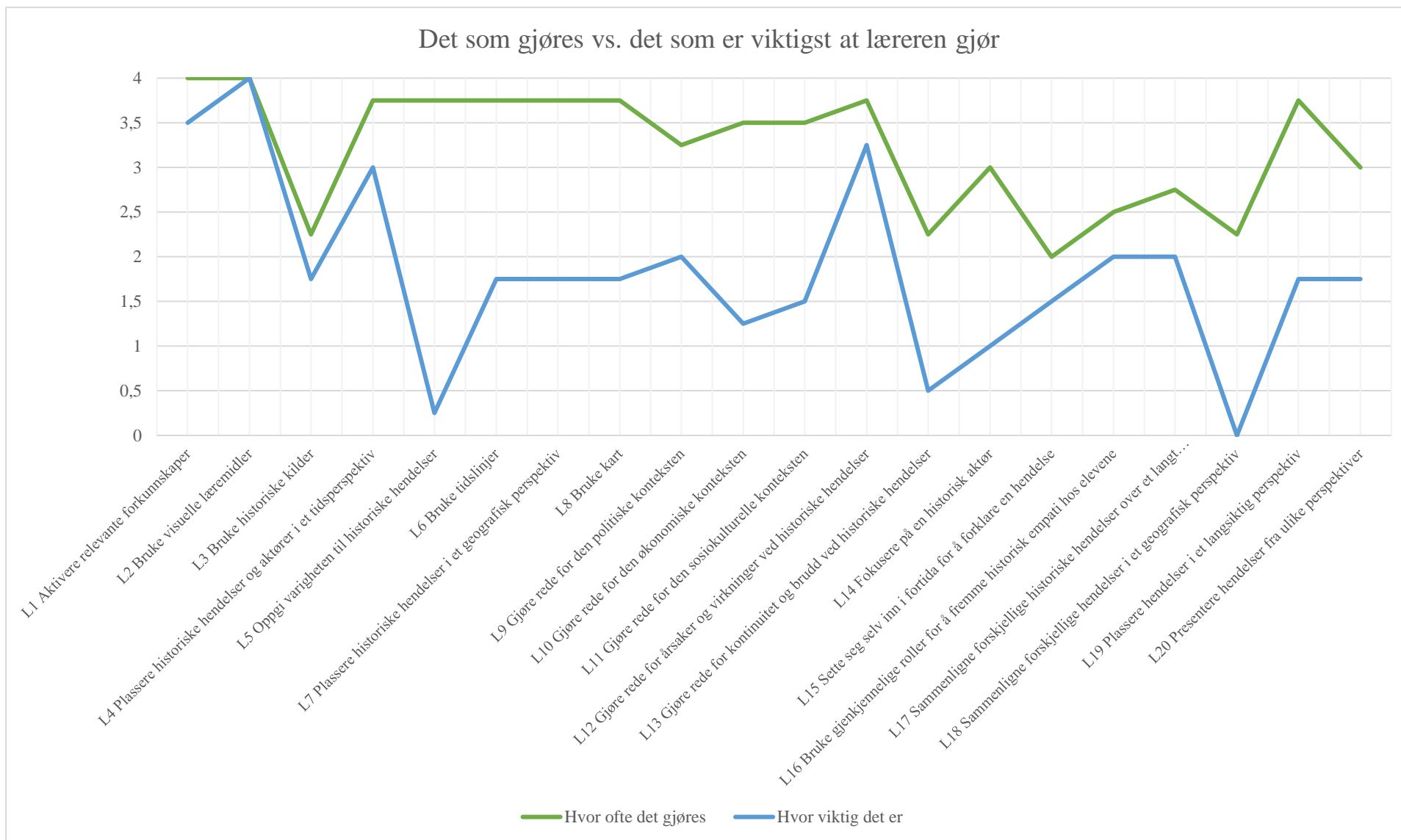
4.3 Hvilke spesifikke aktiviteter innenfor historisk kontekstualisering gjøres oftest, og anses som viktigst?

I det følgende vil jeg gå mer inn i det spesifikke, og se på enkeltaktivitetene knytta til historisk kontekstualisering som lærerne har tatt stilling til. Ettersom aktivitetene fra spørreskjemaet ikke er helt identiske på lærer- og elevsida, vil lærerrollen og elevrollen presenteres i to separate diagrammer. Hvor ofte det gjøres og hvor viktig det er, presenteres i lys av hverandre.

Et gjennomgående trekk mellom det som gjøres og det som er viktigst å gjøre, er at det som gjøres har en høyere gjennomsnittsscore enn det som er viktigst, med noen få unntak. En grunn til det er at det, som nevnt tidligere i oppgaven, på spørreskjema del 1 ikke har vært noen begrensninger på hvor mange aktiviteter lærerne kan rangere på de ulike grupperingene.

På spørreskjema del 2 har det vært maksantallsbegrensning på de tre øverste graderingene, som har "tvunget" lærerne til å gradere aktiviteter lenger ned på viktighet. Sammenligningene mellom dem, må dermed gjøres meget varsomt.

4.3.1 Sammenligning av lærernes aktiviteter – oftest versus viktigst



Figur 11 Aktiviteter som gjøres versus aktiviteter som er viktigst at læreren gjør i arbeid med historisk kontekstualisering

Figur 11 viser alle aktivitetene om lærerrollen, og hvordan det totale lærerutvalget scorer på dem, både når det kommer til det som gjøres, og det som er viktigst at læreren gjør i arbeid med historisk kontekstualisering. Etter min mening er det en god del som samsvarer her. Det er mye de synes er viktig som de gjør relativt ofte, og omvendt. Det ser også ut til at lærerne gjør nesten alt ganske ofte. En ser for eksempel at når det gjelder hva lærerne gjør, så er det to aktiviteter som har fått toppscore: L1 "aktivere relevante forkunnskaper" og L2 "bruke visuelle læremidler", som begge tilhører kategorien rekonstruere historisk kontekst. De oppgir også at de gjør mye annet knyttet til å rekonstruere den historiske konteksten, slik som L4 "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv", L5 "oppgi varighet til historiske hendelser", L6 "bruke tidslinjer", L7 "plassere historiske hendelser i et geografisk perspektiv", L8 "bruke kart", og L12 "gjøre rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser". I tillegg gjør lærerne ofte L19 "plassere hendelser i et langsiktig perspektiv". Når det gjelder hva lærerne synes er viktigst, har aktivitetene L1 "aktivere relevante forkunnskaper", L2 "bruke visuelle læremidler", L4 "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" og L12 "gjøre rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser", fått høyest score.

En ser også at lærerne bruker minst tid på L15 "sette seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse". I tillegg så gjøres også aktivitetene L3 "bruke historiske kilder", L13 "gjøre rede for kontinuitet og brudd", og L18 "sammenligne forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv" relativt sjeldent. Sistnevnte er også det de synes er minst viktig å prioritere. De andre aktivitetene som de ikke synes er viktige er L3 "bruke historiske kilder", L13 "gjøre rede for kontinuitet og brudd" og L15 "sette seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse".

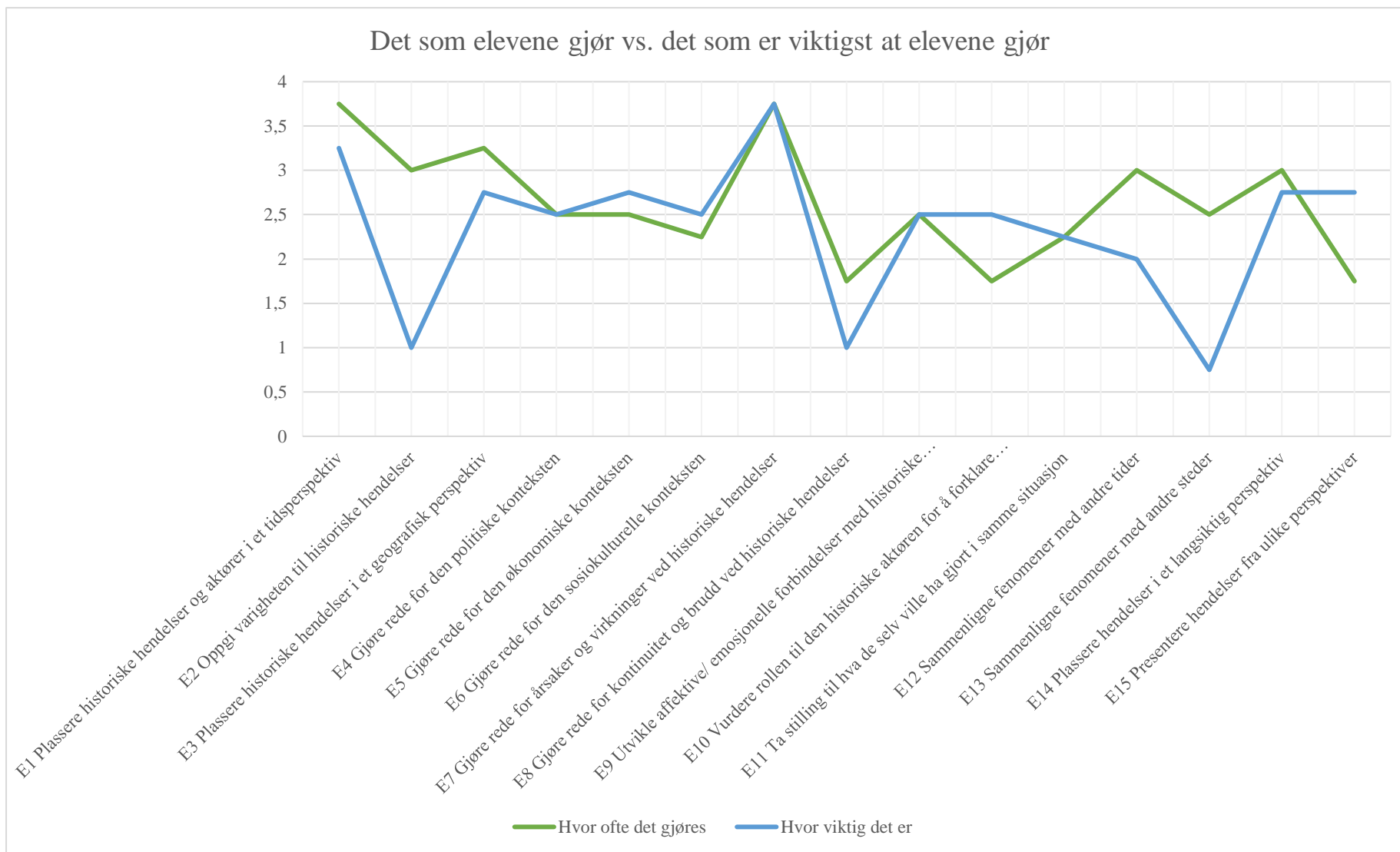
Jeg vil nå peke på visse elementer som jeg synes er interessante. Det første jeg vil trekke fram er L3 "bruke historiske kilder". Den viser seg som en "dupp" hos begge grafene i figur 11, fordi det både gjøres sjeldent av lærerne, og de synes heller ikke at det er spesielt viktig. Dette synes jeg er merkverdig, da historiske kilder er grunnlaget for hvordan historikere skaper historie. Om en sammenligner med L2 "bruke visuelle læremidler", ser en at det både gjøres svært ofte, og vurderes til å være blant det viktigste. Det er interessant at lærerne velger å bruke visuelle læremidler, heller enn historiske kilder i undervisning.

Det andre jeg vil peke på fra figur 11 er L13 "gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser", som brukes lite og som ikke anses som viktig i det hele tatt. L12 "gjøre rede for årsaker og virkning" er helt i andre enden av skalaen, og er både noe som gjøres svært ofte og som blir sett på som viktig. Begge to er ulike måter å periodisere historien på, men det er påfallende at den ene dominerer så over den andre.

Det tredje fra figur 11 som jeg vil trekke fram er L5 "oppgi varigheten til historiske hendelser", som viser seg som et stort gap mellom grafene. Å oppgi varighet er noe lærerne gjør ofte, men de synes det er noe av det minst viktige å gjøre. Et liknende avvik ser en også hos to aktiviteter innenfor kategorien fremme historisk empati: L14 "fokusere på en historisk aktør" og L15 "sette seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse". Disse aktivitetene oppgir lærerne at de sjeldent gjør, men de synes det er ganske viktig. Lærerne er med andre ord inkonsistente på disse aktivitetene.

Det fjerde og siste jeg vil trekke fram i forbindelse med læreraktivitetene tilknyttet historisk kontekstualisering, er aktivitet L18 "sammenligne forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv", som er noe som lærerne gjør lite, og som de mener er det minst viktige å gjøre i arbeid med historisk kontekstualisering. Dersom en sammenligner dette med L19 "plassere hendelser i et langsiktig perspektiv", ser en at det er noe lærerne gjør svært ofte, og noe som de synes er ganske viktig. Det er samsvar mellom hva lærerne forteller at de gjør og hva som anses som viktigst, men denne klare forskjellen mellom tid og sted når det kommer til store globale perspektiver, er interessant.

4.3.2 Sammenligning av elevenes aktiviteter – oftest versus viktigst



Figur 12 Aktiviteter som elevene gjør versus aktiviteter som er viktigst at elevene gjør i arbeid med historisk kontekstualisering

Figur 12 viser en oversikt over alle aktivitetene som dreier seg om elevrollen, og hva lærerutvalget får elevene sine til å gjøre, og syns er viktigst å gjøre for å fremme historisk kontekstualisering. Figuren viser for eksempel at elevene oftest gjør aktivitetene E1 "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" og E7 "gjøre rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser". I tillegg gjør de også E3 "plassere historiske hendelser i et geografisk perspektiv" relativt ofte. Det elevene gjør minst er E8 "gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser", E10 "vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger" og E15 "presentere hendelser fra ulike perspektiver". Det lærerutvalget syns er viktigst at elevene gjør er aktivitetene E1 "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" og E7 "gjøre rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser", og det minst viktige er aktivitetene E2 "oppgi varigheten til historiske hendelser", E8 "gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser", og E13 "sammenligne fenomener med andre steder". Dette viser at det sammenligna med læreraktivitetene, er mye samsvar med elevaktivitetene.

Slik som hos lærerrollen, vil jeg også trekke fram de momentene fra figur 12 som jeg syns er interessante og bemerkelsesverdige. Det første jeg vil trekke fram er E1 "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv", som er noe elevene gjør svært ofte, og som lærerne vurderer til å være viktig å gjøre. Sammenligna med E3 "plassere historiske hendelser i et geografisk perspektiv" så er dette noe elevene ikke gjør like ofte, og det blir også vurdert til å være mindre viktig enn tidsperspektiv.

Det andre jeg vil peke på er E2 "oppgi varigheten til historiske hendelser", som viser seg som et "gap" mellom de to grafene. Å oppgi varighet er noe elevene gjør ganske ofte, men lærerne ser på det som noe av det minst viktige. Dette samme tilfellet viste seg også hos lærerrollen. En mulig forklaring på dette gapet er at å oppgi varighet er noe som kan redegjøres for raskt i kombinasjon med andre aktiviteter som har scora høyt, som for eksempel plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv. Grunnen til at det blir sett på som lite viktig er trolig fordi det isolert sett ikke er noe som tilfører særlig historiekunnskap, men det må kombineres sammen med andre aktiviteter for at det skal oppleves meningsfylt.

Det tredje fra figur 12 jeg vil trekke fram er E10 "vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske hendelser". Denne skiller seg fra flesteparten av de andre aktivitetene, fordi lærerne har vurdert det til å være viktigere å gjøre, enn hvor ofte det gjøres. Det er altså relativt sjeldent at elevene vurderer rollen til historiske aktører, men det er noe lærerne syns er ganske viktig at elevene gjør.

Et fjerde element jeg vil nevne er E13 "sammenligne fenomener med andre steder", som er det andre store "gapet" i tillegg til E2 "oppgi varigheten til historiske hendelser". Ifølge lærerutvalget så sammenligner elevene ganske ofte fenomener med andre steder, men det blir sett på som lite viktig. Jamfør E12 "sammenligne fenomener med andre tider" er dette noe som lærerne både synes er viktigere at elevene gjør, samt også noe de gjør litt oftere. Dette, sammen med det som ble nevnt tidligere med tidsperspektiv og geografisk perspektiv, antyder at lærerne velger å prioritere tid over sted. Dette kan vitne om at de "globale" sammenligningene over rom ikke enda har trumfa gjennom i historieundervisninga, og hører mer til en geografers tilnærming, enn den tradisjonelle sammenligninga over tid til historikeren.

Det siste jeg vil trekke fram fra figur 12 er aktivitet E15 "presentere hendelser fra ulike perspektiver". Slik som E10 "vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger", så er tilfellet her også at dette er noe som elevene gjør relativt sjeldent, men det blir sett på som viktig å gjøre. At det anses som viktig er ikke overraskende, da det i læreplanen under kjerneelementet "Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger" står at elevene skal "vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det er derfor påfallende at det å se noe fra ulike sider ikke er noe som gjøres ofte av elevene.

4.3.3 Bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, og bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver

I denne delen vil jeg redegjøre for de to kategoriene som kun er knytta opp mot lærerrollen: bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, og bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver. Med henhold til oppgavens omfang og dybde, har jeg valgt å legge hovedvekta på de komparative kategoriene.

Det er viktig å presisere at selv om de to kategoriene behandles som to separate kategorier, så dreier begge seg om bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver. I Huijgen et al. (2017b) sin opprinnelige kategorisering, var alle de fem aktivitetene samla under én kategori, men ettersom observasjonsstudien fra 2019 viste at L21 "bruke anakronismer" og L22 "presentere fortida som en kontinuerlig framgang" hadde scorer som avvikte så stort fra de andre aktivitetene i kategorien, valgte de å samle disse to i en kategori for seg selv. De hadde også formulert de to aktivitetene med "ikke" (se vedlegg 4). I mitt lærerutvalg har ikke scorene på disse aktivitetene skilt seg ut fra de andre i kategorien bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver, men jeg har også endra aktivitet L21 og L22 til å ikke være formulert med

"ikke". Det ville derfor vært uheldig om jeg skulle blande aktivitetene som jeg helst så for meg at ville få lave scorere, med aktiviteter som en ønsker at skal få høye scorere. Jeg har derfor gjort det samme som Huijgen et al. (2019a), og behandler bruke anakronismer eller presentere fortida som kontinuerlig framgang som en egen kategori.

	John	Lasse	Sigurd	Borghild	Kristine	Sofie	André	Martin	Gjennomsnittscore kategori
Hvor ofte det gjøres									
Bruke anakronismer eller framstille fortida som framgang	3	2	2	1	2	1	0	1	1,5
Bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver (unngå presentisme)	2	2,67	4	2,67	2	0,67	1,33	1,33	2,08
Hvor viktig det er									
Bruke anakronismer eller framstille fortida som framgang	2		0		0	0	0	0	0,33
Bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver (unngå presentisme)	0		0,67	0	0	1,33	0	0	0,29

Tabell 12 Gjennomsnittlig bruk av, samt viktighetsgrad av kategoriene "bruke anakronismer eller framstille fortida som framgang", og "bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver"

Note. Tomme celler betyr at læreren har plassert alle aktiviteter innenfor den kategorien på "ikke relevant – gjøres som regel ikke".

Det første en kan lese ut ifra tabell 12 er at begge kategoriene har fått lave totalscorer, både når lærerutvalget har tatt stilling til hva de gjør, og hva de mener er viktigst å gjøre. Slik tabell 12 viser, er det sjeldent at lærerne bruker anakronismer eller presenterer fortida som framgang (1,5). Av alle kategoriene knytta til historisk kontekstualisering, er dette det lærerne gjør minst. Bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver gjøres litt oftere (2,08). Sammenligna med læreres fremming av historisk empati, gjøres denne kategorien enda sjeldnere enn det (2,5).

Tabell 12 viser også hvor viktig lærerne synes det er å gjøre aktiviteter for å unngå presentisme. Sammenligna med hvor ofte det gjøres, så har begge kategoriene fått lavere snittscore på hva de mener er viktigst (1,5 og 2,08 versus 0,33 og 0,29), som også var tilfellet for de andre kategoriene når det kom til lærerrollen. Disse lave scorene skiller seg kraftig ut ifra resten av gjennomsnittsscorene på de andre kategoriene som har blitt presentert tidligere.

		Hvor ofte				Hvor viktig				
					<i>Snitt</i>				Ikke relevant – gjøres som regel ikke	<i>Snitt</i>
Aktivitet om læreren		4	2	0	<i>Snitt</i>	4	2	0		<i>Snitt</i>
21	Bruke anakronismer		2	6	0,5			5	3	0
22	Framstille historie som en kontinuerlig framgang	4	2	2	2,5	1		5	2	0,5
23	Skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes fra nåtida	3	3	2	2,25		1	5	2	0,25
24	Presentere motstridende historiske kilder	1	4	3	1,5			7	1	0
25	Presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering	3	4	1	2,5	1		6	1	0,5

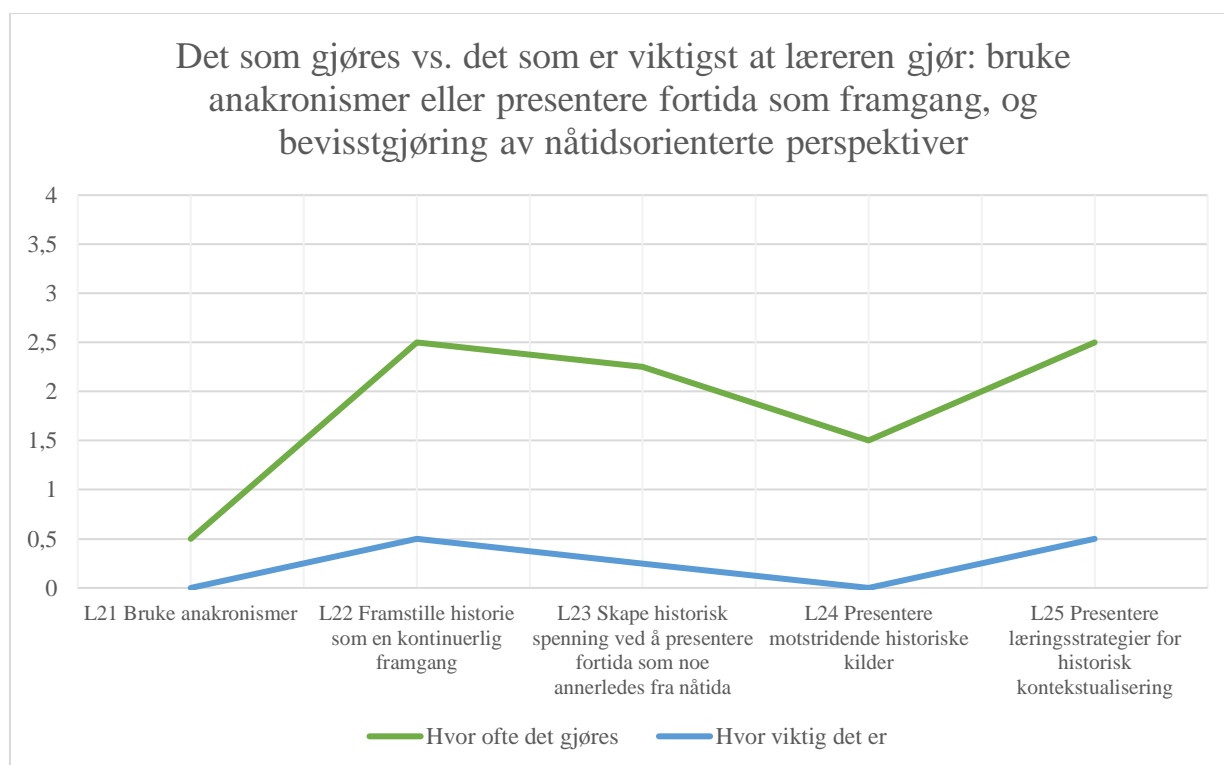
Tabell 13 Lærernes svarfordeling over aktivitetene innenfor kategoriene "bruke anakronismer eller framstille historie som kontinuerlig framgang" og "bevisstgjøring av nåtidige perspektiver"

Tabell 13 viser svarfordelinga innad i lærerutvalget på hver aktivitet innenfor de to kategoriene, samt hvilken snittscore hver aktivitet har fått. Når det kommer til hva lærerne gjør, skiller L21 "bruke anakronismer" seg ut med klart lavest snitt (0,5), og en ser også at lærerne er samstemte her. På de andre aktivitetene fordeler lærerne seg utover hele skalaen, især på L22 "framstille historie som en kontinuerlig framgang" og L23 "skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes fra nåtida". I intervjuene kom det fram at dette var to aktiviteter som lærerne tolka ulikt. Begrepene "framgang", og "historisk spenning" ble forstått forskjellig av lærerne. Dette kan forklare "spennet" i svarfordelinga blant lærerutvalget.

Når det kommer til hva lærerne mener er viktigst å gjøre, så har en å gjøre med en relativ homogen gruppe. Lærerutvalget er ganske samstemte i vurderinga på at disse to kategoriene ikke er det som burde prioriteres for å fremme historisk kontekstualisering i historieundervisninga. At de ikke syns det er viktig å bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, er et positivt funn, ettersom dette kan hindre elevene i å historisk kontekstualisere. Jeg syns likevel det er overraskende at lærerne verken gjør mye av de andre aktivitetene for å unngå presentisme, eller syns at det er viktig, da dette er noe som

didaktikken peker på at elevene strever med (Hartmann & Hasselhorn, 2008; Huijgen et al., 2014; Huijgen et al., 2018, s. 411). Det reiser spørsmålet om hvorvidt lærerne kjenner til, og er oppdaterte på historiedidaktikken.

På hvor viktig de forskjellige aktivitetene er for å fremme historisk kontekstualisering, er det to aktiviteter som skiller seg ut med et "spenn" i svarfordelinga. L22 "framstille historie som en kontinuerlig framgang" og L25 "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering" har begge én lærer som spriker fra de andre.



Figur 13 Aktiviteter som gjøres versus aktiviteter som er viktigst at lærerne gjør innenfor kategoriene "bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang" og "bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver"

Figur 13 er en grafisk representasjon av snittverdiene fra tabell 13, og viser at det lærerne i utvalget gjør mest i snitt er L22 "framstille historie som en kontinuerlig framgang" og L25 "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering. Aktivitet L21 "bruke anakronismer" skiller seg ut som det som gjøres minst. Når lærerne har vurdert hvor viktig de ulike aktivitetene er, viser grafen først og fremst at de syns alle aktivitetene er svært lite viktige i arbeidet med historisk kontekstualisering. Alle aktivitetene har fått en score på 0,5 eller mindre. Det lærerne syns er viktigst av de fem, er å L22 "framstille historie som en kontinuerlig framgang" og L25 "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering". Det som viste seg i intervjuene, var at lærerne tolka enkelte aktiviteter forskjellig, eller var

usikre på begreper. Særlig aktivitet L21 "bruke anakronismer" var det mange som stilte spørsmålsteget ved. Følgende sitater illustrerer dette:

Vanskelig ord, så jeg måtte google. (Ler). Så fant jeg ut at det tror jeg ikke at jeg gjør så mye, nå husker jeg ikke hva det betydde. (John, intervju, 2022)

Nei dette er jo litt flaut, men jeg var ikke så kjent med begrepet (ler). Så jeg måtte søke det opp og tenkte at det her er ikke noe som jeg bruker. (Sofie, intervju, 2022)

André var heller ikke kjent med begrepet, og da jeg forklarte det under intervjuet svarte han:

Ok, men da gjør jeg jo ikke det. For det høres jo feil ut. Hvis jeg forstår det rett. (André, intervju, 2022)

På aktivitet L22 "framstille fortida som en kontinuerlig framgang" og L23 "skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes fra nåtida", var det også flere som var usikre på formuleringene. Eksemplene nedenfor belyser hvordan Martin og Sofie tolka disse aktivitetene.

[...] i den formuleringa så tenker jeg at man kanskje kan fort se på historie som en lineær prosess, med noe som hele tida går en vei. Og det tenker jeg at er en litt sånn forenkla måte å framstille hva historien egentlig er, at historie er noe som begynner og noe som slutter. Og jeg er litt usikker på om det er et heldig perspektiv på faget, for jeg tenker at historie er jo mennesker, og hva er mennesker? Det er jo et vanvittig komplekst vesen med utrolig mange interesser. (Martin, intervju, 2022)

Noen kan kanskje misforstå dette med framgang at en er bedre, og at de var dummere før. Så jeg har satt den der for å minimere sjansen for det da. Det er selvfølgelig opp til læreren å ha et klart syn på det for at elevene skal forstå, men at det ikke skal være mulig å tenke at vi er bedre bare fordi vi lever nå sammenligna med folk som levde i fortida. Og det med å skape historisk spenning henger litt sammen med det igjen. At det ikke blir helt ekte da for meg å gjøre føler jeg. Skal ikke gjøre fortida til noe sånn "wow", for da fremmedgjør det også kanskje litt, har jeg tenkt. Så derfor har jeg satt den litt ned, for en skal ikke tulle med det for å gjøre det mer spennende." (Sofie, intervju, 2022)

Dette viser at lærerne enten ikke har forstått aktivitetene innenfor disse to kategoriene, eller de har tolka dem forskjellig. Det kan forklare de lave scorene.

For å oppsummere dette underkapitlet, kan en si at kategoriene bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, og bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver, skiller seg ut fra de komparative kategoriene, ved at de har betydelig lavere snittscorer, særlig når det kommer til hva lærerne anser som viktigst.

4.3.4 Hvilke aktiviteter innenfor historisk kontekstualisering er ikke relevante?

Da lærerne i utvalget svarte på spørreskjema del 2, som dreier seg om hva lærerne mener at er viktigst å gjøre for å fremme historisk kontekstualisering, hadde de mulighet til å plassere aktivitetene under graderinga "ikke relevant – gjøres som regel ikke". Graderinga var tiltenkt de aktivitetene som lærerne eventuelt mente ikke hadde noe for seg i arbeid med historisk kontekstualisering, eller som det ikke var rom for å gjøre i undervisning. I det følgende vil disse resultatene bli presentert.

Kategori	Aktivitet		Antall plasseringer på "ikke relevant - gjøres som regel ikke"
Rekonstruere den historiske konteksten	L3	Bruke historiske kilder	1 (Lasse)
	E8	Gjøre rede for kontinuitet og brudd	1 (Lasse)
Bruke historisk kontekst for å forklare	L18	Sammenligne forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv	1 (Borghild)
	L20	Presentere hendelser fra ulike perspektiver	1 (Lasse)
	E12	Sammenligne fenomener med andre tider	1 (Lasse)
	E13	Sammenligne fenomener med andre steder	1 (Lasse)
Bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang	L21	Bruke anakronismer	3 (Lasse) (Borghild) (Martin)
	L22	Framstille historie som en kontinuerlig framgang	2 (Lasse) (Borghild)
Bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver	L23	Skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida	2 (Lasse) (Martin)
	L24	Presentere motstridende historiske kilder	1 (Lasse)
	L25	Presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering	1 (Lasse)

Tabell 14 Aktiviteter som lærerne mener ikke har relevans eller rom for å gjøre i arbeid med historisk kontekstualisering

Tabell 14 viser en oversikt over aktivitetene som lærerne har plassert på "ikke relevant – gjøres som regel ikke", samt hvilke kategorier aktivitetene tilhører. Den viser for eksempel at ingen lærere har vurdert noen aktiviteter til denne graderinga på kategorien om å fremme historisk empati. Av de åtte lærerne i lærerutvalget, er det tre lærere som har benytta seg av denne graderinga: Lasse, Borghild og Martin. Totalt sett er det plassert elleve forskjellige aktiviteter på "ikke relevant – gjøres som regel ikke", der åtte dreier seg om lærerrollen, og tre

aktiviteter dreier seg om elevrollen. Lasse har til sammen ti aktiviteter, hvorav tre av dem er om elevrollen, og syv om lærerrollen. Han er den eneste læreren som har plassert aktiviteter som dreier seg om aktivisering av elevene på "ikke relevant – gjøres som regel ikke". Borghild har tre aktiviteter om lærerrollen på denne graderinga, og Martin har to.

Det merkelige som tabell 14 viser, er at kategoriene "bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang" og "bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver" er overrepresentert i besvarelsene. De innehar høyere frekvens av lærere som har svart at aktivitetene ikke er relevante, enn de andre komparative kategoriene til sammen (9 versus 6). Av de seks aktivitetene som tilhører de andre kategoriene, står Lasse for fem av disse.

I det følgende vil jeg løfte fram noen tendenser for aktivitetene som har fått denne graderinga, og se på grunnene som lærerne oppgir. Med hensyn til oppgavens omfang, kan jeg ikke gjennomgå alle aktivitetene. Det første jeg vil trekke fram er aktivitetene L21 "bruke anakronismer" og L22 "framstille historie som en kontinuerlig framgang". Det er ikke overraskende at disse er oppgitt som ikke relevant til sammen fem ganger. Dette er noe som en ifølge Huijgen et al. (2019a) skal unngå, fordi det kan bidra til presentisme. Hvorfor bruk av anakronismer blir sett på som "ikke relevant – gjøres som regel ikke", kan illustreres i følgende sitat:

Å bruke anakronismer er en metodebruk som jeg tenker kan ha sine bruksområder for all del. Det knyttes jo opp mot sånn kontrafaktisk historiebruk, sant, og framstille alternative hendelsesforløp for å få elevene til å ha en mer prosessorientert tankemåte. Og jeg tenker at det kan være veldig bra, men jeg prøver å være litt forsiktig med det på en sånn, hva skal jeg si, 13- og 14-åringer i håp om at de ikke skal miste for mye fokus, og at de ikke glemmer at historie er faktisk noe som er og har skjedd, og kommer til å skje, at de ikke blander det for mye. (Martin, intervju, 2022)

Martin sier først at å bruke anakronismer at noe som kan være fruktbart i historieundervisning, men deretter at han ikke gjør dette selv. Grunnen han oppgir handler om mye av det samme som er blitt trukket fram tidligere, at elevene ikke skal overveldes med for mye faglig input. Han frykter i forbindelse med bruk av anakronismer at elevene i større grad vil blande hva som er historie og hva som ikke har skjedd. Derfor er det ikke relevant i hans undervisning. Hvorfor det å framstille historie som en kontinuerlig framgang blir sett på som "ikke relevant – gjøres som regel ikke", kan forklares ved eksemplene nedenfor:

Historien går vel litt i bølger. Det er vel noen som sier at historien gjentar seg, men samtidig så er det gjerne ofte det vi ikke vil at den skal gjøre. (Borghild, intervju, 2022)

Framgang så tenker jeg mer på at tida går framover, [...]. [...] jeg fremstiller jo egentlig historie til elevene mine som noe som, jeg føler vi gjør de samme feilene igjen og igjen da, og det er det jeg forteller elevene også. Jeg står ikke og messer som en prest om at vi bare gjør feil, men du kan jo se bare på alle de konfliktene som er i verden i dag at vi gjentar jo handlinger fra fortida selv om vi vet hvor teit det er. (Lasse, intervju, 2022)

Lærerne mener at historien nødvendigvis ikke er en kontinuerlig framgang, men at historien går i bølger, og at den kan gjentas. Derfor formidler de ikke historie som en kontinuerlig framgang til elevene.

Det andre jeg vil trekke fram i forbindelse med denne graderinga, er aktiviteten L23 "skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida". Martin, som var en av to lærere som satte denne aktiviteten på "ikke relevant – gjøres som regel ikke", sa følgende i intervjuet:

Og 23 var jeg som sagt litt usikker på. Historisk spenning. Og jeg har nok ikke tenkt at det ikke er relevant, men mer fokus på at det gjøres som regel ikke. Og har gått inn i meg selv og tenkt at det er jo egentlig noe jeg gjør svært sjeldent, uten at jeg har noe sånn veldig.. Konkret grunn til det. For alle punktene her handler jo om historie, og det handler jo om historisk kontekstualisering. Og alle kan jo sies å være relevant, men det er ikke alltid at en er like opptatt av hver enkelt av disse punktene her. Og jeg tenker ikke at, som jeg har nevnt mange ganger nå, jeg kan umulig ha et bevisst forhold til alle 25 til enhver tid. (Martin, intervju, 2022)

Martin forteller at grunnen til at han har satt aktiviteten på denne graderinga er fordi han ikke gjør det i historieundervisninga. Han sier at det kan være relevant, men det er ikke noe han velger å prioritere. Det at han også sier at han ikke har en konkret grunn til hvorfor han sjeldent gjør det, kan vitne om at han ikke har en bevissthet rundt aktiviteten, eller at han ikke helt forstår aktiviteten. Det at andre lærere eksplisitt i intervjuene har uttrykt usikkerhet rundt formuleringa av L23, styrker hypotesen om at Martin ikke forstår aktiviteten.

Det siste jeg vil trekke fram i forbindelse med denne graderinga, er aktivitetene som er tilknyttet elevrollen: E8 "gjøre rede for kontinuitet og brudd", E12 "sammenligne fenomener med andre tider" og E13 "sammenligne fenomener med andre steder". Som nevnt tidligere, er det kun Lasse som har oppgitt aktiviteter som dreier seg om elevene på "ikke relevant – gjøres som regel ikke". Følgende sitat belyser hvorfor han har gjort dette:

[...] det er en forskjell på det jeg gjør og mine mål, og det som jeg tror elevene faktisk sitter igjen med etterpå. Det er det jeg prøver å få fram her. At jeg legger vekt på det jeg, men det er ikke noe elevene bruker tid på. Hvis det gir mening. Jeg synes det er viktig, og jeg prøver å ha det med, men jeg tester dem ikke i det, da. (Lasse, intervju, 2022)

Dette viser at Lasse ikke har en forventning om at elevene skal kunne gjøre rede for kontinuitet og brudd eller sammenligne fenomener med andre tider og steder. Han kan gjerne snakke om det selv, men elevene hans gjør ikke aktiviteter knytta til dette.

Det at lærerne har plassert enkelte aktiviteter på graderinga "ikke relevant – gjøres som regel ikke", viser seg at det er flere grunner til. Aktivitetene kan inneholde begreper som lærerne ikke kjenner til, slik som er blitt vist tidligere. Hvorvidt lærerne har en bevissthet rundt bruken av aktiviteten, vil også kunne påvirke. Borghild fortalte for eksempel i intervjuet at hun ikke kom på noen tilfeller der hun hadde brukt anakronismer i undervisning, og derfor satte hun

det på "ikke relevant – gjøres som regel ikke". Det kan også være at lærerne mener at aktiviteten har relevans, men de opplever ikke at de har tid til å gjøre det i historieundervisning, og det velger derfor bort aktiviteten til fordel for andre aktiviteter. Tid som begrensende faktor for fremming av historisk kontekstualisering, ble påpekt gjentatte ganger av flertallet av lærerne i intervjuene. En siste forklaring på hvorfor "ikke relevant – gjøres som regel ikke" er blitt brukt av enkelte lærere, er at elevene ikke har forutsetninger for å greie det, eller lærerne forventer ikke at elevene *skal* kunne greie det.

4.4 Hvilke grunner oppgir lærerne for sine valg?

Som nevnt tidligere i analysen vil jeg igjen presisere at det er vanskelig å gruppere lærerne i ulike profiler, fordi det er så mange faktorer som spiller inn. Enkelte lærere kan være like hvis en legger noen faktorer til grunn, men kan være helt forskjellige dersom en legger andre faktorer til grunn. Jeg kunne ha presentert hver enkelt lærer i utvalget for seg selv, men dette ville blitt repetitivt, omstendelig og vanskelig for leseren å følge. Derfor har jeg valgt å gruppere lærerne basert på grunnene de har oppgitt i intervjuene. Gjennom spørreskjemaet og først og fremst intervjuene, har jeg fått et inntrykk av lærerne og hvem de er. De har fortalt om hva de gjør når de jobber med historisk kontekstualisering, hva de prioriterer å bruke tid på, og ikke minst *hvorfor* de gjør det sånn. Jeg vil beskrive alle lærerne som unike, men de har noen fellesgrunnivninger, og disse skal jeg komme innpå nå.

4.4.1 Gruppe A: Faktaorienterte lærere som mener at elevene ikke har forutsetninger for arbeid med historisk kontekstualisering

Jeg vil kategorisere samtlige lærere i utvalget som faktaorienterte. Dette har blitt vist tidligere i analysen gjennom resultatene fra spørreskjemaet. Det er imidlertid noen lærere som har dette i fokus i større grad enn andre. Det er John, Lasse og Borghild. De er alle tre opptatt av de store linjene i historien, og det er dette som formidles i undervisninga. De har en tanke om at elevene skal gjennom ungdomsskolen få et faktagrunnlag som de kan bygge videre på i videre skolegang. Kausalitet utpeker seg som et særlig viktig fokus hos lærerne. Borghild svarte for eksempel følgende da jeg spurte henne hvorfor hun syntes det var viktig å fremme konseptet i historieundervisning:

[...] konteksten sier jo mye om hvorfor ting skjer, og at det skjer, holdt jeg på å si. Historie er jo mye sånn årsak/ virkning hele veien, så en må hele veien se tilbake igjen på hva skjedde tidligere og husker dere det som skjedde da og hvorfor skjedde det der. Så det å sette ting i en sammenheng, er viktig for å forstå hvorfor noe skjer, og hvorfor det skjer der og ikke et annet sted. For å i det hele tatt forstå sammenhengene i historien. (Borghild, intervju, 2022)

Alt som Borghild nevnes her kan sies å tilhøre det som dreier seg om å rekonstruere historisk kontekst, altså bygge opp omstendighetene rundt en historisk hendelse eller aktør, for å bedre forstå det historiske fenomenet. Mye innenfor denne kategorien er relativt enkle aktiviteter, da det dreier seg om å organisere faktakunnskaper. Dette kan tolkes som at faktakunnskaper er noe som Borghild prioriterer i historieundervisning. Videre sier hun:

[...] jeg tror at det [faktakunnskap] må ligge i bunn for at du skal kunne reflektere. Du må ha en base, en grunnmur for å reflektere fra. [...] Det nytter ikke å snakke om andre verdenskrig hvis du ikke vet hvem som var fiender og hvem som var på lag og når det var. Altså du må ha basen, og så kan du begynne å reflektere. Jeg tenker at faktakunnskap må en ha, så skal du selvsagt begynne å tenke litt lenger når du har fått det på plass. (Borghild, intervju, 2022).

Borghild mener med dette at faktakunnskaper må læres først, før en kan gå videre med refleksjon. Hun omtaler det å historisk kontekstualisere som rydding:

For det å se sammenhengene, hva kom først og hva kom sist, og hvor plasserer vi dette i forhold til andre ting, det er det jeg kaller for rydding her. Når vi har rydda ting på plass så er det lettere å forstå hva som skjedde og hvorfor det skjedde. For elevene er dette her bare masse som kommer ned i hodet på dem, og de ser ikke sammenhengene sånn umiddelbart. Så jeg tror at den ryddejobben er litt viktig for å se at først kom det, så kom det, og så kom det, og så kom det på grunn av det som skjedde der. Det er det jeg kaller for rydding da. (Borghild, intervju, 2022)

Dette kan tolkes som at årsak og virkning, samt kronologi i historien, er sentralt for Borghild. Det å sortere historiske hendelser i tid er noe hun legger særlig vekt på.

John er den læreren blant lærerutvalget som vektlegger historisk kontekstualisering i minst grad. I intervjuet sier han følgende:

[...] når vi har historie, så prøver vi jo å sette det inn i konteksten og bygge på det de kan fra før av. Men noen kan veldig mye og andre kan veldig lite, så det spørs veldig på temaene også. Jeg tenker jo at du prøver jo å få dem til å sette det inn i deres kontekst, sånn at de skal forstå litt både om tid og sted og rom, og hvordan ting var og hvordan ting foregikk. [...] Vi prøver jo å sette ting i kontekst sånn at de skal forstå at ting henger sammen. Og det er kanskje det vanskeligste. For det de har hørt minst om, synes de ofte er kjedelig. (John, intervju, 2022)

Dette kan tolkes som at John er opptatt av å få fram hvordan samfunnet var og hvordan det foregikk i den tida som undersøkes. Han løfter også fram forskjellene mellom elevene, at de har ulike forutsetninger i hvilken grad de har faktakunnskaper. Dette gjør at han opplever det som utfordrende å fremme den historiske konteksten.

Lasses tanker om at elevene skal sitte igjen med et faktagrunnlag, illustreres i følgende sitat:

[...] jeg tror det er en grense for hvor mye de kan ta innover seg i historie. Om gangen da. Jeg føler kanskje av og til at jeg prepper dem for vgs, litt som fremmedspråk. De får en grunnmur her, og så kanskje på vgs, at de kan utfolde seg der. [...] Det er faktakunnskaper ja, men ikke årstall og navn, men årsak/ virkning som fakta, men også at det er en viss refleksjon. De tenker seg om hvorfor ting skjedde da. At de prøver å sette seg litt inn i hvordan det var. Men det er ikke så mye refleksjon i læringsmålene for 10. heller. Så det ligger litt unna det, men jeg vil ikke si at mine elever begynner på [videregående skole] kun med faktakunnskaper altså, de har resonnert og de har reflektert litt rundt temaene, det mener jeg. (Lasse, intervju, 2022)

Her fremmer Lasse tanken om at han holder tilbake i historieundervisning, for å ikke overvelde elevene. Resultatene fra spørreskjemaet viser at elevrollen hos Lasse scorer lavt både sammenlagt, og innad i hver hovedkategori. At Lasse ikke vil overvelde elevene med fakta og tungt stoff, kan være grunnen til at han har fått disse scorene. At kompetansemålene etter tiende trinn ikke legger opp til refleksjon, er jeg uenig i. Han forteller i intervjuet mer inngående om hva han ønsker at elevene sine skal kunne, når det kommer til arbeid med historisk kontekstualisering:

Hvis en skal ha en prøve, ikke sant, og gjøre rede for årsak/ virkning, det er konkret for dem, plassere det i et geografisk perspektiv, det er konkret for dem. Så jeg prøver å gjøre prøvene mest mulig konkrete for dem. Det er det som er tanken bak her. [...] De begynner kanskje med en oppgave med faktakunnskaper bare for å se at de har forstått greia, for eksempel forklar årsakene til første verdenskrig. Og da kan neste oppgave bli der de skal forklare for eksempel, prøve å trekke linja mellom slutten av første verdenskrig og starten av andre. Så det er veldig ofte skriftlige oppgaver, men det blir en form for refleksjon. Det er ikke multiple choice, eller "når døde Hitler?". Det er refleksjonsoppgaver på lavt nivå. Oppgaver hvor de må vise meg at de har skjønt sammenhenger. [...] historieprøver, særlig på tiende, er veldig mye trekk linjer og se store sammenhenger, på lavt nivå. De må jo forstå at det at folk sliter økonomisk og ikke har jobb, da er det kanskje lettere for deg å tro på en mann som kommer med en veldig enkel løsning på et stort problem da, altså sånne ting. (Lasse, intervju, 2022)

Dette kan tolkes som at Lasses elever også, i tillegg til faktakunnskaper, skal kunne bruke faktakunnskapene for å reflektere og vise at de har skjønt sammenhengene.

John, Lasse og Borghild er i tillegg til å være svært faktaorienterte i arbeid med historisk kontekstualisering, lærere som har til felles at de alle peker på elevenes forutsetninger som begrensende faktor for arbeid med historisk kontekstualisering. Det er flere lærere enn John, Lasse og Borghild som har oppgitt elevenes forutsetninger som en begrensning, men disse tre utpeker seg for å være dem som tydelig vektlegger dette i grunnene sine for hvorfor de gjør som de gjør, og som har oppgitt det flere ganger i løpet av intervjuet. Borghild er for eksempel en lærer som egentlig liker å overlate mye til elevene sine, og la elevaktivitet ta mer plass enn læreraktivitet. Dette gjør hun imidlertid ikke i praksis. Da jeg i intervjuet spurte henne om det var henne som etablerte konteksten for elevene, eller om dem stod i prosessen selv, svarte hun:

Det er veldig få i den klassen som er i stand til å gjøre det selv. Jeg har nok i tidligere år latt de få gjøre ting på egenhånd, og at vi har gått gjennom det felles når de har fått brukt litt tid først. Men med den gjengen jeg har nå så blir det eventuelt ikke gjort, eller så forstår de ikke hva de skal gjøre, eller så gjør de feil. Så det er like greit at vi gjør det sammen i tilfelle. (Borghild, intervju, 2022)

Borghild omtaler klassen sin i samfunnsfag som annerledes fra tidligere kull. Det er en lite muntlig aktiv klasse, da mange elever er redde for å si noe høyt i plenum. Flere elever har ulike diagnoser og spesielle vanskeligheter. De Borghild beskriver som de "flinke" elevene, er også sjenerte. Klassen er totalt sett lite interessert i historie, noe Borghild sier at hun ikke er vant med fra tidligere. Dette opplever hun som utfordrende:

[...], jeg er veldig glad i historie selv, men når elevene ikke er så veldig glad i det så er det grenser for hvor mye en skal trekke inn også. Så det er en balansegang der for at du ikke skal kjede elevene for mye. [...]. Så jeg synes det er litt vanskelig å få dem i gang og få gjort noe som jeg ønsker." (Borghild, intervju, 2022).

[...] det blir mye enetale og da får du ikke de der gode samhandlingene og diskusjonene, og det savner jeg. For det synes jeg er veldig viktig i samfunnsfag. Elever kommer ofte med kreative spørsmål eller med gode spørsmål om hvorfor ting skjedde og hvorfor gjorde de ikke sånn. Og da kommer gjerne kontekst inn i bildet igjen med at husk at dette skjedde for 50 år siden, og situasjonen var sånn og sånn. Men også det at de har innspill å komme med, at de for eksempel har besteforeldre som har opplevd noe. Så jeg synes at dialogen i klassen er viktig. Også for at faget skal bli mer interessant for elevene når de er delaktige selv, så gjør det noe med interessen. (Borghild, intervju, 2022)

Borghild synes det er krevende med historieundervisning med den nåværende klassen sin, fordi hun ikke får til å gjøre som hun egentlig har lyst til. Hun kan ikke slippe elevene, men hun må gjøre alt sammen med dem. Derfor har hun en dominerende lærerrolle. Hun vil heller ikke kjede elevene med for mye historie, fordi hun er redd for at den lille interessen og motivasjonen for faget skal mistes. Derfor velger hun å prioritere de enkle faktakunnskapene som trengs for at elevene skal få oversikt i faget.

Lasses tanker om utfordringer knytta til historisk kontekstualisering kan eksemplifiseres ved følgende sitat:

For det første så er det jo vanskelig for ungdommer å sette seg inn historisk kontekst, fordi de har jo ikke så mye historisk kunnskap. Pluss at ungdom lever veldig i nuet da. Det kommer litt an på alder og trinn, men de er ikke alltid like reflekterte som voksne mennesker. Og så er det jo så enkelt som at hvis du er ungdom så er du ofte opptatt av Playstation, damer og fotball. Det er ikke alltid at historie er så veldig spennende. (Lasse, intervju, 2022)

Lasse er altså ganske klar på at det er ting som begrenser arbeid med historisk kontekstualisering. Et annet sitat eksemplifiserer dette, da jeg spurte om historisk kontekstualisering er for vanskelig på ungdomsskolen:

[...] kanskje ja. For jeg vet ikke om de er modne nok for å se de store bildene eller de store linjene. [...]. Jeg synes det er litt farlig å si, kanskje litt flaut også, men jeg synes at kanskje de er litt for umodne til å kunne sette alle disse historiske hendelsene inn i veldig store perspektiver da. Det er derfor jeg er så på årsak og virkning, for det føler jeg at de husker. (Lasse, intervju, 2022)

Dette viser at Lasse aktivt velger å ha fokus på årsak og virkning som verktøy for å skape oversikt i historiefaget, fordi han tror at det er det elevene er i stand til å klare. Videre kommenterer han begrensningene ved elevenes forutsetninger:

Historieundervisning på ungdomsskolen er gøy, men så er det vanskelig fordi at du har så mange individuelle elever med helt forskjellig evne og vilje og motivasjon. Så det er ikke alltid lett hvor du skal legge lista når du underviser. Så ofte så kan det godt hende at noen går ut herfra med veldig sånn basic kunnskaper, men jeg må tenke på en stor gruppe når jeg underviser. (Lasse, intervju, 2022)

Lasse legger vekt på klassemangfoldet på ungdomsskolen som han må ha i bakhodet når han underviser. Han kan ikke gjøre det for enkelt, men heller ikke for vanskelig. Derfor forholder han seg til de konkrete tingene, som ofte inngår under rekonstruksjon av historisk kontekst. Det kommer også fram i intervjuet at Lasse bevisst velger å ikke aktivisere elevene i så stor

grad. I forbindelse med aktivitetene som dreier seg om politisk-, økonomisk- og sosiokulturell kontekst sier han:

[...] alle de tre er veldig viktige, men jeg kan ikke gå inn på alle tre. Jeg er redd for at noen i klassen blir overvelda. [...], jeg skal lære dem dette her, men samtidig skal de gå inn og ut av min undervisning med en god følelse, da. Jeg må ha det i bakhodet. (Lasse, intervju, 2022)

Dette er noe som kan sies å begrense fremming av historisk kontekstualisering i Lasses historieundervisning. Han vil ikke overvelde elevene, og velger da å forholde seg til konkrete og forholdsvis enkle prinsipper, som årsak og virkning, og faktakunnskaper knytta til rekonstruksjon av historisk kontekst. Han kan gjerne snakke om de andre tingene som går under fremming av historisk empati og kontekstualisering for å forklare historiske hendelser, men han har ingen forventning om at dette er noe elevene skal gjøre selv.

John skiller seg ut fra Lasse og Borghild ved at han også trekker fram *sine* forutsetninger som en begrensende faktor for historisk kontekstualisering, og ikke bare elevenes. Fremming av historisk empati er kategorien som John gjør minst i arbeid med historisk kontekstualisering, og noe han opplever som vanskelig. I intervjuet går det fram at John synes det er ubehagelig, særlig knytta opp til læreraktivitetene "sette seg selv inn i fortida for å forklare en historisk hendelse" og "bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati":

Jeg får sånn dramavibber da, og drama bruker jeg veldig lite i undervisninga. Jeg tror nok det er bra for dem som kan det. [...] det har nok mer med læreren å gjøre enn elevene. Så jeg tror nok lærere som er flinke til det, får det til bra. Hvis de skal inn og spille en rolle på den tida, så kan det fungere, men du må ha en lærer som kan det, som liker det, og som brenner litt for det. [...] det kan være gøy, men om de lærer så mye er jeg mer i tvil om. (John, intervju, 2022)

John assosierer historisk empati med drama og skuespill. Dette kan tolkes som at han ikke er en lærer som er komfortabel med å gå veldig dramatisk til verks. Selv om jeg ikke tror at en behøver det for å fremme historisk empati, er det noe som bremser Johns læreraktivitet. Det kommer også fram i sitatet at John ser potensialet i å bruke roller for å fremme historisk empati, men han opplever å ikke få det helt til selv. Dette er også med på å tydeliggjøre grunnen for at han vektlegger rekonstruksjon og faktakunnskap i så stor grad som han gjør.

Historisk empati er også noe som Lasse ikke vektlegger i arbeidet med historisk kontekstualisering. Resultatene fra spørreskjemaet viste at Lasse gjør mye læreraktiviteter knytta til historisk empati, men han får ikke elevene sine til å gjøre dette. En mulig forklaring på dette kan være at Lasse mener at elevene ikke er i stand til å gjøre aktiviteter knytta til historisk empati, og at han derfor kompenserer med å ha det i fokus selv:

[...] jeg prøver så godt jeg kan å relatere dem til det, men jeg tror det er vanskelig for dem. [...] jeg prøver på en måte å formidle, men så er jeg usikker på hvor mye av det som går inn. [...] Jeg vet kanskje ikke om de klarer å sette seg inn i hvordan det var å se at faren din stakk til østfronten og aldri kom hjem. Jeg tror ikke det, selv om vi snakker om det. (Lasse, intervju, 2022)

Igjen kommer elevenes forutsetninger inn som en begrensning for i arbeidet med historisk kontekstualisering. Lasse mener det er for vanskelig for elevene å skulle forstå fortidas mennesker, og derfor velger han å ikke legge vekt på det. Helt konkret om elevaktiviteten "vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger" sier Lasse:

[...] for meg så blir det for tøft. Det blir for komplisert. Det er min arrogante holdning. [...] jeg tror ikke de har nok bakgrunnskunnskaper for å kunne sette seg inn i rollen. (Lasse, intervju, 2022)

Elevene kan altså ifølge Lasse ikke nok til at de kan vurdere historiske aktører, for de har ikke nok faktakunnskaper. Dette kan være grunnen til at han prioriterer faktakunnskaper og det å rekonstruere den historiske konteksten, heller enn å fremme historisk empati og gjøre store refleksjoner. John peker også på elevenes forutsetninger som en begrensning i arbeid med historisk empati. Han tror at det emosjonelle aspektet ved historisk empati er utfordrende for elevene:

De har sett vanvittig mye, både krig og elendighet, på tv og internett, mer enn vi så da vi vokste opp. Så de er nok litt, jeg vet ikke, det skal nok litt mer til for at de blir emosjonelt påvirket av det de ser eller lærer om. [...] Nei jeg tror det er vanskelig å påvirke dem på den måten, fordi de har sett mye bilder og film som er sterkt, og da blir det litt, da greier de å skape en avstand til det likevel. Ja, jeg tror rett og slett at vi ikke greier å få det til å bli nært nok. (John, intervju, 2022)

Det er for stor avstand mellom elevene og de historiske aktørene, ifølge John. På aktiviteten "de vurderer rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger" mener han derimot at det er litt annerledes:

[...] da handler det ikke om å leve seg inn i det på samme måten, men litt mer faktabasert, tolker jeg det som. (John, intervju, 2022)

Dette kan bety at John synes det er lettere å arbeide med historisk empati dersom det ikke er fokus på det emosjonelle, men mer på det kognitive, som krever kjennskap til den historiske konteksten.

For å oppsummere gruppe A kan en si at det er en gruppe lærere som er opptatt å etablere en grunnmur for elevene sine når det kommer til faktakunnskaper. Grunnen til at de er så faktaorienterte kan være fordi de mener at elevene ikke har nok faktakunnskaper, og derfor er dette et sted å starte. I tillegg til mangel på faktakunnskaper, er det også andre begrensninger hos elevene som denne gruppa løfter fram. De har mangel på interesse, og noen har også mangel på deltagelse i klasserommet. Og så løftes det fram at alle klassene er forskjellige, og elevene kommer inn med ulike forutsetninger. Det hele gjør det vanskelig å skulle gå for dypt inn i materien, da de ikke ønsker å overvelde elevene. De velger derfor å forholde seg til det konkrete, og det som kan hjelpe elevene med å se de store sammenhengene i historien.

4.4.2 Gruppe B: Lærere som fokuserer på menneskene i historien og historisk empati

Innad i utvalget er det også lærere som, i tillegg til å være faktaorienterte, skiller seg ut med et særlig fokus på menneskene i historien. Dette er Kristine, Sofie og Martin. De har alle tre til felles at de fokuserer på enkeltaktører i historien, med formål om at elevene bedre skal forstå fortidas omstendigheter og aktørenes handlingsrom. Fremming av historisk empati er derfor viktig for gruppe B. I arbeid med historisk empati, prioriterer for eksempel Kristine elevaktiviteter over læreraktiviteter. Hun har en spørrende framtoning, og ønsker at elevene skal være aktive i reflekterende samtaler hun har med klassen i fellesskap. Dette forklares i intervjuet, da hun ble spurt om hvorfor hun sjeldent "setter seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse":

[...] da tolka jeg det som at det er jeg som skal sette meg selv i en sånn rolle. Det gjør jeg veldig sjeldent. Lærer i rolle takler jeg ikke helt. (ler). Men jeg liker heller da at *de* skal sette seg inn i en rolle. "Tenk at hvis dere var en liten gruvegutt som måtte jobbe graven, hvordan hadde hverdagen deres sett ut? Hva hadde dere gjort?". Så jeg gir det heller over til dem. (Kristine, intervju, 2022)

Dette kan tolkes som at Kristine i historieundervisning er en lærer som spiller ball med elevene. Hun prøver å aktivere dem i prosessen selv med å fremme historisk empati. Dette lykkes hun ikke alltid med, særlig når elevene skal "ta stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon", noe som kan eksemplifiseres ved følgende sitat:

Det gjorde jeg veldig mye før, for eksempel at de skulle skrive litt og reflektere litt over hva ville du gjort i en sånn situasjon. [...]. Det blir så stort, jeg opplever at de ikke klarer helt å sette seg selv inn i det. [...]. "Jo da ville jeg bare redda alle og skutt alle som var vakt [...]". [...] Av erfaring så syns jeg at de var litt dårlige på å sette seg inn i det. De ble superheroes med en gang. Og da får du liksom ikke så mye ut av det. [...]. Da er det lettere sånn å si ok, du har rollen til en SS-offiser. Hvordan ser dagen din ut? Hva gjør du? Hva tenker du? Og stille de noen sånne spørsmål for da er det.. Ok da skal jeg være han, og ikke et jeg, å sette seg som person inn i der, men at du går inn i han. Det får jeg mer ut av. (Kristine, intervju, 2022)

Kristine har altså hatt dårlig erfaring med at elevene skal ta stilling til hva de selv ville ha gjort, men god erfaring når hun har bedt dem innta en rolle. Hun har fortsatt med sistnevnte, og det fungerer godt. Det hun syns er viktigst at læreren gjør i forbindelse med historisk empati er å "fokusere på en historisk aktør". Dette kan sies å være den mest "faktaorienterte" aktiviteten knytta til kategorien historisk empati. I tillegg påvirkes trolig dette også at det som er nevnt ovenfor, av de tidligere erfaringene hun har når hun har forsøkt å be elevene ta stilling til, og vurdere rollen til den historiske aktøren. I stedet leder hun dialogen, hun styrer elevene inn på de historiske aktørene, og de skal prøve å sette seg inn i den rollen og beskrive hvordan dagen til vedkommende vil se ut. Uten denne lærerstyrte samtalen, erfarer hun at elevene ikke klarer å anvende den historiske konteksten for å forstå menneskene i den.

Sofie er også en lærer som vektlegger menneskene i historien, også når hun rekonstruerer den historiske konteksten. På læreraktivitetene om redegjøring for politisk-, økonomisk- og sosiokulturell kontekst, gjør hun sistnevnte oftere enn de andre to:

[...], jeg har kanskje mye fokus på at det handler om mennesker, og det å på en måte forstå dem ut ifra deres egne situasjoner og det at det også er forskjeller innad." (Sofie, intervju, 2022)

Når det kommer til fremming av historisk empati, så går det ikke fram av resultatene at dette er noe Sofie prioriterer i arbeidet med historisk kontekstualisering. I intervjuet derimot, får jeg et annet inntrykk, noe som kan eksemplifiseres ved følgende sitater:

Jeg vil jo si at vi har fokus på historisk empati, men at jeg har ikke helt fokus på at de skal sette seg inn i en situasjon de ikke kan forstå fordi de ikke var der selv. Så jeg er ikke så opptatt av at de skal tenke "hvis jeg var...". Det er kanskje noen ganger når vi har diskusjon, og jeg merker at diskusjonen går over til at det blir litt dømmende overfor fortidas mennesker, at jeg sier "men hva hadde dere gjort?". At jeg tar den, fordi da tenker de som regel litt mer. Men jeg har ikke et mål om at de selv skal tenke at de var en soldat under første verdenskrig, for det blir litt sånn.. ja. Jeg har lest at man ikke burde gjøre det fordi de kan uansett ikke helt forstå den situasjonen, det blir litt sånn falskt, falsk forståelse på en måte. (Sofie, intervju, 2022).

[...] det er jo umulig å forstå noe der du ikke selv var. Ingen hadde klart det, så det har ikke noe med at de er elever på 14 år, men at det generelt er noe som ingen mennesker kan gjøre. Så derfor har jeg ikke det som fokus når vi har om historisk empati. Da har jeg heller hele tida fokus på at en ikke skal dømme fortidas personer. Jeg vil jo si at historisk empati er veldig interessant, og er automatisk et fokus i undervisninga, men ikke det at de skal plassere seg selv i situasjonen. Men å forstå uten å selv gå inn i den da. (Sofie, intervju, 2022)

Dette kan tolkes som at Sofie er svært bevisst når det kommer til fremming av historisk empati. Hun er påpasselig med at elevene ikke skal fordømme menneskene i fortida, men at de skal vurderes ut ifra det handlingsrommet de hadde. For henne er det ikke viktig at elevene skal plassere seg selv i situasjonen, men de skal forstå situasjonen. Emosjonene som dette eventuelt vekker i elevene, er ikke målet, for Sofie:

[...] jeg vil alltid at det skal skape reaksjoner og at de skal bry seg på en måte, men jeg syns ikke det er det viktigste for å ha historisk empati. [...]. Det er supert at de får reaksjoner og reagerer på urettferdige ting og hvordan ting har skjedd. Når vi kommer til å ha om andre verdenskrig etter jul så kommer det til å ha et fokus for å få den forståelsen, men jeg mener at den reaksjonen, eller den forbindelsen de får til historiske personer, ikke er den som er viktigst for forståelsen. Det er ikke det som er målet. [...] alene så går det ikke kun med den affektive reaksjonen. (Sofie, intervju, 2022)

Sofie mener at elevaktivitetene som nevnes i spørreskjemaet dreier seg om den affektive historiske empatien. Slik det kommer fram i sitatet over, er ikke dette noe hun er like opptatt av, som den kognitive historiske empatien.

Hos Martin er det også mindre fokus på faktakunnskap og det å rekonstruere den historiske konteksten, men i stedet på historisk empati og refleksjon. I intervjuet forteller Martin om hvorfor han har dette fokuset:

Empati, refleksjon, en dypere forståelse av hvorfor vi går gjennom det vi gjør, er en nødvendighet for at de i det hele tatt skal være interessert i å gjøre rede for, å oppgi, å gjengi. Jeg kan godt gjøre det altså, men jeg tror ikke at det vil bære så mye frukt langsiktig, fordi jeg vil ikke at de skal pugge, pugge, pugge, gjøre en prøve, og så drite i faget. At de bare legger det vekk. Men jeg vil at de skal ha et

levende forhold til dette faget, og for at de i det hele tatt skal kunne tenke og begynne med det, så må de i mi bok kunne ta å reflektere, se seg selv i et tidsperspektiv som er ulikt et tidsperspektiv som var for hundre år sida. Forstå at mennesker er historien, mennesker er, som ble sagt i stad, et komplekst vesen som ikke alltid er så lett å forstå seg på. [...]. Ikke misforstå meg, det er viktig at de må ha fakta, og det er viktig at de må ha et kunnskapsgrunnlag for å ta det steget inn i refleksjonen, men jeg tror at disse forsyner hverandre litte grann. (Martin, intervju, 2022)

Dette viser at Martin er opptatt av at historie ikke skal oppleves som fakta som pugges, for så å glemmes, men at det skal være med på å skape historieforståelse gjennom å fokusere på menneskene i historien. På denne måten kan elevene ifølge Martin utvikle et levende forhold til faget. Hvorfor Martin er så sentrert på menneskene i historien og historisk empati, kan illustreres ved følgende sitat:

Å ha en emosjonell tilknytning ... På noen måter kan en sikkert argumentere for at følelser også kan blinde litte grann, men hvis du kan oppleve en følelse og reflektere rundt den følelsen, og så ta et steg videre og anvende dette i en diskurs eller samtale, så tenker jeg at det meste er gjort, altså. For da har elevene en annen forståelse av historien enn dersom de bare hadde lest noe i ei bok, og forholdt seg til reinspikka tekst som de ville sagt at er fakta da. [...] Så syns jeg også at nr. 11 [ta stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon] er fin fordi hvis de klarer å utvikle den evnen til å sette seg selv i rollen som en bonde, og jobber godt med det, og utvikler den evnen, så tror jeg at det også vil være lettere for dem å forstå hva var det som foregikk i hodet til tyskerne, som gjorde at de stemte fram nazistene. [...] Og jeg tenker at har de øvd på å trene seg opp på å forstå andres perspektiver gjennom tidene, og har opplevd visse følelser, så tror jeg de vil lettere kunne forstå det. Og etter det kan de heller begynne å henge på noen av disse årstallene, og navn på aktører og navn på byer på disse knaggene, for da har de det som et utgangspunkt. Og kanskje det er med på å forsørge nysgjerrigheten da, når de gjør det. (Martin, intervju, 2022)

I motsetning til Sofie, mener Martin at det å ha en emosjonell tilknytning til historien heller kan forsyne forståelsen, enn å forstyrre den. Han nevner riktignok det at følelser kan blinde, men jeg tolker han som en som til tross for dette velger å prioritere dette i historieundervisninga. Det er med på å få elevene til å forstå menneskene fra fortida, og deres handlingsrom. Den emosjonelle tilknytninga er også noe han bruker som motivasjon, for at elevene hans forstår nyttiligheten av å også lære seg faktakunnskapene.

Kristine, Sofie og Martin har også til felles at de alle er opptatt av at elevene skal bruke den historiske konteksten til å forstå situasjoner i fortida, men også situasjoner i dag. Dette kan illustreres ved følgende sitater:

[...] jeg vil jo at de skal sitte igjen med en god ryggsekk, eller en god bagasje, sånn at de kan forstå dagens samfunn da. Og jeg mener jo at for å forstå dagens samfunn, og verdenssamfunnet, og lokalt, globalt, alt liksom, så må du forstå litt historisk hvordan. (Kristine, intervju, 2022)

[...] for å få forståelse for ting som skjer i dag da. Så har en på en måte det å vite hva som skjedde i fortida, [...]. Så ønsker vi å knytte det vi lærer i fortida til dagsaktuelle situasjoner. (Sofie, intervju, 2022)

[...] jeg vet med meg selv at tid og tidsrom er noe jeg setter veldig høyt oppe for at elevene skal forstå enten hvor kort tid sida, eller hvor lenge sida noe har skjedd, sånn at de lettere kan posisjonere sin egen tid i forhold til fortida. [...] det er jo litt med dette historiebevissthetsbegrepet, det henger veldig høyt i mi bok at elevene skal kunne klare å ha et sånt bevisst forhold til tidsperspektivene. For har de det, så er det lettere å sette forutsetningene sine for framtida, altså realistiske forutsetninger. (Martin, intervju, 2022)

De synes det er viktig at elevene klarer å trekke linjer mellom fortid og nåtid, fordi de mener at dersom en forstår historien, kan en også forstå dagens samfunn.

For å oppsummere gruppe B kan en omtale lærerne i denne gruppa som lærere med fokus på menneskene fra fortida. Det betyr ikke at de ikke også er faktaorienterte, men de fokuserer på enkelttaktørene i historien og fremmer historisk empati, fordi de mener at dette gjør at elevene bedre forstår den historiske konteksten. De er også opptatt av å knytte fortida opp til nåtida.

4.4.3 Gruppe C: Læreren som gjør "litt av alt"

Sigurd er vanskelig å gruppere sammen med noen andre, fordi han er særegen i sine karakteristikk. Han er en lærer som prøver å gjøre alt, og dekke alt. Dette vises i de høye scorene hans på hovedkategoriene (se tabell 10 og 11). Sånn sett kan han ses på som en motpol til John i gruppe A, som mener at han selv ikke har kompetanse og ferdigheter til å kunne fremme all form for arbeid innenfor historisk kontekstualisering. Sigurd har et brennende engasjement for å gjøre historie levende for elevene gjennom bruk av historiske gjenstander, og fremming av historisk empati. Han vil skape begeistring hos elevene. I intervjuet kommer det fram at det er særlig den emosjonelle delen av historisk empati som er viktig for han:

Hvis du ikke har empati, så er det bare noe du gjør, ingen indre menneskelig verdi. [...] Hvis du ikke kan grine når vi markerer Holocaust eller dagen da Donau reiste med de norske jødene... Da skal du ha det vondt inni deg. Den empatien, elevene må oppleve den. De er holdt på å si pliktige til det. Det er handlinger som er helt hinsides, djevelske handlinger. De må forstå dette. [...] de skal forstå det mer enn bare det ytre, at de har lest det og har det på en prøve. (Sigurd, intervju, 2022)

Dette viser at Sigurd er litt lik Martin i den forstand at begge synes den emosjonelle delen av historisk empati er viktig, men Sigurd er trolig enda mer på emosjonene, og ikke like mye på det kognitive. Dette, sammen med de historiske gjenstandene og målet om å skape begeistring hos elevene, kan tolkes som at Sigurd er opptatt av at elevene hans skal oppleve historien slik han opplever den.

Det at han også, som gruppe B, er opptatt av menneskene i historien, gjør at han også kunne passa innunder denne gruppa, men jeg synes ikke det rettferdiggjør han som lærer. Han er ikke *bare* opptatt av historisk empati, men han er opptatt av alt. Dette er grunnen til at han ligger over snittet på flesteparten av scorene i resultatene i analysen. Det at det kommer fram i resultatene at han og elevene gjør så mye i forhold til de andre i lærerutvalget, kan problematiseres. Hvordan har Sigurd tid til å gjøre "alt" i den graden han gjør? Til svar i intervjuet sier han:

Du har bare små biter hele veien. [...]. Av og til så høres det ut som om du bruker en hel undervisningstime på hver av dem. Men det er litt klipp og lim. (Sigurd, intervju, 2022)

Dette kan tolkes som at han har små drypp hele veien, og på den måten "rekker" å komme innom alle momentene innenfor historisk kontekstualisering. Sigurd forteller også at han har nedtona elevene, som er åttendeklassinger, og at fokuset på elevaktivitetene og forventningene til dem, vil øke utover i ungdomsskoleløpet:

Jeg har tona ned elevene, siden det er 8. klasse nå. Hadde det vært tiende hadde jeg nok hatt svært ofte litt mer. Det tror jeg nok. Fordi de er ikke i stand til det enda. Det er min jobb, de skal vite at det er i tiende at karakterene teller. [...]. Så jeg vil justere opp til svært ofte på nesten alt på denne når de er i tiende klasse. Da forventer jeg at de greier det ut ifra den undervisninga de har hatt i tre år. (Sigurd, intervju, 2022).

For Sigurd er det mye som han mener at elevene sine i åttende klasse ikke er kompetente nok til å kunne gjøre, selv om elevrollen scorer høyt. Å kunne historisk kontekstualisere påpeker han at er målet i tiende, og ikke noe elevene hans er i stand til enda:

De har så vidt blitt tenåringer. Det er ingen vits i at de går her hvis de kan det allerede nå. Hva er vitsen med å gå på skolen? [...]. I tiende vil det være mye mer refleksjon over dette. (Sigurd, intervju, 2022)

Dette viser at Sigurd også ser begrensninger ved elevforutsetningene, men han er noe mer optimistisk i hvordan han løser det, sammenligna med gruppe A.

For å oppsummere gruppe C kan en si at Sigurd er opptatt av at det er i tiende at elevene skal kunne historisk kontekstualisere, ikke på åttende trinn. Da skal fokuset være å skape begeistring, og få elevene til å oppleve historie, gjennom bruk av historiske gjenstander og fremming av historisk empati. I tiende skal elevene både inneha faktakunnskapene og interessen for historie, som gjør dem i stand til å reflektere og bruke den historiske konteksten for å bedre forstå fortida.

4.4.4 Gruppe D: Læreren som er faktaorientert og har en lekende tilnærming til historieundervisning

André skiller seg også fra de andre grupperingene og må behandles for seg selv. På den ene sida er han svært faktaorientert og passer sådan inn under gruppe A. Han er opptatt av de store linjene, og lite på detaljene. Han er imidlertid ikke en lærer som påpeker at elevene mangler forutsetninger for å kunne historisk kontekstualisere i nevneverdig grad. Dette kommer fram i følgende eksempel:

[...] en kan undervise i det i barnehagen om du vil. Det handler jo om hvordan du tilnærmer deg fagstoffet og målgruppa di. (André, intervju, 2022)

Dette viser at elevenes evner ikke er en begrensning hos André, men at det handler om lærerens innfallsvinkel og forventninger til elevene.

Det at han er faktaorientert, og gjør mye knytta til rekonstruksjon av kontekst, kan eksemplifiseres ved følgende sitat:

[...] jeg vurderer dem til å være vesentlige i den sluttkompetansen som jeg vet at dem skal ha i 10. klasse til eksamen. Det er det jeg alltid har i bakhodet når jeg underviser, selv om jeg selvfølgelig tar meg kunstpauser, og dypdykker, og at vi har det gøy med det spennende faget som historie er. Men jeg må jo aldri glemme at det er jo årsak virkning og disse greiene som du nevnte som er det vi vil. Men jeg prøver ikke å drukne en tolvåring med blytung teoriundervisning hele tida. Så det er en sånn gradvis opptrapping da. Hvor vi bygger opp den kompetansen som jeg vet at de må ha til slutt. (André, intervju, 2022)

Dette kan tolkes som at grunnen til at André er så faktaorientert som han er, handler om at det er det han mener at elevene skal sitte igjen med ved utgangen av ungdomsskolen.

Forventningene til elevene og opptrapping av det han kaller "teoriundervisning", er noe som kan ses på som en naturlig del av skoleløpet.

Det som jeg ut ifra spørreskjemaet og intervjuet vil si at karakteriserer han som lærer, er at han er opptatt av å gjøre faget praktisk og gøy. Hans mål er å stimulere til lærelyst hos elevene. Dette engasjementet både for lek og teori i skolen, kommer fram i følgende sitat:

Hvert eneste kompetansemål er formulert som et verb, de skal vurdere, drøfte, gjøre rede for, altså alle disse tingene her. Som egentlig er litt urealistisk, men som de ønsker. Da må vi forholde oss til det. Det er den sluttkompetansen de skal ha etter ti års skolegang. Så da må vi jo styre undervisninga mot det. Så da er det grenser for hvor lenge en kan holde på med frakk og støvler og hatt, være litt bajas. Så jeg må raskt gå over til et litt mer faglig fokus, men likevel syns jeg det er en dyd hos en lærer å prøve å gjøre det så praktisk som mulig likevel, og ikke drukne dem i teori. (André, intervju, 2022)

Ut ifra dette kan sånn sett André og Sigurd ligne hverandre, da de er opptatt av å gjøre noe praktisk ut av faget. Og han har et økende refleksjonsfokus gjennom ungdomstrinnene. Det som imidlertid skiller han fra Sigurd, er at han er svært lite opptatt av historisk empati.

Hvorfor André legger lite vekt på å fremme historisk empati, kan eksemplifiseres ved følgende sitat:

[...] jeg fikk vel gjerne litt dårlig samvittighet når jeg leste det og tenkte det høres lurt ut, det burde jeg gjøre mer av. At jeg burde kanskje vært flinkere til å gå litt inn i ulike roller og beskrive dagligdagse greier på den tida, og ikke bare de store linjene. Så jeg tror kanskje at jeg følte meg litt truffet. (André, intervju, 2022)

André sier her at han velger å prioritere de store linjene i historieundervisninga, og mindre på det menneskelige, som historisk empati er med å bidra til. Historisk empati er riktignok noe som scorer høyt hos André da han har prioritert hva som er viktigst, viser resultatene. I intervjuet kommer det fram at det er fordi han muligens ser potensialet i det, og det er noe han kunne tenke seg å prøve ut, som den nysgjerrige læreren jeg opplever han som. Dette kan vises i eksemplet under i forbindelse med læreraktiviteten "bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati hos elevene":

[...] den har jeg lyst til å gjøre noe med. Så den traff meg litt. Kan være at jeg tenkte at den har jeg lyst til å få elevene til å gjøre mer. [...]. Jeg er jo tilbøyelig til å teste ut litt lekende metoder, så er det jo å gjøre undervisninga så underholdende som mulig innenfor de rammene som vi har. Så jeg syns at det

hørtes veldig ålreit ut å kunne sette seg litt inn i ulike roller. Vi hadde en lærebok før som gjorde mye av den, men jeg syns ikke at boka fikk det så godt til. Elever er jo helt i hundre med en gang en går inn i en sånn rollespillsituasjon. De gjør det altså. Det er ikke alltid at det er det beste for å bygge kompetanse nødvendigvis, men å skape glede og de vil definitivt lære noe. (André, intervju, 2022)

På et vis så er det mye som André erkjenner løpende i intervjuet. Og mye av det han har rangert høyt, særlig knytta til historisk empati, er noe han kunne tenke seg å prøve ut, ikke noe han nødvendigvis gjør og vet at fungerer. Jeg opplever han som en lærer som er nysgjerrig, utforskende og villig til å prøve ut nye opplegg i historieundervisninga. På aktiviteten "ta stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon", sier han for eksempel:

[...] det hørtes litt spennende ut å utfordre dem litt på hva de ville gjort hvis de satt i liksom Stalin sine sko, for eksempel, eller hvem det måtte være. [...]. Da er vi tilbake litt til det andre, husker ikke het hva det het, var det empati? Så følte den hang litt sammen med den, og tenkte at det kan være.. Ja, det hørtes kjekt ut. [...] jeg tror alle kan, altså hva ville du gjort under Holocaust? Ville du ringt til tyskerne og si at det bor noen jøder på loftet? Selvfølgelig så er det ingen som hadde sagt det, men en kan likevel prøve å få dem til å forstå hvorfor enkelte gjorde det da. [...]. Men å få en femtenåring til å ha et reflektert forhold til det? Skeptisk. Men du kan jo utfordre dem likevel, så kanskje er det et frø som klarte seg så det kan spire litt. (André, intervju, 2022)

For å oppsummere gruppe D, kan en si at André er en lærer som er opptatt av å gjøre undervisninga spennende og gøy for elevene, men samtidig har han elevenes sluttkompetanse i bakhodet også når han underviser. Han er derfor faktaorientert, men lite detaljorientert. Ut ifra hans forventninger til elevene, mener han at de har de forutsetningene som skal til for å utvikle evnen til å historisk kontekstualisere. André er ikke opptatt av historisk empati, men i intervjuet kommer det fram at dette er noe han er åpen for å utforske videre.

4.4.5 Oppsummering gruppering av lærerne

Som en oppsummering av dette underkapitlet, kan grupperingene av lærerne sammenfattes i en skjematisk oversikt. Tabellen under viser hvordan jeg har valgt å gruppere lærerne, og hva som kjennetegner hver gruppe.

Gruppe	Profiler basert på grunnene	Antall lærere	Navn på lærere
A	<ul style="list-style-type: none"> • Faktaorienterte • Elevene mangler forutsetninger for å arbeide med historisk kontekstualisering, det er for vanskelig • Læreren mangler kompetanse 	3	John, Lasse, Borghild
B	<ul style="list-style-type: none"> • Historisk empati er viktig • Menneskene i historien er i fokus, en skal ikke dømme fortidas personer 	3	Kristine, Sofie, Martin
C	<ul style="list-style-type: none"> • Litt av alt • Historie skal oppleves som spennende gjennom bruk av gjenstander og å gjøre faget gøy • Elevene har ikke alle forutsetninger for å historisk kontekstualisere 	1	Sigurd
D	<ul style="list-style-type: none"> • Faktaorientert • Historiefaget skal være praktisk og gøy • Historisk empati gjøres ikke, men er åpen for å teste ut 	1	André

Tabell 15 Profiler av lærerne innad i lærerutvalget

Kapittel 5: Diskusjon

I forrige kapittel ble datamaterialet fra lærerutvalget presentert og analysert, og det ble knytta opp mot kategoriene til Huijgen et al. (2019a). Analysen fikk fram noen generelle tendenser som jeg i dette kapitlet vil diskutere videre. Jeg vil først drøfte funnene mine i lys av funnene til den nederlandske studien, før jeg så skal drøfte i lys av annen forskning presentert i teorikapitlet og LK20. Det er umulig å ta opp alle funn, men visse elementer er mer interessante å trekke opp enn andre.

5.1 Resultater i lys av Huijgen et al. (2019a) sin forskning

Ettersom undersøkelsen min bygger på Huijgen et al. (2019a), har jeg valgt å først drøfte funnene mine i lys av den studien.

5.1.1 Hvilke resultater stemmer med Huijgen et al. (2019a) sine resultater?

Lærerne har hovedrollen i arbeidet med historisk kontekstualisering

Det første funnet som samstemmer med den nederlandske observasjonsstudien, er at lærerne i større grad formidla historisk kontekstualisering (2,98), enn å aktivere elevene i prosessen selv (2,55). Lærerne gjør mer enn elevene i undervisninga. Differansen mellom snittscoren der læreren formidler og der læreren aktiverer elevene, er merkverdig like i studiene (0,51 hos Huijgen et al. versus 0,43). Dette forteller at lærerrollen dominerer mest i undervisninga.

Hovedfokuset ligger på å rekonstruere den historiske konteksten

Et annet funn som samstemmer med Huijgen et al. (2019a), er at å rekonstruere den historiske konteksten, er det som får mest plass i undervisninga. Dette er tilfellet både hos lærerrollen og elevrollen. Innenfor kategorien gjøres det mest aktiviteter knytta til å gjøre rede for tid og sted for historiske hendelser, samt greie ut om årsaker og virkninger. Historieundervisninga er med andre ord faktaorientert. Disse funnene er også i tråd med tidligere forskning som illustrerer at historielærere fokuserer på å dekke historiekunnskaper, og mindre på å skape muligheter for å fremme historisk tenkning og resonnering (Barton & Levstik, 2003; Saye & SSIRC, 2013).

Når det kommer til de andre to komparative kategoriene, er hierarkiet om lærerrollen det samme som hos Huijgen et al., der bruk av historisk kontekst for å forklare historiske hendelser gjøres nest oftest, og fremme historisk empati er det som gjøres minst.

Som vist i analysen, gir mange lærere uttrykk for at elevene trenger en grunnmur av faktakunnskaper, og de anser seg selv som noen som skal gi dem dette. De ser på seg selv som et ledd som skal sørge for faktakunnskaper som skal videreføres til videregående skole. Om det er slik læreplanen i samfunnsfag skal tolkes, eller om det vitner om et forelda

historielærersyn blant lærerne, kan diskuteres. Det er samstemmighet om at målene i læreplanen, i tillegg til å bidra med historiekunnskap, i høyeste grad skal fremme refleksjoner og historieforståelse. Lærerne mener elevene først må ha kunnskaper for å reflektere, og enkelte er ifølge dem ikke modne nok til å kunne utvikle dype refleksjoner i det hele tatt i ungdomsskolen. Derfor velger lærerne å heller ha fokuset på laveste nivå, slik at alle henger med.

Å bruke anakronismer eller framstille fortida som framgang, er nedprioritert

Et siste funn som samsvarer med Huijgen et al. (2019a), er at å bruke anakronismer eller framstille fortida som framgang, er noe som lærerne gjør sjeldent. Wineburg og Fournier (1994) ser på bruk av anakronisme som det motsatte av kontekstualisering, fordi det hindrer elevene i å ta i bruk historiekunnskaper for å etablere en kontekst (s. 287). Med tanke på elevenes forutsetninger for å kunne historisk kontekstualisere, er det derfor positivt at lærerne ikke formidler elementer som kan forstyrre dette i større grad. Det må påpekes at flere lærere kjente ikke til begrepet "anakronisme". Dessuten er det vanskelig å måle noe som blir sett på som en "negativ handling". Kanskje kan en ikke forvente at lærerne skal ta stilling til alt de ikke skal gjøre, men at de har nok med å tenke på det de skal gjøre.

5.1.2 Hvilke resultater stemmer ikke med Huijgen et al. (2019a) sine resultater?

Lærerne fremmer historisk kontekstualisering ganske ofte i undervisning

Det første funnet jeg vil trekke fram som ikke samsvarer med Huijgen et al., er knytta til hvor ofte lærerne fremmer historisk kontekstualisering i undervisning. De viste i sin studie at lærerne sjeldent fremma historisk kontekstualisering i klasserommet (1,61 av totalt 4,0), noe som var overraskende, da historisk kontekstualisering er et viktig moment i den nederlandske læreplanen i historie (s. 471). Funnene i min studie viser noe annet. Lærerne i utvalget mitt forteller at de bruker gjennomsnittlig god tid og gir god plass til historisk kontekstualisering (2,77 av totalt 4,0). Dette kan indikere at det er transnasjonale forskjeller i tendensene som studiene viser. Det er imidlertid vanskelig å bekrefte eller avkrefte dette, fordi funnene i den nederlandske studien er basert på observasjon, mens funnene i min studie er basert på lærernes egne vurderinger av seg selv. Det er derfor problematisk å sammenligne disse tallene, da det er blitt benytta ulike innsamlingsmetoder.

Å fremme historisk empati er nedprioritert

Det andre og siste funnet jeg vil trekke fram som avviker fra studien til Huijgen et al., er knytta til elevrollen og fremming av historisk empati. I hierarkiet hos elevrollen, er det

forskjeller mellom Huijgen et al., og min studie. I deres studie, er bruk av historisk kontekst for å forklare historiske hendelser det elevene gjør minst, etter å rekonstruere og fremme historisk empati. I min studie derimot, viser analysen at historisk empati skiller seg ut som det elevene gjør klart minst av de tre komparative kategoriene. Grunnene lærerne har gitt i intervjuene har vist at flere stiller spørsmål ved hvorvidt elevene har forutsetninger for å kunne utøve historisk empati. De tror det er for vanskelig for elevene å forsøke og forstå historiske aktørers valg og handlinger, og enkelte forteller at elevene ikke har nok faktakunnskap for å kunne greie det. Dette kan forklare hvorfor lærerne er så faktaorienterte og vektlegger å rekonstruere den historiske konteksten i arbeid med historisk kontekstualisering.

Med utgangspunkt i resultatene til Huijgen et al., har jeg vist at det både er funn som samstemmer, og som ikke stemmer med funnene i min studie. Jeg vil nå rette oppmerksomheten mot annen forskning, samt den nåværende læreplanen i samfunnsfag, og drøfte funnene mine i lys av det.

5.2 Hvilke resultater var forventet i lys av tidligere forskning?

Lærerne mener det er viktigst at elevene har hovedrollen i arbeidet med historisk kontekstualisering

Et første forventet funn jeg vil drøfte i lys av tidligere forskning og LK20, er at lærerne anser det som betydelig viktigere å aktivere elevene i arbeidet med historisk kontekstualisering (2,31), enn at lærerne skal formidle det (1,66). Historiedidaktikken har siden 1970-tallet vektlagt nødvendigheten av at elevene skal "gjøre" historie, og inkluderes i metodikken (Chang, 2021; Mathis & Parkes, 2020). Huijgen et al. (2017a) sine funn viste viktigheten av å drive eksplisitt undervisning for at elevene skal tilegne seg historiespesifikke ferdigheter. Sett i lys av LK20, er heller ikke funnet mitt overraskende. Med kompetansebegrepet som kom inn i den tidligere læreplanen, LK06, og med LK20 sitt økte fokus på at elevene skal anvende historiekunnskapene sine, er det med på å underbygge det at elevene skal aktiviseres i historieundervisning, i stedet for å være passive mottakere av lærerens formidling.

Arbeid med historisk kontekstualisering forblir faktaorientert

Det andre forventet funnet er at lærerne er faktaorienterte. Sett i lys av Reisman og Wineburg (2008), er det å gi bakgrunnskunnskap, et viktig element elevene trenger for å historisk kontekstualisere. Lærernes synspunkter i intervjuene viste at lærerne var opptatt av kronologi, og nøkkelhendelsene i historien, fordi de mente at elevene trengte et historisk overblikk.

Samtidig viste også intervjuene at flere lærere ikke ville overvelde elevene med for mye faktakunnskaper. Enkelte lærere pekte også på at elevene ikke hadde nok faktakunnskaper til å kunne historisk kontekstualisere. Det er således forståelig at lærerne vektlegger bakgrunnskunnskapene, men samtidig er det påfallende at dette skal oppta mesteparten av historieundervisninga. Har lærerne ikke tid til å "gå videre", og veilede elevene i anvendelsen av bakgrunnskunnskapene? Selv om det kan være gode grunner for å hevde at lærerne ikke har tid til å gjøre alt de ønsker, kan en likevel spørre om det er rimelig å anta at lærerne blir litt "satt" i gamle, tradisjonelle mønstre, som de opplever utfordrende å komme seg ut av. I et slikt perspektiv, er det også mulig å kritisere lærerutdanninga og hvorvidt den forbereder lærerne godt nok på endringene som kommer med innføring av ny læreplan. Dersom dette er tilfelle, kan en heller ikke komme unna hver lærers ansvar for å sikre egen kompetanse om undervisningsfaget sitt.

Lærerne fremmer historisk kontekstualisering, men har et lite bevisst forhold til selve konseptet

Et tredje funn som var forventa, er at mange lærere ikke har et bevisst forhold til historisk kontekstualisering. Begrepet nevnes ikke eksplisitt i LK20, og derfor hadde jeg en hypotese om at lærerne ikke hadde et bevisst forhold til konseptet. Flere lærere kjente ikke til begrepet før jeg spurte dem om å delta, og det var også historielærere som takka nei til å bli med på forskningsprosjektet, fordi de mente de ikke hadde nok kunnskaper om fenomenet. Besvarelsene på spørreskjemaene viste således at lærerne gjør mye i arbeid med historisk kontekstualisering, men de har ikke en bevissthet om at det er det de faktisk gjør. Intervjuene viste også at lærerne opplevde problemer med å vurdere hvor mye tid som ble brukt til å arbeide med historisk kontekstualisering. Det ser ut til at historisk kontekstualisering er innlemma i flere deler av historieundervisninga, og ikke et presist gjøremål de har. Det er derfor ikke lett å skille fra andre ting, fordi det er integrert blant flere momenter. Det er for eksempel lettere å svare på hvor mye tid som brukes på å vise film i historieundervisning, fordi det er mer konkret. At flere av lærerne ikke har et bevisst forhold til historisk kontekstualisering, i hvert fall ikke i forkant av forskningsprosjektet, kan vitne om at lærerne ikke er oppdaterte, eller har kjennskap til fagdidaktikken, og at konseptet ikke har blitt fremma i lærerutdanninga de har tatt.

5.3 Hvilke resultater var overraskende i lys av tidligere forskning?

Lærerne skulle gjerne aktivere elevene mer, men inntar fremdeles hovedrollen

Det som utmerker seg i studien min, som ikke er kommet fram i tidligere studier, er særlig denne inkonsekvensen blant lærerutvalget. Som jeg tidligere har understreka, anser lærerne det som betydelig viktigere at elevene selv jobber med historisk kontekstualisering (2,31), enn at lærerne skal formidle det (1,66). Dette er en kontrast til det de forteller at de gjør i praksis, hvor lærerrollen er mer framtrædende enn elevrollen. Lærerne mener en bør aktivere elevene i størst grad og la dem "gjøre" historie, men det som de gjør mest, er å formidle dette selv.

Denne lærerdominansen i klasserommet er interessant. Om en ser dette funnet i lys av den nye læreplanen, kan en hevde at denne klasseromspraksisen egentlig går imot LK20. Kompetanse, som er det som ligger til grunn for skolens arbeid med læreplaner, handler om å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter ((Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Elevene kan derfor ikke forbli passive mottakere av kunnskaps- og ferdighetsformidling av lærerne. En slik lærerdominert undervisningspraksis er det en skal bevege oss bort ifra. Læreren skal trekke seg mer tilbake, og gi plass til elevene. De skal gi rom for dybdelæring, slik at elevene også lærer å *bruke* kunnskapene og ferdighetene som formidles. For at elevene skal lære det, må de aktiviseres. Det er likevel ikke overraskende at arbeid med historisk kontekstualisering er lærerstyrt, ettersom lærerstyrt undervisning har vært den tradisjonelle normen i klasserom i lang tid. Et spørsmål som det åpnes opp for, er hvorfor denne kløfta mellom praksis og ideal oppstår. En mulig forklaring kan være at lærerne ikke har kompetansen til å vite hvordan de skal fremme historisk kontekstualisering i historieundervisning. De skjønner at det er viktig, men de vet ikke hvordan de skal gjøre det.

Det fokuseres lite på å forebygge presentisme

Et annet funn som ikke var som forventet, er lærernes tanker om presentisme. Bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver er sammen med å bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, de to kategoriene som skilte seg ut med lavest gjennomsnittsscore, både da lærerne tok stilling til hva de gjør, og hva de anser som viktigst å gjøre. Tidligere forskning har vist at historisk kontekstualisering er noe som ikke faller naturlig for oss, men noe som må trenes opp, for å unngå å se fortida gjennom nåtidsorienterte perspektiver (Wineburg & Fournier, 1994, s. 286). Det er derfor bemerkelsesverdig at lærerne i studien min verken gjør dette, eller syns det er viktig å gjøre. For dem er det å forsøke å vurdere fortida ut ifra fortidas premisser trolig noe de gjør ubevisst, etter mye trening. Men elevene gjør ikke dette ubevisst, fordi de er vant til å tenke og vurdere ut ifra sine egne perspektiver. Presentisme må kunne

sies å være en kjent fallgrube for elever å gå i, med henhold til arbeid med historisk kontekstualisering og historisk empati. Et spørsmål som reises i den forbindelse, er hvorvidt lærerne gjenkjenner denne disiplinære tenkninga hos elevene, eller om de har en formening om at elevene gjør dette ubevisst de også. Uavhengig av årsak til hvorfor lærerne ikke bevisstgjør elevene på presentisme, kan dette sette en brems på elevenes forståelse og tolkning av historiske aktørers handlinger og valg. Dette viste studien til Hagen (2023), der elevene i liten grad brukte de historiske rammene for å forstå aktørenes motiver, men i stedet sine egne nåtidsorienterte perspektiver.

Et annet aspekt verdt å belyse i denne sammenhengen, er hvorvidt aktivitetene innunder kategorien bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver klart nok fremmer dette. Kanskje var det mer rom for tolkning av disse aktivitetene, sammenligna med de i de andre kategoriene. Intervjuene av lærerne viste at flere av aktivitetene innunder kategorien ble tolka forskjellig. Aktivitet L25 "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering" ble også sett på som problematisk å rangere, fordi den dreier seg om metakognisjon.

At få lærere oppgir at de bruker anakronismer eller presenterer fortida som framgang, er et positivt funn i lys av bevisstgjøring på presentisme, fordi de er begge to aktiviteter som er med på å motvirke dette. Lund (2020) skriver at elever ofte vil tenke på endring som noe som automatisk innebærer framskritt, en misoppfatning som kan føre til en nedlatende holdning til fortida (s. 41). At lærerne ikke bidrar i å skape denne misoppfatninga, er et gunstig funn i utviklinga av elevenes evne til å historisk kontekstualisere.

Historisk empati får minst fokus

Et tredje funn som stikker seg ut er knytta til historisk empati. Analysen viste at å fremme historisk empati var det som ble gjort minst av de tre komparative kategoriene, både når det gjaldt lærer- og elevrollen. Imidlertid ble det sett på som noe av det viktigste, spesielt når det kommer til aktivisering av elevene. At å fremme historisk empati vurderes til å være viktig, er ikke overraskende i den forstand, fordi det eksplisitt står under kjerneelementet "Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger" i læreplanen i samfunnsfag at elevene skal "utvikle historisk empati" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dersom lærerne ser verdien i å aktivere dette hos elevene, hva er det da som stopper lærerne fra å fremme dette i praksis? Resultatene i analysen viste at det er store forskjeller på lærernivå. Noen fremmer historisk empati i stor grad, andre i svært liten eller ingen grad. Forklaringene til lærerne som ikke fremmer historisk empati, og som ble løfta fram i analysen, var at de mente at historisk empati enten var for vanskelig for elevene. Noen viste til det kognitive aspektet som utfordrende,

andre pekte på det emosjonelle. Enkelte lærere unngikk å fremme historisk empati, fordi de selv opplevde å ikke få det til. Det kan se ut til at lærerne trenger mer veiledning i hvordan de skal fremme denne kompetansen hos elevene.

Mye vekt på årsak og virkning, lite på kontinuitet og brudd

Et fjerde funn jeg vil trekke fram, er i forbindelse med årsak og virkning, og kontinuitet og brudd. I analysen ble det vist at lærerne jobber mye med årsak og virkning i historieundervisning. Denne aktiviteten var noe av det som ble gjort mest, både hos lærer- og elevrollen, og sett på som noe av det viktigste. Det analysen også viste, var at lærerne og elevene jobber lite med kontinuitet og brudd. De synes også at det er lite viktig. Seixas og Morton (2013) fremmer de som to av konseptene innenfor historisk tenkning. I læreplanen nevnes både årsak og virkning og kontinuitet og brudd eksplisitt som to momenter som skal implementeres i undervisning. Spørsmålet om hvorfor det er så tydelig overvekt på bruk av årsak og virkning, er derfor interessant. Det er imidlertid viktig å påpeke at det i kompetansemålene kun er årsak og virkning som nevnes, mens kontinuitet og brudd nevnes under kjerneelementet "Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger". Om lærerne legger opp undervisninga kun etter kompetansemålene, kan det være en forklaring på hvorfor kontinuitet og brudd ikke er en metodikk de forholder seg til. Men dette tror jeg ikke er tilfellet. En mulig forklaring kan være at årsak og virkning har vært et fokus i historiedidaktikken i lang tid, også i skolesammenheng og i lærerutdanning. Intervjuene viste at flertallet av lærerne ikke visste hva kontinuitet og brudd var, noe som var overraskende. Dette kan dermed forklare hvorfor lærerne ikke vektlegger det i historieundervisning. Enkelte lærere forklarte også i intervjuene at de opplevde konseptet som vanskelig å forstå. Om læreren selv synes kontinuitet og brudd er en utfordrende måte å periodisere historien på, er det naturlig at det ikke er forventa at elevene har forutsetninger for å klare det heller. Å periodisere historiske hendelser etter årsakssammenhenger, er trolig en mer intuitiv måte for lærerne å tenke historisk på.

Lite fokus på arbeid med historiske kilder

Et siste funn som stikker seg ut fra resultatene i forskningsprosjektet, er lærernes syn på bruk av historiske kilder. Det både brukes lite, og anses som lite viktig i arbeid med historisk kontekstualisering. Historiske kilder er det historikere bygger historien på, de er autentiske materialer som gir oss en bit av fortida. At lærerne ikke bruker historiske kilder, eller synes det er viktig, gir også grunn til å tro at de heller ikke fokuserer på hvordan en skal tolke og vurdere kilder. I læreplanen går det klart fram at elevene skal bruke informasjon fra ulike typer historiske kilder for å belyse historiske forhold, samt vurdere om kildene er pålitelige og

relevante (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Visuelle læremidler bruker lærerne svært ofte, og de synes det er viktig. At lærerne heller tyr til visuelle læremidler som filmer og serier, i stedet for å undersøke historiske kilder, kan tyde på at det ene er mer tilgjengelig enn det andre. Kanskje opplever lærerne det som "enklere" å hente fram en historisk film i arbeid med et historisk tema, enn et sett med kilder fra tidsperioden.

5.5 Refleksjon om utfordringer og begrensinger ved forskningsprosjektet

Som lagt fram i metoddelen, brukte jeg en kombinasjon av spørreskjema og intervju som innsamlingsmetode. Når det kommer til spørreskjemaet, kunne det ha vært interessant å skalere opp til flere lærere og gjøre det hele til en kvantitativ undersøkelse. Dette kunne ha gitt et bredere bilde på lærerne der ute, og styrka hovedtendensene. Intervjudelen viste en variasjon blant lærerne som jeg ikke forventa. Det gjorde det hele enda mer interessant, men også meget vanskelig å finne en syntese blant dem. Det er en forbausende variasjon i måten lærerne gjør ting på. Kanskje kunne jeg med fordel ha intervjuet færre lærere, men samtidig så ville det også ha gitt et mindre representativt bilde av tendensene blant lærerne der ute.

Datamaterialet jeg sitter igjen med, er et resultat av det lærerne har valgt å dele. Som nevnt i metoddelen, opplevde jeg lærerne som oppriktige under intervjuene. En kommer likevel ikke unna risikoen for at lærerne har forsøkt å framstille seg selv i best mulig lys. Besvarelsene på spørreskjemaene viste at lærerne har rangert lite, i den forstand at de i stor grad har brukt øverste del av rangeringa, og prioritert få aktiviteter i andre enden av skalaen. Kanskje er de redde for å skulle avsløre at de ut ifra en "mal" de tror jeg som forsker ser på som rett, ikke gjør enkelte aktiviteter. I den forbindelse kan en trekke fram aktivitetene L21 "bruke anakronismer" og L22 "presentere fortida som en kontinuerlig framgang". Jeg erfarte intervjusituasjonene som at lærerne opplevde disse to aktivitetene forvirrende. En sannsynlig forklaring kan være at de er de eneste blant de 40 aktivitetene, som det ut ifra fagtradisjonen, ikke er ønskelig at skal gjøres i arbeid med historisk kontekstualisering. Det viste seg også at det var problematisk å omgjøre disse to aktivitetene fra å inneholde ordet "ikke", slik som i den originale oversettelsen, til å bli "bruke anakronismer" og "framstille fortida som framgang". Dette gjorde at det var vanskelig å sammenfatte funnene under kategorien bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver, fordi den inneholdt både aktiviteter som en ønsker at lærerne skal gjøre, og aktiviteter en ønsker at lærerne skal unngå. Uavhengig om jeg hadde brukt Huijgen et al. sin tilnærming, eller den løsninga jeg endte opp med å gå for, er det

viktig å påpeke at negative handlinger er vanskelig å kartlegge. Dersom en virkelig skulle sett nærmere på akkurat dette, ville det trolig behøvd et annerledes design, enn det forskningsdesignet min studie tilbød.

Dersom studien hadde inkludert maksantallsbegrensning på de tre øverste graderingene på spørreskjema del 1 også, eller eventuelt ikke hatt noen maksantallsbegrensning i det hele tatt, kunne spørreskjema del 1 og 2 lettere latt seg sammenligne. Kanskje kunne et krav vært at lærerne skulle dekke alle graderingene på begge delene av spørreskjemaet. Dette ville ha gitt mer rom for å sette de to delene opp mot hverandre, og kunne kanskje ha avdekket funn som i min studie ikke kom fram, fordi lærerne var påpasselige med å rangere seg selv i "det lavere sjiktet". Studien kunne med det vært mer relevant i seg selv, men samtidig kunne en ikke ha sammenligna funn med Huijgen et al. i like stor grad.

En siste utfordring med forskningsprosjektet var uklarheter i forbindelse med aktivitetene på spørreskjemaet. Jeg kunne med fordel ha forsøkt å formulere aktivitetene knytta til kategorien å bevisstgjøre elevene på nåtidsorienterte perspektiver for å unngå presentisme enda mer presise. Slik som med alle de andre aktivitetene, forsøkte jeg å oversette Huijgen et al. (2019a) sine aktiviteter så direkte som mulig, for å bevare den opprinnelige meninga. Kanskje kunne jeg ha tatt meg noe større friheter fra originalen og formulert enkelte aktiviteter mer hensiktsmessig.

Kapittel 6: Konklusjon

Dette forskningsprosjektet har undersøkt hvordan en håndfull lærere forstår historisk kontekstualisering, og hvordan de mener de underviser i det i samfunnsfag på ungdomskolen. Målet har vært å kartlegge lærernes tanker om egen praksis. Ved å gjøre et kvalitativt forskningsarbeid med åtte lærere, har jeg belyst deres syn på historisk kontekstualisering, og hvilke aktiviteter innenfor dette som får mest plass og anses som viktigst. Forskningsarbeidet har hatt som formål å svare på problemstillinga: Hvordan mener lærere at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning på ungdomsskolen? Denne problemstillinga har videre blitt konkretisert og undersøkt gjennom fire forskningsspørsmål:

1. I hvor stor grad brukes de forskjellige kategoriene av aktiviteter for å fremme historisk kontekstualisering, både når det gjelder lærersentrerte- og elevsentrerte gjøremål?
2. Hvor viktig anses de forskjellige kategoriene å være for å fremme historisk kontekstualisering?
3. Hvilke spesifikke aktiviteter gjøres oftest, og anses som viktigst?
4. Hvilke grunner oppgir lærerne for sine valg?

I det følgende vil jeg presentere forskningsprosjektets konklusjon. De fire forskningsspørsmålene danner derfor rammen for dette kapitlet.

6.1 I hvor stor grad brukes de forskjellige kategoriene av aktiviteter for å fremme historisk kontekstualisering, både når det gjelder lærersentrerte- og elevsentrerte gjøremål?

Forskningsprosjektet har vist at lærerne forteller at de gjør mye for å fremme historisk kontekstualisering. Det er lærerrollen som dominerer i arbeidet, og elevene får mindre plass. Lærerne kontekstualiserer i hovedsak gjennom å rekonstruere den historiske konteksten. De er med andre ord faktaorienterte. Det som gjøres mindre av er å bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser, og å fremme historisk empati. Det lærerne gjør sjeldent, er å bevisstgjøre elevene på nåtidsorienterte perspektiver for å unngå presentisme. Det at lærerne imidlertid også sjeldent bruker anakronismer eller presenterer fortida som framgang, er med på å motvirke denne presentismen hos elevene.

Når elevene jobber med historisk kontekstualisering, gjør det mest aktiviteter knytta til å rekonstruere den historiske konteksten. Det gjøres mindre av å bruke historisk kontekst for å forklare historiske hendelser, og det som skiller seg ut som det som gjøres minst, er å fremme

historisk empati. Hierarkiet mellom lærerrollen og elevrollen er med andre ord likt, men det er imidlertid variasjoner innad i lærerutvalget.

6.2 Hvor viktig anses de forskjellige kategoriene å være for å fremme historisk kontekstualisering?

På spørsmålet om hva lærerne anser som det viktigste for å fremme historisk kontekstualisering, er det blitt avdekket en inkonsekvens. Lærerne mener det er viktigst at elevene skal aktiviseres i prosessen, og at læreren som formidler skal tones ned. Dette er ikke overraskende, sett i lys av tidligere forskning og LK20. Historiedidaktikken har i lang tid fremma nødvendigheten av å inkludere elevene i metodikken, gjennom at de også skal "gjøre" historie. Denne aktiviseringa av elevene fremmes også i LK20 gjennom det økte fokuset på anvendelsen av kunnskaper og ferdigheter, ikke bare besittelse av dem. Det som derimot overrasker, er at det har vist seg at lærerne forteller at de gjør det motsatte. Lærerrollen dominerer i arbeid med historisk kontekstualisering, og ikke elevene.

En viktig forutsetning for å kunne historisk kontekstualisere, er å inneha faktakunnskaper om den historiske perioden som undersøkes. Lærerne bekrefter dette ved at de anser det å rekonstruere den historiske konteksten som det viktigste å gjøre i forbindelse med konseptet. Det nest viktigste er å fremme historisk empati, som knytta til elevrollen, lå tett opp til gjennomsnittscoren hos rekonstruksjon. Dette viste at det er et avvik blant lærernes praksis og ideal. De syns at å fremme historisk empati er viktig, men likevel så gjør de ikke det i praksis. Det som kan forklare dette, er at lærerne ikke vet hvordan de skal fremme historisk empati. De mangler med andre ord kompetansen til hvordan denne fagspesifikke kompetansen innenfor historisk tenkning kan utvikles hos elevene.

Det som lærerne skiller klart ut som det minst viktige, er å bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang, og å bevisstgjøre elevene på nåtidsorienterte perspektiver. Førstnevnte kan sies å være et forventa resultat, ettersom å bruk av anakronismer og presentere fortida som framgang kan hemme evnen til å historisk kontekstualisere, og er en kjent "felle" for elevene å gå i. Sistnevnte er derimot et overraskende funn. At lærerne ikke syns det er viktig å trene opp elevene til å vurdere fortida på fortidas premisser, er forbausende.

6.3 Hvilke spesifikke aktiviteter gjøres oftest, og anses som viktigst?

Lærernes svar på spørreskjemaene viste at lærerne gjør mye knyttet til historisk kontekstualisering. Blant annet så aktiverer de relevante forkunnskaper hos elevene, de bruker visuelle læremidler som film, tidslinjer og kart, de plasserer historiske hendelser i et tids- og geografisk perspektiv, de oppgir varighet til historiske hendelser, de gjør rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser, og de plasserer hendelser i et langsiktig perspektiv. Det de gjør sjeldent er å bruke historiske kilder, å gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser, å sette seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse, og å sammenligne forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv.

Det elevene ifølge lærerne gjør oftest i arbeid med historisk kontekstualisering, er å plassere historiske hendelser og aktører i et tids- og geografisk perspektiv, og å gjøre rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser. Det elevene gjør minst er å gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser, å vurdere rollen til historiske aktører for å forklare beslutninger, og å presentere hendelser fra ulike perspektiver.

Når det kommer til hva lærerne har svart at anses som det viktigste å gjøre for å fremme historisk kontekstualisering, er resultatene i samsvar med hva de gjør. Det som anses som minst viktig er å oppgi varighet til historiske hendelser, å gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser, og å sammenligne forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv. Førstnevnte er derimot ikke i samsvar med hva de gjør, fordi dette gjøres ofte.

Hos elevene er det også samsvar med hva som er viktigst og hva som gjøres oftest. Det eneste avviket er, slik som hos lærerrollen, at å oppgi varigheten til historiske hendelser gjøres ofte, men det blir vurdert til å være blant det minst viktige. Ellers viser resultatene at det er lite viktig at elevene gjør rede for kontinuitet og brudd, samt å sammenligne fenomener med andre steder. Det er derfor samsvar med lærer- og elevrollen.

6.4 Hvilke grunner oppgir lærerne for sine valg?

Analysen viste at det er vanskelig å etablere et klart homogent mønster for alle lærerne. Det er stor variasjon innad i lærerutvalget, fordi det er flere faktorer som ligger til grunn, som lærerrollen, elevrollen, hva som gjøres, og hva som anses som viktigst. Lærerne er unike, men noen fellesgrunnlegninger fra intervjuene har blitt identifisert. Grunnene lærerne har oppgitt i intervjuene, har blitt gruppert og resultatet viser at en kan se fire hovedtendenser blant utvalget: En har lærerne som er særdeles faktaorienterte og peker på flere begrensninger ved

historisk kontekstualisering, slik som elevenes forutsetninger og lærerens kompetanse. Deretter har en lærerne som fremmer historisk empati og vektlegger menneskene i historien, med fokus på at en ikke skal dømme fortidas personer. Så har en læreren som gjør litt av alt, det være seg både fokus på faktakunnskaper og historisk empati, og som er opptatt av å gjøre historien levende for elevene. Den siste gruppa er læreren som er faktaorientert, som er opptatt av å gjøre faget praktisk og gøy, og som mener elevene har forutsetninger for å historisk kontekstualisere.

6.5 Veien videre i forskning og eventuelle anbefalinger

Dette forskningsarbeidet har vist hvilke meninger og tanker et utvalg lærere har om historisk kontekstualisering i historieundervisning. Empirien er basert på spørreskjema og intervju. Det ville vært interessant å undersøke videre hvorvidt mine funn ville blitt bekrefta, dersom en hadde oppskalert lærerantallet og gjort det til en kvantitativ undersøkelse. Det ville også vært interessant å kombinere observasjon som innsamlingsmetode, og sett på hvorvidt lærernes tanker om egen praksis stemmer overens med hva de faktisk gjør. Så har denne studien begrensa seg til lærerperspektivet. Videre ville det derfor vært interessant å undersøke elevene og deres tanker om hva de gjør, og hva de anser som viktigst for å fremme historisk kontekstualisering.

Historisk kontekstualisering er en fagspesifikk kompetanse som har en sentral plass både i historiedidaktikken og i LK20. Videre ville det derfor vært interessant å undersøke nærmere hva som skal til for at lærerne i den norske skolen også implementerer dette i historieundervisning. Særlig plassen gitt til historisk empati ser ut til å være meget begrensa i henhold til læreplanen sine mål. Lærerne trenger mer trening i hvordan de skal aktivere dette hos elevene. For å nå LK20 sine mål, må arbeidet med historisk kontekstualisering operasjonaliseres ytterligere. Lærerne ser ut til å trenge mer veiledning i å bevege seg bort ifra det tradisjonelle, faktaorienterte historielærersynet, noe som er normalt, siden implementering av slike endringer i lærernes praksiser krever tid. Ved å også prioritere tid og aktiviteter på å gi elevene de verktøyene som skal til for å anvende faktakunnskapene, og følgelig gi dem historieforståelse, er lærerne godt på vei til å viske ut denne "forsinkelsen" mellom teori og praksis.

Litteraturliste

- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2003). Why don't more history teachers engage students in interpretation? *Social Education*, 67(6), 358-362.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Berg, C. W. & Christou, T. M. (2020). Introduction: History Education in Theory, Practice, and the Space in Between. I C. W. Berg & T. M. Christou (Red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (s. 3-19). Cham: Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>
- Chang, C. C. (2021). *Dialogic education, historical thinking and epistemic beliefs: a design-based research study of teaching in Taiwanese classrooms* [Hughes Hall].
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- De La Paz, S., Wissinger, D. R., Gross, M. & Butler, C. (2022). Strategies that promote historical reasoning and contextualization: a pilot intervention with urban high school students. *Reading and Writing*, 35(2), 353-376.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11145-021-10183-0>
- Eie, S., Andersen, R., Mifsud, L., Mørch, A. & Rustad, M. (2023). Kritisk tenkning og Minecraft i lærer-utdanningen: en studie av samfunnsfag-undervisning om det industrielle gjennombruddet i Norge. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(2023: 2), 49-74.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
<https://doi.org/10.1108/ssrp-01-2013-b0003>
- Hagen, F. S. (2023). Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust.
- Hancock, D. R., Algozzine, B. & Lim, J. H. (2021). *Doing case study research: a practical guide for beginning researchers* (4. utg.). Teachers College Press.
- Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking. A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and individual differences*, 18(2), 264-270. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002>

- Heyer, K. d. (2003). Between Every "Now" and "Then": A Role for the Study of Historical Agency in History and Citizenship Education. *Theory and research in social education*, 31(4), 411-434. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473232>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C. & van de Grift, W. (2019a). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies*, 45(4), 456-479. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509771>
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., van De Grift, W. & Suhre, C. (2019b). Students' historical contextualization and the cold war. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 439-468. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1518512>
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: the constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 653-672. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0219-4>
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2017a). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Huijgen, T., Van De Grift, W., Van Boxtel, C. & Holthuis, P. (2017b). Teaching historical contextualization: the construction of a reliable observation instrument. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 159-181. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0295-8>
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C. & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of curriculum studies*, 50(3), 410-434. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1435724>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiske essays* (s. 5-18). OP-forlag.
- Knutsen, K. (2019, 2. juli). *Veien mot et utforskende og kritisk historiefag*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/205603>

- Kristjansdottir, S. (2020). «Jeg trodde samene bare var ute og hadde det kjekt og sånn»-En kvalitativ studie hvor bruken av film og roman sammenlignes som verktøy for å utvikle historisk empati hos grunnskoleelever [University of Stavanger, Norway].
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Mathis, C. & Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education. I C. W. Berg & T. M. Christou (Red.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (s. 189-212). https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_9
- Mordal, T. L. (1989). *Som man spør, får man svar : arbeid med survey-opplegg*. Tano.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reisman, A. & Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202-207. <https://doi.org/10.3200/TSS5.99.5.202-207>
- Saye, J. & SSIRC. (2013). Authentic pedagogy: Its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 89-132.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: evaluation study; schools council history 13-16 project*. Holmes McDougall.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. I *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 149-176). <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Wagner, D.-A. T. & Dversnes, T. (2022). Film as a gateway to teaching about slavery through historical empathy: a case study using 12 Years a Slave (McQueen, 2013). *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.06>
- Wineburg, S. (2010). Historical Thinking and other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94. <https://doi.org/10.1177/003172171009200420>
- Wineburg, S. & Fournier, J. (1994). Cognitive and instructional processes in history and the social sciences. I M. Carretero & J. F. Voss (Red.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (s. 285-308). Lawrence Erlbaum.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of educational psychology*, 83(1), 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	103
Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt	106
Vedlegg 3: Intervjuguide	108
Vedlegg 4: Observasjonsmodellen til Huijgen et al. (2017b)	110
Vedlegg 5: Transkriberte intervju	111
Figur 1: Visuell konseptualisering av vurdering og bruk av historiske kilder	9
Figur 2: The Six Historical Thinking Concepts.	11
Figur 3: Visual Conceptualization of Historical Empathy (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). 12	
Figur 4: Types and components of historical reasoning and individual and sociocultural resources for historical reasoning (Van Boxtel & Van Drie, 2018, s. 152)	14
Figur 5: Hovedstadiene i forskningsprosjektet.....	22
Figur 6: Overblikk over hva respondenten skal gjøre i spørreskjemaet.....	27
Figur 7: Forenkla intervjuguide for semistrukturert intervju	32
Figur 8: Empiri knytta opp mot forskningsspørsmål	34
Figur 9: Grafisk representasjon av tabell 8 og 9	46
Figur 10: Grafisk representasjon av totalsummene i tabell 10 og 11.....	50
Figur 11: Aktiviteter som gjøres versus aktiviteter som er viktigst at læreren gjør i arbeid med historisk kontekstualisering.....	57
Figur 12: Aktiviteter som elevene gjør versus aktiviteter som er viktigst at elevene gjør i arbeid med historisk kontekstualisering.....	60
Figur 13: Aktiviteter som gjøres versus aktiviteter som er viktigst at lærerne gjør innenfor kategoriene "bruke anakronismer eller presentere fortida som framgang" og "bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver".....	65
Tabell 1: Oversikt over forskningsdeltakere	23
Tabell 2: Spørreskjema del 1 – læreraktiviteter	28
Tabell 3: Spørreskjema del 1 – elevaktiviteter	29
Tabell 4: Spørreskjema del 2 – læreraktiviteter	30
Tabell 5: Spørreskjema del 2 – elevaktiviteter	31

Tabell 6: Hovedkategorier og medfølgende aktiviteter fra spørreskjemaet (etter inspirasjon fra Huijgen et al., 2019a)	36
Tabell 7: Opprinnelige graderinger fra spørreskjemaet og ny gruppering for analysen	43
Tabell 8: Gjennomsnittlig bruk av hovedkategoriene (lærer versus elev)	44
Tabell 9: Viktighetsgrad av hovedkategoriene (lærer versus elev)	45
Tabell 10: Gjennomsnittlig bruk av hovedkategoriene hos hver lærer (lærer versus elev)	48
Tabell 11: Viktighetsgrad av hovedkategoriene hos hver lærer (lærer versus elev)	49
Tabell 12: Gjennomsnittlig bruk av, samt viktighetsgrad av kategoriene "bruke anakronismer eller framstille fortida som framgang", og "bevisstgjøring av nåtidsorienterte perspektiver" .	63
Tabell 13: Lærernes svarfordeling over aktivitetene innenfor kategoriene "bruke anakronismer eller framstille historie som kontinuerlig framgang" og "bevisstgjøring av nåtidige perspektiver"	64
Tabell 14: Aktiviteter som lærerne mener ikke har relevans eller rom for å gjøre i arbeid med historisk kontekstualisering	67
Tabell 15: Profilering av lærerne innad i lærerutvalget	83

Vil du delta i forskningsprosjektet
***”Læreres fremming av historisk kontekstualisering i
historieundervisning”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstilling: Hvordan mener lærere at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning på ungdomsskolen?

Forskningsspørsmål:

5. I hvor stor grad brukes de forskjellige kategoriene av aktiviteter for å fremme historisk kontekstualisering, både når det gjelder lærersentrerte- og elevsentrerte gjøremål?
6. Hvor viktig anses de forskjellige kategoriene å være for å fremme historisk kontekstualisering?
7. Hvilke spesifikke aktiviteter gjøres oftest, og anses som viktigst?
8. Hvilke grunner oppgir lærerne for sine valg?
- 9.

Formålet med masteroppgaven er å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning, gjennom besvarelser på spørreskjema og deltakelse i intervju.

Forskningsprosjektet er knytta opp mot en masteroppgave i historiedidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i forskninga er lærere med undervisningskompetanse i historie/ samfunnsfag på 8.-10. trinn. Lærerne er henta fra ulike skoler, etter tilbud fra student eller veileder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema i forkant, og deltar i et intervju hvor det vil bli gjort lydopptak. Det vil ta deg ca. 60 minutter totalt. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hva du gjør for å fremme historisk kontekstualisering, og hva du får elevene dine til å gjøre. Du vil også bli bedt om å rangere viktigheten av de ulike elementene innenfor historisk kontekstualisering. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, og lydopptaket vil transkriberes og lagret på en ekstern harddisk med passordbeskyttelse.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til materialet er forskeren selv og veileder David Wagner ved Universitetet i Stavanger.
- All informasjon blir lagret og samlet på en ekstern harddisk med passordbeskyttelse, i tillegg blir du anonymisert slik at du ikke kan identifiseres.
- Lydopptakene vil transkriberes.
- Dette prosjektet er meldt inn til Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for å sikre deltakerne i forskningsprosjektet.

Alle navn vil bli anonymisert, og det skal ikke være mulig å gjenkjenne lærere når prosjektet er ferdigstilt.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Besvarelser på spørreskjema, lydopptak og andre notater vil bli sletta.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rett opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved David Wagner (david.wagner@uis.no)
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knytta til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

David Wagner
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Karine Eieland
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Læreres fremming av historisk kontekstualisering i historieundervisning*", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreskjema
- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avslutta, ca. juni 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - læreres fremming av historisk kontekstualisering](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
140373

Vurderingstype
Standard

Dato
26.10.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave - læreres fremming av historisk kontekstualisering

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig

David-Alexandre Thomas Wagner

Student

Karine Eieland

Prosjektperiode

28.09.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at deltakerne har taushetsplikt, og anbefaler at de oppfordres i forkant av intervjuer til å omtale sine erfaringer på en måte som ikke gjør enkeltelever identifiserbare gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger eller situasjonsbeskrivelser.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Semistrukturert intervju.

Hva som vektlegges å spørre om, vil variere ut i fra hva lærerne svarer på spørreundersøkelsen. Ytterpunktene vil prioriteres i samtalen (veldig lite og veldig mye, minst viktig og viktigst).

Kort definisjon av historisk kontekstualisering: Å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og aktører.

Generelle og overordna spørsmål

Hvor viktig er det for deg, i dine samfunnsfagklasser, å presentere og få elevene til å jobbe med den historiske konteksten?

- Hvorfor? Er det eventuelle utfordringer?

Hvor mye plass pleier du å bruke til å jobbe med den historiske konteksten, ettersom det også er andre ting som skal gjøres og læres?

- Hvorfor? Er det eventuelle utfordringer knytta til din klasse, til pensum, osv.?

Spørsmål knytta til spørreskjema del 1: Hvor mye lærer og elevene gjør av de ulike punktene

*dette varierer med hvilke punkter som læreren har plassert hvor.

Synes du at alle spørsmålene var klart formulert og enkle å svare på? (*Gi informanten tid til å raskt se om igjen på alle spørsmålene*)

- *Er det noen poeng informanten stusser over, spør om hva og hvorfor, og om hvordan det burde ha vært formulert.*

Ta for deg bolk for bolk fra spørreskjemaet - spør hvorfor de svarte slik de svarte. Og eventuelt om hvordan og om utfordringer (hvis det virker relevant å spørre om det).

Svært ofte

- Hvorfor svarte du dette?
- Hvordan gjør du dette?
- Er det utfordringer ved dette?

Ofte

- Hvorfor svarte du dette?
- Hvordan gjør du dette?
- Er det eventuelle utfordringer ved dette?

Noen ganger

- Hvorfor svarte du dette?
- Hvordan gjør du dette?

- Er det eventuelle utfordringer ved dette?

Sjeldent

- Hvorfor svarte du dette?
- Hvordan gjør du dette?
- Er det eventuelle utfordringer ved dette?

Svært sjeldent eller aldri

- Hvorfor svarte du dette?
- Hvordan gjør du dette?
- Er det eventuelle utfordringer ved dette?

Spørsmål knytta til spørreskjema del 2: Viktighetsgrad av de ulike punktene (prioriteringsliste)

Ta for deg bolk for bolk fra spørreskjemaet - spør hvorfor de svarte slik de svarte.

Aller viktigst

- Hvorfor prioriterte du slik?

Minst viktig/ lite viktig

- Hvorfor prioriterte du slik?

Viktig

- Hvorfor prioriterte du slik?

Middels viktig

- Hvorfor prioriterte du slik?

Mindre viktig

- Hvorfor prioriterte du slik?

Ikke relevant – gjøres som regel ikke

- Hvorfor prioriterte du slik?

Sluttkommentar: Hva ønsker du å legge til?

Vedlegg 4: Observasjonsmodellen til Huijgen et al. (2017b)

Framework for Analysing the Teaching of Historical Contextualisation (FAT-HC)

The teacher...	1	2	3	4
Activates relevant prior knowledge				
Shows visual material				
Uses historical sources				
Gives time indicators regarding phenomena				
Gives the duration of phenomena				
Shows phenomena on a timeline				
Gives geographical/spatial indicators regarding phenomena				
Shows phenomena on a geographical map				
Appoints political/governance characteristics at the time of phenomena				
Appoints economic characteristics at the time of phenomena				
Appoints sociocultural characteristics at the time of phenomena				
Appoints causes and consequences of phenomena				
Appoints change and continuity regarding phenomena				
The students...	1	2	3	4
Give time indicators regarding phenomena				
Give the duration of phenomena				
Give geographical/spatial indicators regarding phenomena				
Appoint political/governance characteristics at the time of phenomena				
Appoint economic characteristics at the time of phenomena				
Appoint sociocultural characteristics at the time of phenomena				
Appoint sociocultural characteristics at the time of phenomena				
Appoint change and continuity regarding phenomena				
The teacher...	1	2	3	4
Centralises a historical agent				
Moves self into the past to explain phenomena (if I..)				
Outlines a recognisable role for students to foster empathy (as a businessman/like a father)				
The students...	1	2	3	4

(Continued)

(Continued).

The teacher...	1	2	3	4
Make affective/emotional connections with historical agents				
Consider the role of the historical agent to explain historical decisions				
State what they would have decided regarding historical decisions				
The teacher...	1	2	3	4
Compares phenomena with other times				
Compares phenomena with other places				
Places phenomena in long-term developments				
Outlines phenomena from different perspectives				
The students...	1	2	3	4
Compare phenomena with other times				
Compare phenomena with other places				
Place phenomena in long-term developments				
Outline phenomena from different perspectives				
The teacher...	1	2	3	4
Does <i>not</i> use anachronisms				
Does <i>not</i> present the past as progress				
Creates historical tension (the past as different)				
Presents conflicting historical sources				
Presents learning strategies for historical contextualisation				

Vedlegg 5: Transkriberte intervju

Intervju: John
Da er det intervju med John og det er 28.11.22. Først litt om formålet med prosjektet. Målet med prosjektet er å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning og formålet med intervjuet her er å prøve å forstå det du har svart og danne meg et bilde av det du har svart og det du tenker. Det er ikke en intensjon om å dømme det du sier eller om det er bra eller dårlig, men å forstå. Og en kort definisjon på historisk kontekstualisering som vi kan gå ut ifra det er det at det innebærer å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og rundt aktører. Først vil jeg spørre deg, hvor viktig er det for deg, i samfunnsfagtimene dine, å jobbe med historisk kontekst?
Det varierer jo litt på tema, men når vi har historie, så prøver vi jo å sette det inn i konteksten og bygge på det de kan fra før av. Men noen kan veldig mye og andre kan veldig lite, så det spørres veldig på temaene også. Jeg tenker jo at du prøver jo å få dem til å sette det inn i deres kontekst, sånn at de skal forstå litt både om tid og sted og rom, og hvordan ting var og hvordan ting foregikk.
Kan du fortelle litt om klassen din?
Ja, det er vel en normal klasse der du har både de svake som så vidt kan norsk, til de aller sterkeste elevene som kan mye. Vi har også noen enkelte som er ekstremt opptatt av historie, men mer nyere historie, veldig opptatt av krig, verdenskrigene, den kalde krigen og balkankrigen faktisk. Så spredninga er stor. Mange kan mye, og noen kan litt.
Hvordan legger du til rette for den spredninga når du har historiebiten i samfunnsfag?
Jeg prøver jo å bygge det opp sånn at alle elevene skal ha utbytte av det. For selv om du kan mye fra før av så kan du forstå mer av å bruke andre kilder, andre.. Ja. Det spørres jo litt, for det spørres jo hva vi har om. Alle har hørt om andre verdenskrig og krigen i Norge, men ikke alle har hørt om fransk revolusjon. Vi prøver jo å sette ting i kontekst sånn at de skal forstå at ting henger sammen. Og det er kanskje det vanskeligste. For det de har hørt minst om, synes de ofte er kjedelig.
Generelt i klassen, vil du si at de er interessert i historie?
Det kommer an på hva som treffer dem. Det er lettere å undervise historisk om andre verdenskrig i Norge enn det er å undervise om revolusjonene. Kanskje blir det lettere å undervise om den russiske revolusjonen nå på grunn av det som skjer i Europa. Det gjør at ting kommer nære, og det er lettere å undervise om det som er nært. Det vil automatisk engasjere dem på en annen måte enn det som er fjernt. Selv om jeg sier at ting henger sammen, så blir det ofte ganske abstrakt. I hvert fall for 8., så blir det bedre og bedre jo mer modning som skjer.
Er du opptatt av å knytte historie opp mot nåtidige situasjoner og konflikter?

Der det passer og er aktuelt. Nå var vel dere her i praksis når krigen brøt ut i Ukraina. Det er klart at da blir det veldig nært, og da er det veldig i nyhetene, mens nå virker det ikke så farlig lenger for oss som det var i begynnelsen.

Når dere arbeider med historisk kontekst, hvor mye tid tror du du bruker på det kontra andre ting i historiedelen av samfunnsfag?

Vanskelig å svare på. Det spørres nok litt på temaene også. Noe vil jo henge sammen selv om du gjerne ikke går direkte inn i kontekstbiten, så vil du likevel kanskje prøve å flette det inn på en måte. Nei det er et vanskelig spørsmål.

Er det noen spesielle utfordringer i klassen din? Du nevnte dette med nivåforskjeller.

Ja både og. Vi har jo elever som vi kanskje ikke helt vet historien til, hva de har opplevd og hva de har kjent på kroppen. Der folk er flyktninger. Og noen av dem har fortalt en del og noen har fortalt veldig lite, så du skal trå litt varsomt. Jeg har ikke opplevd at det har vært et problem, men det er ting jeg tenker at vi burde ha i bakhodet når vi underviser om krig og konflikter, og hva vi viser faktisk. Og i hvert fall at vi informerer dem på forhånd om hva som skal skje. For noen bilder kan jo være at de vet mer om enn oss.

Ellers, er de muntlig aktive? Spør de spørsmål?

Det kommer an på temaet og det kommer an på timen. Det kan være, og da har vi gjerne truffet dem hvis de blir engasjert. Det kommer også an på klassene, noen er veldig aktive muntlig, andre ikke så mye.

Da kan vi starte på del 1 av spørreskjemaet, som dreier seg om din praksis. På "svært ofte" har du satt tre kryss: "aktivere relevante forkunnskaper", "bruke kart" og "gjøre rede for årsak og virkninger ved historiske hendelser". Hvorfor gjør du dette svært ofte?

Det er nok for å prøve å få aktivert noen knagger de har. Altså spesielt på forkunnskaper så tenker jeg at det er viktig å få aktivert kunnskap de allerede har, eller kan kunne sette i sammenheng. Kart er jo også for å plassere ting i verden, hvor er det, hva snakker vi om? Om det er kart eller om det er visuelle læremidler det vil nok variere. Nå har ikke jeg kart i klasserommet, så det tar litt lengre tid. Før hadde jeg kart som jeg bare dro ned hver gang det var aktuelt. Så det vil jo være litt hva slags metode vi bruker, at det er det som er lett tilgjengelig ofte blir brukt. Så nå kan det være at historisk har jeg nok brukt kart ofte, men nå kan det være at visuelle læremidler kanskje, som kan være kart også da, som kan bli brukt oftere. Og årsak virkning er kanskje det viktig jeg tenker at vi gjør som historielærere. Det er for å få dem til å tenke at det skjedde på grunn av det og det førte til det og det. Så er det ikke sikkert at vi får det til på 8. og begynnelsen av 9., men at det er målet når vi jobber videre med det mot 10. trinn. For det er litt modning, å vite hvor de kommer fra for å kunne vite hvordan ting fungerer i dag, og hvorfor. Så i mitt enkle sinn så er det kanskje noe av det viktigste vi gjør, så derfor har jeg satt det på svært ofte.

Når du arbeider med årsak og virkning, hvordan gjør du det?

Målet er jo at de skal kunne finne det selv, men det er nok lettere på enkelte historiske ting som vi underviser i på ungdomsskolen enn andre. Så vi prøver å forklare dem litt i begynnelsen om at først skjedde det, og det førte til det. Men når de kommer opp i tiende så

<p>skal de mer eller mindre klare det selv, i hvert fall med hjelp. Så det handler nok litt om modning i faget, både fysisk modning og faglig modning.</p>
<p>På "ofte" har du litt flere kryss. En av dem er "bruke visuelle læremidler". Du nevnte kart i stad, er det andre?</p>
<p>Ja, bruker alt av video, film, dokumentar, tabeller, bilder. Det spørres jo hva vi finner som er bra. Noe er det veldig mye bra om og er utømmelig, f.eks. verdenskrigene. Andre er det litt vanskeligere å finne ting som treffer i forhold til alderen, når en tenker på film og dokumentar. Tabeller og bilder bruker vi jo ofte, spesielt bilder. Tabeller litt. Men det er liksom hva finner vi som er bra, og hva har vi tid til. Det er klart at hvis du skal se mange videoer eller mange filmer og dokumentarer så krever det mye tid. Så det kommer litt an på, litt på klassen og litt på tid. Førrige gang da jeg hadde tiende så hadde vi hjemmeskole og da brukte jeg dokumentarer, da kunne de sitte å se det hjemme.</p>
<p>Hvordan responderer elevene på visuelle læremidler kontra lærebok eller skriftlige kilder?</p>
<p>Det kommer jo helt an på hva type det er, men de aller fleste liker å få ting servert i stedet for å måtte gjøre det selv, så det responderer bra, i hvert fall hvis det er bra dokumentarer. Jeg brukte apokalypse på NRK under hjemmeskole, og det fikk jeg gode tilbakemeldinger på fra elevene. De likte det veldig godt. Så hvis det er bra, så liker de det veldig godt, hvis det er tungt og tørt så tror jeg de liker bedre å høre på oss.</p>
<p>Du har også satt på "ofte" at du "bruker tidslinjer". Dette bruker du litt sjeldnere enn kart. Hvorfor gjør du det? Eller er det noe du tenker over?</p>
<p>Nei, eller.. Det har jo vært, når jeg har vært i andre klasserom, mer tilgjengelig med kart. Mens tidslinjer må du ofte finne fram eller lage og bruke litt mer tid på. De gamle lærebøkene vi hadde tidslinjer i oppsummeringa av kapitlene, så der brukte jeg det nok mer. Nå har vi nye læreverker, så det er litt annerledes. Jeg føler nok at kart er mer visuelt synlig enn en tidslinje som egentlig ofte er tall og overskrifter. Så det er nok grunnen.</p>
<p>Du har satt "plasserer historiske hendelser i et geografisk perspektiv" på "ofte". På "noen ganger" har du satt "plassere historiske hendelser i et tidsperspektiv". Så det har du satt at du gjør litt sjeldnere enn geografisk. Forstår jeg deg rett dersom jeg sier at du er mer opptatt av sted enn tid?</p>
<p>Det spørres hva du mener med tid, for sånn som jeg tolka det her så tenkte jeg mer nøyaktige tidsrom. Og det er ofte i historien at jeg er mer sånn at det skjedde der omtrent på den tida. Men det vil variere. Noen datoer og årstall tenker jeg er viktigere enn andre. Så det er sånn jeg har tolka det du sendte, at i forhold til tidslinjer og tidsperspektiv.. Det er nok mer at det er lettere å se for seg hvor enn akkurat hvilken tid. Men når du spør meg på denne måten så er det ikke sikkert at jeg er helt enig i det. Så det kan godt være at tid og tidslinjer, men da nok litt mer romslig med årstall. At de i litt eldre historie vet ca. når revolusjonene var, mens 9. april 1940 tenker jeg at er en viktig dato å kunne. Så det er litt hvordan du definerer det. Er det akkurat nøyaktig så er det.. Da tenker jeg at det er lettere å forholde seg til geografi.</p>
<p>Punkt 9, 10 og 11 dreier seg om kontekst. Du har satt at du gjør rede for politisk kontekst litt oftere enn økonomisk og sosiokulturell. Hva er grunnen til det?</p>

<p>Godt spørsmål. Det kommer helt an på tema tror jeg. Noen temaer er jo alle disse tre, og de henger jo veldig ofte sammen. Jeg møter meg selv litt i døra har, for dette er jo årsak og virkning mange av disse. Så.. Jeg vet ikke, det kan hende jeg hadde et eksempel i hodet da jeg fylte ut dette som gjorde at jeg svarte sånn, men jeg vet ikke. (ler). Jeg tror nok jeg gjør alle. Det er nok lettere å være konkret på politiske.. Nei det er gjerne ikke det heller. Nei jeg vet ikke hvorfor jeg har svart det.</p>
<p>Er det for vanskelig for elevene å jobbe med politisk, økonomisk og sosiokulturell kontekst?</p>
<p>Det spørres hva slags nivå du legger deg på. Hvis du tenker alle de tre og mellomkrigstida og Tyskland, så vil jo alle gå inn i hverandre. Men hvis du tenker på andre ting, så kan det være mer av den ene.. Men nei, når jeg ser det nå og du spør meg på den måten, så vil jeg gjerne likestille dem. Ville ha satt alle på "ofte" tror jeg. De henger jo sammen da. Klarer du å gjøre det ene uten å gjøre det andre?</p>
<p>Nr. 14 "jeg fokuserer på en historisk aktør" gjør du "ofte". Har du noen eksempler på hvordan du gjør det? Fokuserer du på individer da, eller kan det være grupper?</p>
<p>Det kan være, men det er nok ikke så ofte individer. Det kan være grupper og organisasjoner. Det er lett å ta f.eks. andre verdenskrig, at du har som gruppe jødene. Det er ofte grupper. Organisasjon, ja kanskje det også, men grupper. Ikke så mye individer, men det er noen av dem også. Hvis jeg har tolka spørsmålet ditt riktig.</p>
<p>Nr. 19 "jeg plasserer hendelser i et langsiktig perspektiv" har du satt på "ofte".</p>
<p>Ja, og det tenker jeg at handler litt om nr. 1 også, at du prøver å hente inn.. På ungdomsskolen har vi stort sett om fra amerikansk revolusjon og fram til i dag. Og du prøver jo å ha det perspektivet at de ser utviklinga. Derfor har jeg satt det som ofte. At du prøver å plassere det, og da kommer du inn på tid igjen da, men at du prøver å plassere det når, hva skjedde før og hva skjedde etterpå. Så det er liksom både tid og ja, årsak/virkning-tenkning med at du må vite hva som skjedde før og etterpå. Så sånn har jeg tolka nr. 19. At langsiktig perspektiv vil si at du vet hvor du kommer fra og hvor du skal.</p>
<p>Vil du si at du vektlegger de store linjene over detaljhistorie?</p>
<p>Ja. På grunn av fagets oppbygging. Siden det er tredelt har vi ikke tid til å gå i dybden på alt. Nå har vi ny læreplan med dybdelæring og litt sånn, så det kan jo være at ting forandrer seg når vi får jobba den inn, men akkurat som det er nå så føler jeg at det er litt mer overfladisk.</p>
<p>Er dere i prosessen nå der undervisninga skal legges om etter innføring av ny læreplan? Ser du for deg å gjøre store endringer undervisningsmessig?</p>
<p>Det er vel målet, at vi skal gjøre ting litt annerledes enn det vi har gjort før. Så jeg tror nok at det er det som er målet, både overordna og for oss, at vi skal gjøre ting litt annerledes enn det vi har gjort før. Om vi får det til i praksis eller om vi havner i samme spor som vi har gjort fordi det har fungert bedre, det er den evige diskusjonen i blant oss. Lærere som har gjort ting en stund.</p>
<p>Læreplanen sier jo blant annet at du som lærer får større handlingsrom til å velge bort innhold og gå i dybden på temaer.</p>

<p>Ja og det er jo det som er det overordna målet, og så er det noen som er over oss igjen som mener at vi skal gjøre likt, og så blir det flere lærere som skal diskutere og da ender det ofte opp med kompromisser likevel. Så ja, planen sier det, og så er det noen andre planer, og så er det egne planer her, og så har vi vår egen autonomi i klassen allikevel. Men så skal vi gjøre ting sånn noenlunde likt. Så selv om ting er blitt friere, så føles det nok litt styrt likevel.</p>
<p>Dere jobber mye i team og går ut ifra de samme periodeplanene? Lager alle individuelle opplegg?</p>
<p>Vi tar utgangspunkt i planene, og så planlegger vi vår egen undervisning. Så selv om planen er lik, så trenger ikke undervisninga å være lik. Det hadde du nok sett dersom du hadde gått inn i forskjellige klasserom.</p>
<p>Det siste du satte på "ofte" er "jeg framstiller historie som en kontinuerlig framgang". Hva legger du i det?</p>
<p>Jeg tenker egentlig det som jeg sa på forrige også, det med langsiktig perspektiv. Vi starter jo som sagt med amerikansk revolusjon og fram til i dag, og jeg tenker det som en kontinuerlig framgang, eller.. (ler). Jeg tenker egentlig at det er kontinuerlig, men om det er en framgang som i noe positivt, som at verden går framover, hvis det er sånn du har.. Jeg vet jo ikke om verden har blitt bedre, selv om det har gått framover.</p>
<p>På "sjeldent" har du satt to kryss: "jeg setter meg selv inn i fortida for å forklare en hendelse" og "jeg bruker gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati". Hvorfor gjør du dette sjeldent?</p>
<p>Jeg får sånn dramavibber da, og drama bruker jeg veldig lite i undervisninga. Jeg tror nok det er bra for dem som kan det. Samtidig så er det veldig, når jeg har prøvd så har det funka sånn passe, og det har nok mer med læreren å gjøre enn elevene. Så jeg tror nok lærere som er flinke til det, får det til bra. Hvis de skal inn og spille en rolle på den tida, så kan det fungere, men du må ha en lærer som kan det, som liker det, og som brenner litt for det. Så det er rett og slett det, at her blinker dramaet for meg, og.. Det kan være gøy, men om de lærer så mye er jeg mer i tvil om. Som sagt, det handler mer om læreren enn opplegg.</p>
<p>Jeg husker jo da jeg var her i praksis, så hadde du et opplegg med industriell revolusjon. Der elevene lata som at de var på en fabrikk og produserte papirhatter.</p>
<p>Ja, og det er ikke så veldig typisk meg. Det funka jo veldig bra, og det var jo ganske gøy faktisk. Men om de lærte så mye, om de husker.. Jo de husker det nok.</p>
<p>Så det handler litt om det at du ikke er helt komfortabel med å gå veldig dramatisk til verks?</p>
<p>Ja, jeg tror nok også at den timen du var i med den papirhattfabrikken kunne vært enda bedre hadde det vært en lærer som var flink i drama. Som kunne solgt det inn på en annen måte enn meg. Nå snakker jeg meg selv ned fordi det var jo en bra time. Så hvis jeg får gode opplegg, så funker det. For det var ikke meg som hadde laga det.</p>
<p>Er det deg selv som stopper deg litt, fordi du føler at det ikke passer deg?</p>

Ja.
Da går vi til elevsida på del 1. Der har du satt ett kryss på "svært ofte": "gjøre rede for årsaker og virkning".
(Ler). Det er gjerne mer et ønske enn.. Vi gjør det jo etter hvert, men det kommer veldig an på.. Det er jo målet, så jeg tenkte at jeg måtte ha det på svært ofte.
I vurderingssituasjoner, er årsak og virkning noe du vektlegger der?
Ja, det kommer an på tema, men ja, i utgangspunktet er det det. Og mer jo eldre dem blir. Det har noe med refleksjon å gjøre, at de skal kunne reflektere over det de har lært, det med at ting skjer på grunn av et eller annet. Så ja, det vil være spørsmål om årsak og virkning, gjerne ikke direkte, men at det er noe de burde være trent nok til at de skjønner når jeg forklarer det.
På "ofte" har du satt blant annet "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" og "oppgi varighet". Sammenligna med nr. 3 "plassere historiske hendelser og aktører i et geografisk perspektiv", så gjør de det noen ganger.
Det stemmer jo ikke med det jeg har svart på andre sida. (Ler). Ja, har jeg ikke lest oppgaven godt nok? Nei, ja hva gjør jeg, hva stemmer her? Nei jeg tenker kanskje at det.. At når de jobber med ting i historien og i pensum, så er det ofte i tid. Men skjønner ikke hvorfor jeg har kryssa der på geografisk.
Ok, dersom du skulle ha kryssa den på nytt, hadde du satt den også på "ofte"?
Ja, jeg tror det.
Du har også satt politisk og økonomisk kontekst på "ofte", mens sosiokulturell kontekst har du satt på "noen ganger". Og sammenligna med hva du som lærer gjør, så legger du mest vekt på politisk. Men så sa du jo i stad at du kanskje heller ville samle dem?
Ja, og det vil jeg jo nå også tenke jeg. (Ler). Jeg må jo ha tenkt på to forskjellige temaer når jeg har kryssa av, men jeg tar det ikke igjen nå. ... Når vi jobber så vil de jo starte, om ikke med en tidslinje, så i hvert fall tenke når dette skjedde. Vi plasserer det jo ofte i en tidskronologisk rekkefølge også, historien, som vel er ganske logisk. At en starter med det første. Så da vil jo elevene ha et tidsperspektiv likevel, jeg tenker at det er gjerne ikke det viktigste, i hvert fall når du ser tilbake på ting som de har lært, og skal sette det inn i et nytt perspektiv. Så derfor har jeg gjerne tenkt at jeg underviser gjerne ikke i det, men når de jobber så vil de ha et tidsperspektiv likevel. Men jeg skjønner ikke hvorfor jeg ikke har tatt geografisk også på ofte, og gjerne sosiokulturell også. I og med at jeg nå, etter å ha tenkt meg om, mener at de henger litt sammen. (Ler). Jeg blir svett. Grilling.
På "sjeldent" har du satt "utvikle affektive/ emosjonelle forbindelser med historiske aktører". Hva er grunnen til det? Er det det at du ikke legger opp til det?

Nei, for vi vil jo helst at.. Hvis de kjenner på det, så vil de huske det på en annen måte tror jeg. Samtidig så tror jeg ikke at de, mange vil nok ikke ta det inn på den måten, så det er nok det jeg har tenkt. De har sett vanvittig mye, både krig og elendighet, på tv og internett, mer enn vi så da vi vokste opp. Så de er nok litt.. Jeg vet ikke, det skal nok litt mer til for at de blir emosjonelt påvirket av det de ser eller lærer om. Det er nok min tanke bak her. Og så er det det, vi kunne jo plukket i det og prøvd å få dem litt.. Men så er det hva vil vi oppnå med det? Både vi og dem har vokst opp i Norge i fred og kjent på veldig lite motgang, og da blir det litt mer film for dem. Vi kan snakke om krig og elendighet, vi kan snakke om fattigdom og nød, men de går nok hjem og har det bra likevel, uten at det går ekstremt inn på dem. Nå snakker jeg generelt da, jeg tror nok at det er noen som bryr seg, men de aller fleste er nok opptatt av seg og sitt når de er på ungdomsskolen.

Opplever du at de får til, ikke nødvendigvis det emosjonelle aspektet, men at de klarer å prøve å se for seg hvordan det kunne ha vært? Hvis det var dem som var i en situasjon liknende til en historisk person?

Ja, kanskje. Men likevel så tror jeg ikke det går helt inn på dem likevel. Hadde dem hørt historiene fra de som kommer her med den bagasjen, hva de har vært igjennom, så kanskje, men de vil vel gjerne ikke snakke om det fordi de vil bare være som de andre. Nei jeg tror det er vanskelig å påvirke dem på den måten, fordi de har sett mye bilder og film som er sterkt, og da blir det litt, da greier de å skape en avstand til det likevel. Ja, jeg tror rett og slett at vi ikke greier å få det til å bli nært nok.

Nr. 10 "de vurderer rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger". Det er litt i samme gate som den vi nettopp snakka om, men denne dreier seg om det å kunne vurdere. Er det noe de klarer?

Kanskje bedre, for da er det litt mer, da handler det ikke om å leve seg inn i det på samme måten, men litt mer faktabasert, tolker jeg det som. Og det er jo litt sånn som de er i, kanskje i en spillverden, der de må ta vanskelige avgjørelser på ting og tang, som de gjerne ikke tenker over, dersom du tenker på guttene. Så jeg tenker at det er litt mer fakta enn det affektive og emosjonelle som var under nr. 9 der.

Nr. 12 og 13 "de sammenligner fenomener med andre tider" og "de sammenligner fenomener med andre steder" har du også satt på "sjeldent". Hvorfor har du satt det her?

Det er vel litt av det samme da. At de er litt her i nuet, så jeg tror nok de syns det er litt vanskelig. Her kan det være jeg tar feil, men det er nok mitt inntrykk at de er mest opptatt med seg og hvordan de har det nå, og kanskje syns det er vanskelig å sammenligne med andre tider. De kan jo sammenligne med seg selv, men de kan ikke sammenligne den tida med den tida.

Jobber dere mye med å sammenligne?

Gjerne ikke direkte, men indirekte så vil vi nok gjøre det litt. Det er nok litt mer sånn "tenk hvis det var dere, hva hadde dere gjort?"

Den siste på "sjeldent" er "de presenterer hendelser fra ulike perspektiv".

Det handler nok litt om tid, at vi tar nok det som er mest på vårt perspektiv og våre.. Det kunne vi nok gjort mer av om vi hadde bedre tid, men det er gjerne ikke korrekt heller. Dersom du skal presentere det fra fiendens perspektiv. Det kan være at de hadde lært mye av det, men ikke sikkert at det hadde vært så populært. "forestill deg at du er nazist", det tror jeg ikke er en oppgave som går rett hjem hos folk. Så perspektivene blir nok ofte fra vårt, altså fra "de rette".

Jeg husker da jeg var her i praksis, da snakka vi litt om Putin og Russlands forhold til vesten. Du viste en video som forklarte hvordan vesten har kommet nærmere og nærmere Russland etter krigen osv. Kan ikke det sies å regnes som et annet perspektiv også?

Jaja, jeg husker ikke det. Men igjen, det er litt lengre borte, enn de som angriper oss. Så hvis du tar det fra russisk eller ukrainsk-vestlig, så er det mer stuerent enn å ta det fra norsk eller nazistisk perspektiv. For vi har jo hatt temaer som jeg syns er helt hårreisende som var, det var oppgaver fra den ene boka som sa "hvilke gode ting kom det ut av imperialismen eller kolonitida". Hadde vi stilt det samme spørsmålet i Norge, "hva godt kom det ut av krigen, hva godt gjorde nazistene for Norge?" så hadde folk reagert. Svaret er ofte det samme, at det er mye samferdsel og veier og tog og jernbane, men ingen sier at sørlandsbanen er super fordi den bygde nazistene eller russerfangene. Så måten ting er stilt på er ikke alltid rett.

Er det noe du er opptatt av, det moralske oppi historien?

Ikke nødvendigvis, at alt må være rett, men det spørs nok hva slags tema. På noe kunne jeg nok vært litt mer tøff enn jeg er, mens andre er det gjerne enklere å se ulike perspektiver.

Da går vi over til del 2, som dreier seg om det ideelle, og det du mener er viktigst for deg. Hvordan var det å rangere disse punktene?

Vanskelig. Og litt fordi det var maks 3 og maks 4, og litt med måten de var satt opp, fordi du starter på topp. Så når vi skal gå gjennom det nå så kan det være jeg tenker shit det skulle gjerne vært... (ler).

Den første handler om læreren, og da sier du at det er "aller viktigst" at læreren "gjør rede for årsak og virkning", "aktivere relevante forkunnskaper" og "bruke visuelle læremidler". Det glemte jeg å spørre om i stad, men hvordan er det du aktiverer relevante forkunnskaper?

Det vil nok variere, noen vil nok oppleve at de ikke blir det, og det kan være det blir muntlig, og da hører vi gjerne bare de som snakker høyest. Ellers så prøver jeg alltid å tenke ok, husker dere når vi hadde om det? Hva skjedde da? Så prøver jeg å hente opp den kunnskapen de allerede har, selv om det gjerne er en stund sida. For akkurat her i historien vil ofte de relevante forkunnskapene være det de har lært tidligere i faget. Selvfølgelig har de ting med seg, eller har lest eller oppfatta eller sett filmer eller ett eller annet, som kan også være med, men oftest så tror jeg de forkunnskapene er ting de har lært. Så det er det å prøve å hente opp det igjen, og ofte muntlig, men bare for å henge det på de knaggene som de allerede kan.

Er det mange som slenger seg på da?

Det varierer nok fra klasse til klasse og hvem som er tørr og hvem som gidder og hvem som er påskrudd.

<p>På "viktig" har du satt "bruke kart", "framstille historie som en kontinuerlig framgang", "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" og "bruke tidslinjer". Jeg oppfatter det som at til sammen med "aller viktigst"-bolken og "viktig"-bolken, så er det mye visuelt. Du er opptatt av å vise fram historien, forstår jeg deg rett da?</p>
<p>Ja, jeg tror jo egentlig at historien er lettere å framstille visuelt, fordi hvis de sitter og leser om det, eller jeg forteller eller viser en power point, som for så vidt er visuelt det også, men. Historien er ofte elendighet, kanskje elendighet er lettere å framstille hvis du bruker visuelle hjelpemidler. Er det ikke mye elendighet vi viser historisk?</p>
<p>Har du noe du vil legge til på de andre punktene på viktig og aller viktigst?</p>
<p>Nei, det er jo bare det at det er vanskelig å skille, og at på noen temaer så vil andre ting være viktigere enn kanskje det jeg har satt som aller viktigst her. Så det er vanskelig å være 100 %. Og det var jo sånn når jeg fylte ut denne på nytt, så måtte jeg bare starte helt på nytt, for da har jeg gjerne tenkt noe annet enn det jeg gjorde sist. Og så er det jo det når du plutselig, selv om du leser gjennom det så starter du jo på nr. 1 og beveger deg nedover. Og da kan ting havne lenger ned enn det du hadde tenkt.</p>
<p>På "middels viktig" hadde du også begrensning på maks 6. Der satte du de tre som handler om kontekst, og du har satt "bruke historiske kilder". Den har vi ikke snakka så mye om. Hvorfor har du satt den der?</p>
<p>Og det er kanskje en av dem som var litt høyere oppe, men så havna litt ned da jeg begynte å flytte litt på disse andre. Jeg tenker jo at alle kildene vi har om historien er jo historiske kilder, er det ikke det? Så alt vi kan om historien kommer fra historiske kilder, så da er det viktig at vi bruker dem. Så sånn sett kunne jo det vært det aller viktigste, men det spørs litt hva du tenker. Det er ikke nødvendigvis å lære om kriger fra tidsvitner, det kan jo være noen via via via, eller forskere eller ting eller skole, læreverk og sånt, så det spørs litt hva du mener med historiske kilder.</p>
<p>Ja det er jo litt bredt. Er skolen her mye ute på ekskursjon eller museum?</p>
<p>Nei, ikke veldig mye. Det er nok litt opp til oss det også. Jeg vet jo at det ene trinnet, det med [navn på kollega], han er jo litt sånn primus motor for det, da tar de toget til Jæren og går av og ser på bunkerser og krigsminner og sånne ting, så de går langs jærbanen, men jeg vet ikke om andre har gjort det enn akkurat det trinnet, for det er han som er initiativtakeren. Så vi har nok rom til det dersom vi har noen pådrivere. Men hva tenker du om historiske kilder, hva definerer du her når du har laga dette? Er det historiske kilder som folk eller museer eller bøker?</p>
<p>Ja, jeg har tenkt typ primærkilder, utflukter ja, tidsvitner, på en måte det som ikke er fra en lærebok, eller det kan jo selvfølgelig være primærkilder i en lærebok også. Jeg har tenkt mer i retninga av det som dreier seg om historie som et forskningsfag, og ikke som et skolefag, og som dermed skiller seg fra visuelle læremidler og lærebøker. Men du har tenkt litt større da når du har svart?</p>
<p>Ja, jeg har vel gjerne det, og hvis du hadde definert det som museer og fysiske ting fra krigen f.eks., så ville jeg gjerne ha satt det lenger ned. Fordi selv om det ikke er så langt vekke så er det langt nok vekke til at det ofte blir problemer å besøke de stedene.</p>

Du har også satt nr. 15 "sette seg selv inn i fortida for å forklare en historisk hendelse" og nr. 14 "fokusere på en historisk aktør" på middels viktig. Det snakka vi litt om i stad.
Og da hadde jeg de litt lavere, hadde jeg ikke det? Da hadde jeg de på sjeldent?
Ja, nr. 15 satte du på "sjeldent", og nr. 14 satte du på "ofte". Men tenk nå på hva du tenker er det ideelle. Har du noe du vil legge til her?
Jeg vet ikke hvorfor den har havna på "middels viktig". Nå var jeg på nr. 15. Jeg tror gjerne jeg ville hatt den på mindre viktig. Men de gamle lærebøkene vi hadde hadde oppgaver som var sånn "tenk deg at du er den og den personen og det og det har skjedd", og da henta jeg jo ut de oppgavene og tenkte gjennom de oppgavene. Men det er nok det at jeg, selv om det er konkret hva de skal gjøre, så er det litt abstrakt for dem likevel. Ja, tror kanskje jeg ville satt den på "mindre viktig", men den andre, nr. 14, som handler om å fokusere på en historisk aktør er jo mer fakta igjen da. Og da er det både individer, organisasjoner og grupper, du vil jo lære om de forskjellige aktørene i de historiske hendelsene vi har om. Så den tenker jeg at står greit der.
Og du er mest på gruppe og kanskje organisasjonsnivå der når du gjør det?
Ja, det var det jeg sa sist, men det trenger jo ikke å være det. Hvis du skal ha om historien så er det jo individer også som skiller seg ut. Det kan jo være Hitler f.eks., hvis det er andre verdenskrig eller mellomkrigstida.
På "minst viktig" har du satt nr. 21 "bruke anakronismer".
Vanskelig ord, så jeg måtte google. (ler). Så fant jeg ut at det tror jeg ikke at jeg gjør så mye, nå husker jeg ikke hva det betydde.
Det dreier seg om å bruke begreper om fenomener som ikke var et fenomen i den tida du snakker om, f.eks. å snakke om kommunisme i middelalderen, da kommunisme ikke var et fenomen.
Nei, jeg tror kanskje ikke at jeg gjør det heller så ofte. Kunne kanskje gjort det, men de hadde vel gjerne andre ord og uttrykk for det, jeg vet ikke. Jeg kommer ikke på noe konkret at jeg gjør det, eller at jeg ser på det som viktig. Samtidig så kan det være at jeg har gjort det hele veien, for det handler jo om å kunne lage sammenligninger som gjør at de forstår, og da kunne dette vært aktuelt, men jeg kommer ikke på at jeg har gjort det noen gang. Hvis du tenker på f.eks. kommunismen, så må du finne samfunn som da hadde det som ideal.
Så dersom du skulle brukt det så hadde det vært for å skape mer forståelse?
Ja.
Ok. Da går vi over til elevsida på del 2. På "aller viktigst" her har du satt "gjøre rede for årsak og virkning", "gjøre rede for politisk kontekst" og "gjøre rede for sosiokulturell kontekst". Her kommer økonomisk kontekst ned på "viktig", så her har du gjort en prioritering innenfor dem tre. Kan du stå for det nå?

Her er faktisk sosiokulturell viktigere enn økonomisk. (ler). Men denne gjorde jeg på nytt etter purremailen din, så det er ikke sikkert at det henger sammen med det jeg gjorde før. (ler). For her må jeg jo ha tenkt noe annet igjen da. Jeg vet ikke.
Men kontekst er i hvert fall viktig for deg at elevene dine kan gjøre rede for?
Ja, jeg tenker jo det.
Nr. 12 "sammenligne fenomener med andre tider" har du satt på "viktig".
(ler). Og den har jeg satt på "sjeldent" på del 1.
Det er jo interessant. Kan det være fordi at de ikke får det til i praksis?
Det kan godt være. Eller det kan være at jeg tolka det som noe annet, siden jeg ikke gjorde det på likt. Jeg må ha tenkt på noe helt annet her når jeg har svart på nytt. Siden jeg har satt det så høyt her, det er den eneste forklaringa jeg har.
Men syns du det er viktig, sånn som du tolker det nå?
(ler). Nei men jeg vet ikke helt hva jeg har tenkt, men ja. Hvis, jo for hvis det er sånn som det er nå, med Russland og Ukraina, og sammenligne det med andre tider, så tenker jeg jo at det er kjempeviktig. Jeg tror ikke denne besvarelsen kan brukes i oppgaven din (ler).
(ler). Du har også satt "tidsperspektiv" og "geografisk perspektiv" på "viktig".
Her er jeg litt mer samkjørt. (ler). Ikke helt schizofren.
Men det som jeg får inntrykk av når jeg ser på "aller viktigst" og "viktig", er det at det er ganske mye faktabasert her. Det er kanskje bare sammenligne fenomener med andre tider som skiller seg mer ut som et refleksjonspunkt.
Ja, årsak og virkning vil jo også være refleksjon. Absolutt. Hvis de skal presentere årsaker, skal de også kunne reflektere fram til virkninger og konsekvenser, i mitt enkle hode. Så jeg har i hvert fall tenkt refleksjon når jeg tenker årsak/ virkning. Og ofte så vil jo spørsmål være, hva førte det til, og hvorfor.
På "mindre viktig" har du satt "sammenligne fenomener med andre steder", "oppgi varighet", og "gjøre rede for kontinuitet og brudd". Den siste har vi ikke snakka så mye om.
Nei. Den med fenomener med andre steder kunne sikkert vært viktigere, men jeg tror ikke jeg gjør det så ofte. Kontinuitet og brudd, jeg vet ikke om jeg skjønnte det, fordi vi underviser jo i historie som en kontinuitet. Og hvis du tenker brudd som i.. Har du eksempler?
Det kan være starten på en krig eller en revolusjon, at det skjer en tydelig endring. Mens kontinuitet er noe som har fortsatt i lang tid, f.eks. kvinnekamp, som er noe som har vært et tema i lang tid.

Ok, så du tenker ikke at det henger sammen? At kontinuitet og brudd, at det går over lang tid, og så kommer det et brudd, og så tar det seg opp igjen?

Det kan jo være det også ja.

Ja, for jeg vet ikke om jeg kom på noen eksempler da jeg svarte, for det var sånn jeg tolka det da. At et eller annet som har holdt på over lang tid, og så blir det et brudd, og så fortsetter det etterpå. Det er klart at alt fredsarbeid har vel brudd med en konflikt, men det var ikke helt der jeg var da jeg tolka dette. Så det er vel derfor jeg ikke kom på noen eksempler selv på dette her, derfor satte jeg det på "mindre viktig". Og så er det jo det når en har disse tallene og må prioritere. Så mye av dette kan det jo være at jeg har i undervisninga uten at jeg helt tenker over det, eller klarer å forklare til deg at jeg gjør.

Ja for kontinuitet og brudd kan jo ses på som en annen måte å strukturere historie på som årsak og virkning er. Dersom du skal sammenligne dem, tenker du at årsak og virkning vil være enklere å forholde seg til for elever enn kontinuitet og brudd, eller at det også er en tilnærming de kunne ha mestra?

Det kan de nok, de får jo til det meste, men de må trenes på det. Det må de på årsak virkning også. Så hvis du hadde kalt det noe annet eller sett på det på en litt annen måte så hadde de nok fått det til også, men det måtte nok ha vært en treningssak det også.

Du sa det at du på tiende trinn forventer at de da skal kunne årsak virkning. Men på 8. Trinn, eller den prosessen du har, hvordan starter du den prosessen?

Da prøver du å være litt mer, "det skjedde og det førte til det", at du er litt mer konkret. "ser dere hvorfor? Når de gjorde sånn så endte det sånn", så vil vi helst at de skal ta ting etter hvert. Det er ikke sikkert at det er tiende, allerede på første verdenskrig er det masse årsaker som er veldig konkrete og greie å øve seg på. Så når vi begynner på den i niende klasse er vi da tydelige på at det var utløsende årsak og det var den type årsaken, og det skjedde bak og det hadde allerede skjedd. Så det handler om å se det store bildet og at ting henger sammen. Og på noen historiske hendelser som vi har om så vil det være tydeligere enn andre.

Jeg nevnte i stad dette med fakta kontra refleksjon. Hva tenker du er viktigst når du skal jobbe med historisk kontekst, er det fakta eller er det refleksjon?

Jeg vet ikke om jeg kan prioritere det, for det henger sammen. Hvis du ikke kan faktaen så kan du ikke reflektere rundt det heller på samme måten. Refleksjonen må være basert på faktaen. Hørtes det lurt ut?

(Ler) ja det hørtes veldig lurt ut. Er det noe du ønsker å legge til på slutten som du kjenner at du ikke har fått sagt?

Nei, jeg føler jeg har fått svart på ting. Men det er jo litt sånn som jeg sier at jeg vet ikke, jeg får en liste fra 1 til 15 så blir du litt sånn styrt av de øverste kanskje. Jeg måtte jo flytte litt på ting, og det er gjerne derfor jeg blir litt satt ut av hva jeg faktisk har svart. Dette går jo litt fort også, ikke sant, en tar litt innimellom, men jeg tenker jo egentlig at du har stilt gode spørsmål og har hatt gode alternativer. Så er det jo disse her maksantall litt problematiske. Vi lærere vil jo ofte krangle på det da, at det går ikke an å sette det foran det og det foran det. Men ja. Spannende.

Intervju: Lasse

Da er det intervju med Lasse og det er 03.11.22. Grunnen til at jeg intervjuer deg det er for å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning og formålet med intervjuet her er å prøve å forstå det du har svart og danne meg et bilde av det du har svart og det du tenker. Det er ikke en intensjon om å dømme det du sier eller om det er bra eller dårlig, men å forstå. Og en kort definisjon på historisk kontekstualisering som vi kan gå ut ifra det er det at det innebærer å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og rundt aktører. Jeg vil spørre deg først: hvor viktig er det for deg, i dine samfunnsfagtimer, å presentere og få elevene til å jobbe med den historiske konteksten?

Meget viktig. For å kunne forstå historie så må du forstå konteksten som disse episodene utspilte seg i. Det er viktig for meg at elevene skjønner at historie ikke bare er noen bilder av noen menn med bart i en historiebok, men at det er ting som faktisk har skjedd, og at samfunnet etter min mening ikke var så mye annerledes før i tida. Samme typer personer, samme typer emosjoner, ikke sant? Så for meg er kontekst viktig. De må forstå.. Altså hvorfor ting skjedde da.

Er det noen utfordringer du treffer på når du skal jobbe med historisk kontekst?

Å ja. For det første så er det jo vanskelig for ungdommer å sette seg inn i historisk kontekst, fordi de har jo ikke så mye historisk kunnskap. Pluss at ungdom lever veldig i nuet da. Det kommer litt an på alder og trinn, men de er ikke alltid like reflekterte som voksne mennesker. Og så er det jo så enkelt som at hvis du er ungdom så er du ofte opptatt av playstation, damer og fotball. Det er ikke alltid at historie er så veldig spennende.

Hvilken klasse har du nå?

10. Klasse. Jeg underviser en gruppe på tiende. Det er en gruppe jeg har hatt veldig flaks med for det er en gruppe som liker å lære ting uansett hvilket fag det er. Og veldig mange er interessert i historie fra før. De sier det på alle samtaler og de sier det i alle tilbakemeldinger, så jeg har e som er klare for å ta til seg kunnskap. De var ikke like gira på f.eks. Fransk revolusjon, men det underviste jeg på 8. Trinn, og det tror jeg er en feil. Jeg tror ikke de er modne nok til å se konteksten da, ikke sant. Men de er veldig veldig interessert i krig og konflikt, så klassen min er a) veldig på og interessert og b) de liker faget.

Sånn nivåmessig, hvordan ligger de an da?

Veldig høyt. Veldig mye firer, veldig mye fem, noen seks. Jeg er ikke en lærer som gir snille karakterer, jeg har veldig tydelige kriterier. Og jeg føler jeg krever mye av dem. Det er ikke sånn at de krysser av i et skjema på årstall og navn, de må forklare og sette inn i, de må se de store linjene da. Så det er høyt nivå. Jeg har ikke noe å sammenligne med, men jeg mener det er høyt nivå.

Er de muntlig aktive? Eller er det du som er mest "på" i klasserommet?

Muntlig aktiv det syns jeg er så vanskelig å si fordi hvis du med muntlig aktiv mener at folk rekker opp hånda, så er de ikke så muntlig aktive. Men jeg liker å jobbe med læringspartner da, de sitter alltid sammen med en annen elev. Så i stedet for å spørre dem om å rekke opp hånda og si noe, så spør jeg dem heller om å snakke med læringspartneren sin, og de snakker som regel alltid fag når jeg ber dem om det, så jeg syns de er muntlig aktive i den forstand at de tar de muntlige oppdragene på alvor og prøver å diskutere seg imellom. Men undervisninga avhenger av meg. Hvis ikke jeg er på muntlig så er ikke dem det heller. Så det er ikke noe sånn.. Jeg kan ikke bare gi dem en tekst og så bare forvente at de skal diskutere den. Det gjør de ikke. Men med veiledning så er de på.

Hvis du skal fordele tidsbruk og sånn, hvor mye tid går det til å jobbe med historisk kontekst versus andre ting som jobbes med og læres? Det er jo mye annet du skal gjennom i samfunnsfag.

Ja masse. Demografi f.eks. Det er mye historie. Men det er vanskelig å svare på syns jeg. Jeg tror kanskje jeg kan si at ok vi jobber mye med historisk kontekst, så tror jeg ikke jeg kan utdype så veldig mye mer.

Spørreskjema del 1: du har en del kryss på "svært ofte". Du "aktiverer relevante forkunnskaper".

Det er for meg a og å. Kanskje det viktigste jeg gjør i forkant av tema er å vite hva de vet om temaet fra før. Og det er fordi at a du vekker interesse fordi ofte så tror de at de ikke kan noe, men alle har hørt noe om noe. Og når jeg snakker om forkunnskaper så betyr ikke det nødvendigvis at de snakker så mye men jeg kan si at ok kan du bare nevne et navn, et land, kanskje et årstall, ja. Så da får du de på en måte lokka inn på det vi skal gjøre og så viser du de at de er ikke så dumme som de tror. Så det er veldig viktig for meg, det gjør jeg alltid. Jeg kan til og med gjøre det midt inni et tema, ta første verdenskrig da, som vi har hatt mye om. Så begynner jeg med å spørre hva vet de om første verdenskrig og så når vi da har hatt om det i to uker så kan jeg spørre hva de vet om for eksempel skyttergraver da. Det er jeg stor fan av.

Du sier også at du bruker visuelle læremidler. Hvilke?

Alt. Altså bilder, både malerier og sånne ting, men også gjerne fotografier, autentiske fotografier. Veldig mye film, og da ikke nødvendigvis lange dokumentarer, men jeg finner ofte sånne korte snutter på Youtube der kanskje en historiker presenterer et tema eller.. Jeg har brukt en del en kanal som heter "bla bla bla for dummies" hvor de forklarer komplekse historiske saker på en sånn ungdommelig måte, litt sånn Tiktok-aktig. Så bilder og film, kart, interaktive kart, veldig mye av det. Bruker mye flagg. Tabeller må jeg bli bedre på, jeg bruker det, men kanskje ikke nok. En hel dokumentar bruker jeg bare hvis jeg føler jeg har tid. Så er det også en tanke at mange elever faller fort ut hvis de ser at ting varer i over en time, så kan det bli litt mye for dem. Pluss at særlig når det gjelder krig så er det så mange dokumentarer som viser drøye scener. Det er en veldig veldig god dokumentar om andre verdenskrig som heter "apokalypse verden i flammer", den er laga av BBC, den ligger på NRK av og til. Den er dritbra. Men den viser så drøye bilder av drap og blodige lik og sånn at jeg kan ikke vise den. Så hele dokumentarer er jeg litt forsiktig med. Men video og filmsnutter veldig mye. Bruker det mest for å variere, fordi de responderer bedre på undervisning hvis du varierer litt. Film er noe de er veldig kjent med. Det er stort sett sånn de tilegner seg kunnskap på fritida, føler jeg da. Pluss at jeg føler jeg kan mye om tema, men

det er alltid noen som kan mer, og som forklarer det på en annen måte. Så rett og slett bare variasjon.
Du har også satt på svært ofte at du plasserer hendelser og aktører i et tidsperspektiv.
Ja, jeg synes det er veldig viktig at de vet, jeg er aldri så opptatt av at de kan eksakte årstall, men det er viktig for meg at de vet at f.eks. andre verdenskrig var på 1900-tallet, og at fransk revolusjon var på 1700-tallet ikke sant? Kan ikke si jeg bruker mye tid på det, men jeg skriver de årstalla på tavla og så snakker vi litt om at dette er lenge siden, på andre verdenskrig snakker vi om at det er ikke så lenge siden. For for dem så er 1945 500 år tilbake, men det er ikke det, det lever fortsatt mennesker i dag som var med på det, ikke sant. Så det er ikke noe mer hokuspokus enn at vi skriver årstall på tavla og så prøver vi på en måte å "ok, er det 50 år sida eller er det 200 år sida?
Du har også sagt at du "plasserer hendelser i et geografisk perspektiv", "svært ofte".
Ja, og det spørsmålet, jeg vet ikke om jeg forstod det riktig. Men jeg prøver å vise de hvor i verden ting har skjedd, og det er viktig for meg med tanke på at de skal forstå verden i dag. En tanke som jeg pleier å ha med prøvene mine er at jeg sier at jeg vil ikke at du skal sitte i lunsjpausen på Toyota og tro at andre verdenskrig utspilte seg bare i Brasil f.eks., det er en tanke, men jeg synes det er viktig at å for å forstå konflikter og, altså sammenhenger rundt om i verden i dag så må de vite hvor de store krigene har skjedd før i tida, jeg vet ikke om det gir mening. F.eks. da, hvis du tar Russland-Ukraina konflikten så tenker jeg at hvis du vet litt mer om andre verdenskrig og hva som skjedde i det området, at du kanskje kan ha litt mer forståelse for den konflikten. Jo pluss at geografi er en stor del, eller det er ikke en stor del da, men det er en del av samfunnsfag, og jeg er litt bekymra for kartkunnskapene til enkelte ungdommer, så jo mer kart vi bruker, jo bedre.
For du har sagt at du bruker kart svært ofte, og tidslinjer noen ganger.
Ja, tidslinjer er ikke jeg noe god på. Jeg hadde det på universitetet og jeg bruker det av og til og jeg liker det selv, men jeg kan ikke gi noe godt svar på hvorfor jeg ikke bruker det så mye.. Men jeg synes det er en bra ting, men jeg kan ikke si så mye om det.
Dette er en gjenganger også i del 2, for jeg oppfatter det som at du vektlegger geografi, heller enn tidspunkt.
Ja, jeg tenker at, for de henger seg så veldig ofte opp i årstall, og tror det er viktig, men for meg er det kanskje viktigere hvor det har skjedd, da. Men det er ikke sånn at de ikke vet sånn ca. Når ting har skjedd heller, det er ikke sånn, men.. Nei, men jeg bruker lite tidslinjer. Men jeg vet at det er en ting man burde gjøre. Nei, men det er en fin måte å se historien på, ikke sant.
Punkt 9, 10 og 11 dreier seg om kontekst - politisk, økonomisk og sosiokulturell.
Den synes jeg er litt vanskelig for det nivået jeg underviser, altså hadde jeg undervist i historie på vgs, så tror jeg nok at jeg hadde redegjort mer for politisk, økonomisk og sosiokulturell kontekst, men jeg er litt redd for at det kan bli for mye for ungdommer, og derfor så holder jeg det litt på lavt nivå. Men vi snakker jo om det, og igjen tilbake til de to store verdenskrigene så har vi om før første krig om børskrakket og den økonomiske krisa, så de

vet jo om det. Men jeg må være forsiktig på at jeg ikke mister elevene underveis, at det blir for mye for dem. Kanskje jeg undervurderer dem, det vet jeg ikke, men det er viktig for meg at de ikke faller ut.

For du har satt økonomisk kontekst på ofte, og de to andre på noen ganger. Så du gjør den litt oftere enn de to andre?

Ja, jeg føler de henger sammen egentlig da. Og så kanskje det er såpass enkelt at vi har bøker som går ganske inn på økonomisk kontekst, det kan jo være en grunn. St det er lettere for meg å bruke fordi det ligger klart for meg i en bok. Men så føler jeg også at dette med politisk kontekst, igjen da, jeg føler meg litt sånn blottlagt her i et intervju, men jeg undervurderer aldri elevene mine. Jeg vil bare ha det klart, men politikk er ofte litt komplisert for dem, og sosiokulturelt også, men økonomi har de ofte litt peiling på. De skjønner hva det går i, så jeg tenker at det er litt lettere for dem å forstå. Det er en teori jeg har, jeg kan ikke bevise noe.

Neste punkt er årsak og virkning.

Det er på en måte øverst, og over forkunnskaper, det er på en måte min mo, årsak virkning. Det maser jeg om hele tida. Skal du forstå.. Ting skjer ikke av seg selv, det pleier jeg å si til elevene mine. Det er ikke sånn at Hitler våkna opp en dag og bestemte seg for å utrydde jødene. Altså alt har en årsak og alt har en virkning, alt du gjør. Hva er det de sier på engelsk, at hver action har en.. Du får alltid svar, så jeg syns det er viktig at ting skjer ikke bare av seg selv. Det er alltid en årsak, og det er alltid en virkning. Og dessverre så føler jeg på en måte at virkningene ofte fører til nye årsaker som igjen fører til nye virkninger, for f.eks. første og andre verdenskrig, så er det ganske tragisk. Pluss at årsak/ virkning er ekstremt.. Det er veldig lett for elevene å forholde seg til det, det er veldig konkret for dem. Derfor skjedde det, dette skjedde etterpå, ikke sant. Det er lett for dem å.. Ikke lett, men jeg syns det er noe de klarer å jobbe med syns jeg, fordi det er konkret for dem. Og så må jeg bare få gjenta det at det er viktig for meg i faget at de skjønner at historie, noe er tilfeldig da tenker jeg, men som sagt, ting skjer ikke alltid av seg selv, det har alltid en årsak og en virkning.

En ting du har satt på "svært sjeldent eller aldri" det er "gjøre rede for kontinuitet og brudd".

Ja, kan du forklare meg spørsmålet? Altså sånn, kontinuitet i hva da som?

Ja, det at noe ikke endrer seg, det at noe fortsetter å være som det er, og at det plutselig kommer et brudd, en endring. F.eks. kvinnekamp, det kan være en kontinuitet gjennom historie, mens et brudd kan være en krig eller..

Nei jeg gjør de ikke oppmerksom på det. Det får de ikke hos meg.

Er det en grunn til det?

Jeg vet egentlig ikke, faktisk. Kanskje jeg ikke forstår det selv, men ... Jeg vet ikke faktisk. Det kan jeg ikke svare på.

Hvis du hadde gjort det, tror du at de hadde vært modne nok til å på en måte forstå det?

Ja i tiende tror jeg de hadde det. Men jeg også usikker der altså. Ja.

En annen ting du satte på "svært ofte" det er "jeg setter meg selv i fortida for å forklare en hendelse".

Ja, og det handler litt om det med å gjøre det relevant. Når vi jobber med ungdommer, så mener jeg at du må gjøre ting relevant for dem. De kan ikke alltid forholde seg til som sagt, en mann med bart i et svart hvitt bilde i en bok, men hvis du prøver å på en måte forklare at ok han fyren du ser her det kunne vært deg. Like gammel som deg, samme oppvekst som deg, men opplevde disse grusomme tingene. Og så føler jeg også at de kanskje klarer å sette seg litt mer inn i situasjonen hvis de later som at det var de som var der, men den er litt sånn "iffy" fordi du veit jo aldri hva de egentlig tenker. Men et konkret eksempel, det er kanskje ikke historie da, men for første gang i år så har jeg undervist ordentlig om 22. juli, terrorangrepet, det er jo en viss historie. Og så ser vi jo selvfølgelig på antall døde og så ser vi på bilder av ungdommer som var blitt drept og det er ganske tøft. Men så fant jeg et kort intervju på NRK med to ungdommer som gikk på Kannik, og så er det bilder av at de jogger i Vålandsskogen og de henger på Vålandstårnet, går rundt Mosvannet, og da tenker jeg at det kommer nærmere dem da. Så hvis du prøver å få dem til å forstå å sette seg inn i roller.. For meg så er det en måte å gjøre det relevant på, det å bruke gjenkjennelige roller. Klarer en etnisk norsk ungdom med to ingeniørforeldre å sette seg inn i hvordan en slave hadde det, det vet jeg ikke altså. Jeg prøver å bruke rollespill av og til, f.eks. fascisme og nazismen så, ikke sånn som en gjør på konf-leir, men jeg har en time der jeg forskjellsbehandler dem på bakgrunn av hudfarge, så de får kjenne litt på kroppen hvordan det er. Og noen ganger når vi har kommunisme så har jeg rollespill der de sitter og produserer t-skjorter gjennom å sitte å tegne streker på et ark, og så får de en gummibjørn hver i lønn. Men om det virker det.. Men for meg, bare for å gjenta det, så er det viktig å gjøre det relevant for dem, så nærme dem som mulig, da.

En annen ting du har satt på "svært ofte" er at du "plasserer hendelser i et langsiktig perspektiv".

Ja, med det så mente jeg mer at jeg prøver kanskje å.. At de klarer å trekke tråder fra det som har skjedd i fortida fram til i dag. Det er ikke sånn at jeg alltid trekker en tråd fra antikken og fram til i dag, men når vi snakker om andre verdenskrig så viser jeg eksempler på at det fortsatt har effekt i dag. Når jeg sier svært ofte så er det det at jeg prøver at de trekker tråder alltid da, ifra fortida og fram til i dag til vår tidsalder. Det syns jeg er viktig. Og så prøver jeg å få dem til å forstå at, det er litt trist, men historien gjentar seg veldig ofte da, ja.

Det andre du har satt på "svært ofte" her er at du "framstiller historie som en kontinuerlig framgang".

Ja, og det er ikke sånn at jeg lager, tegner tankekart og piler og sånn, men vi snakker mye om det. At litt tilbake til i stad, det er alltid en årsak og virkning, og at historien alltid ligger der i nåtida. Alt det som de opplever i dag i samfunnet, har noe med historie å gjøre. Det henger jo sammen.

Du sa nå at historien gjentar seg. Kan det være motstridende til det å framstille historie som en framgang?

Ja, det kan jo det, faktisk. Framgang så tenker jeg mer på at tida går framover, kanskje jeg misforstod det spørsmålet. For kanskje jeg må gjøre det om da, for jeg fremstiller jo egentlig historie til elevene mine som noe som, jeg føler vi gjør de samme feilene igjen og igjen da, og det er det jeg forteller elevene også. Jeg står ikke og messer som en prest om at vi bare gjør feil, men du kan jo se bare på alle de konfliktene som er i verden i dag at vi gjentar jo handlinger fra fortida selv om vi vet hvor teit det er. Kanskje jeg misforstod det. Nei vi kan la den stå.

"Skape historisk spenning gjennom å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida" har du også satt på "svært ofte".

Ja, det er mye historie som er helt absurd for dem, at så enkelt som at det ikke var internett. Det er veldig teit eksempel da, men. Men det å prøve å gjøre det litt morsomt også da, som ved fransk revolusjon eller industriell revolusjon, prøve å få dem til å tenke at det var faktisk mennesker som så et lokomotiv for første gang i sitt liv. Tenk deg at du vokser opp og alt du har sett er hest og kjerre og så plutselig kommer det et jævla lokomotiv dampende imot deg så.. Så prøver å gjøre det spennende ved å vise hvor forskjellig det var før. Absolutt. Funker noen ganger, noen ganger ikke. Av og til prøver jeg kanskje å vise litt sånn, sånn klassisk at middelalderen så drakk de øl, de drakk ikke øl slik som øl er nå men, sånn syns de er gøy. Men om det gir dem en sånn veldig forståelse for historien det veit jeg ikke. Men de er med på det.

Den siste på "svært ofte" er "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering". Hvilke læringsstrategier?

Dette er grunnskolen ikke sant, men først og fremst er det sånne enkle ting, som tankekart, ikke sant. Og det at de skal fortelle hverandre, for meg er historiefaget fortellinger. Og veldig veldig ofte får de oppgaver hvor de forbereder seg på tema i timen, en kort tekst, så skal de fortelle om den etterpå, at de har en samtale. Så tankekart er jeg stor fan av, men særlig det at en skal forklare ting muntlig som en har lært. Kom med egne tanker. Vet ikke om det er relevant for oppgaven din, men nå som vi går inn i 10., nå har jeg mast på dem i tre år, om at du ikke må sitte og lese kapitlet om industriell revolusjon ti ganger når du øver til prøver, men du må lese det en gang og så må du snakke om det etterpå. Og jeg føler at det kommer nå og resultatene er jo gode da. Så kanskje det funker.

Det første jeg la merke til da jeg så spørreskjemaet ditt var at et flertall av kryssene dine er på venstresida, og sammenligna med elevsida, så er mange kryss på høyresida (sjeldent, svært sjeldent). Hva er grunnen til det?

Det er kanskje tilbake til det at jeg kanskje har for liten tro på dem. Jeg tenker at en ting er mine mål og det jeg prøver å gjøre, en annen ting er det som jeg oppnår. Tenker jeg da. Jeg kan jo stå og gjøre hva jeg vil og vise så mye filmer og snakke så mye om absurde historiske ting som jeg vil, men det er jo ofte kompliserte hendelser dette her, så det er ikke alltid at jeg tror at dem.. F.eks. dette med "å gjøre rede for", det er et verb du bruker mye her. Jeg tror ikke alle i min klasse klarer å gjøre rede for alt dette her. Så jeg tror at grunnen til at det er mer på høyresida der på elevene enn hos mer er vel at jeg tviler litt på om de klarer å ta inn den totale pakka da. Det er egentlig bare det. Når vi snakker om økonomisk kontekst da, jeg kan undervise om det, vi kan snakke om det, men så er jeg usikker på om de tar det med seg videre og om de kunne gjengitt det f.eks. om ett år. Det er det som jeg er usikker på. Jeg tror det er litt komplisert for noen.

Tenker du da at historisk kontekstualisering i seg selv kanskje er for vanskelig på ungdomsskolen? At de ikke er i stand til å gjøre det?
Jeg liker ikke ordet "for vanskelig", men jeg lurer kanskje, kanskje ja. For jeg vet ikke om de er modne nok for å se de store bildene eller de store linjene. Og så føler jeg også at jeg ikke har så mye tid, altså hadde du gitt meg to dager med historie i uka, så kunne vi kanskje begynt med det, men jeg har enkelttimer da, 45 min, det er ikke så mye du rekker å gjøre. Jeg syns det er litt farlig å si, kanskje litt flaut også, men jeg syns at kanskje de er litt for umodne til å kunne sette alle disse historiske hendelsene inn i veldig store perspektiver da. Det er derfor jeg er så på årsak og virkning, for det føler jeg at de husker.
Noe elevene gjør "svært ofte" det er det å "plassere hendelser og aktører i et tidsperspektiv".
Ja, og det er veldig enkelt og konkret. Som sagt, de må vite at den industrielle revolusjon og andre verdenskrig kom ikke rett etter hverandre. Så enkelt egentlig.
Samme med årsak og virkning, det har du også satt høyt her.
Å ja, det er liksom det jeg gjør føler jeg. Og så har jeg satt "svært ofte" på nr. 8 da: "gjør rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser". Den rimer jo ikke helt med det jeg sa at jeg gjør. Det tror jeg rett og slett må være en feil. Jeg hadde satt den på sjeldent tenker jeg. Jeg føler på en måte at de har forstått at noen av de store ideologiene var relativt nye for den tida, men jeg vet ikke om de kan tenke så veldig mye lenger enn det. De har ikke peiling på hvordan samfunnet funka i middelalderen, f.eks. det vet de ikke. Så sjeldent på nr. 8. Men kan vi snakke litt om nr. 9 der? At de utvikler affektive/ emosjonelle forbindelser med historiske aktører.. Den er vanskelig. Der er jeg på venstresida hos meg fordi jeg prøver så godt jeg kan å relatere dem til det, men jeg tror det er vanskelig for dem. Det jeg kan gjøre er å vise bilder av barn i fabrikkene f.eks., men det føler jeg at er sånn som jeg som har barn selv kanskje reagerer mer emosjonelt på enn dem. Så da er vi tilbake på det jeg har sagt til deg før, det at jeg prøver på en måte å formidle, men så er jeg usikker på hvor mye av det som går inn. For de syns det var tøft med Utøya, men det er relativt nytt, ikke sant. Jeg vet kanskje ikke om de klarer å sette seg inn i hvordan det var å se at faren din stakk til østfronten og aldri kom hjem. Jeg tror ikke det, selv om vi snakker om det.
Tenker du da at avstand i tid er med på å begrense den emosjonelle forbindelsen?
Ja det tror jeg, for jeg tror ofte at historie for dem, som sagt, er noen bilder i en bok og menn med bart og ting som har skjedd for lenge siden og.. Det er en story da. Ja, jeg tror det. Og så kan det jo være modenhet for alt jeg veit, de er ganske unge da, de er mellom 13 og 16. Men jeg tror det du sier er riktig altså, det at det er litt for langt tilbake i tid, og de klarer ikke helt å se, men det er jo mye om kontinuitet og brudd da, jeg tror ikke de klarer å se.. For jeg mener hvis du og jeg går rundt i Stavanger ikke sant, eller ute på Solastranda eller Hellestø der det er bunkere, så tenker vi vårt om det, men jeg tror ikke dem tenker sånn, nei. Det tviler jeg på.
Hva kan du gjøre selv for å få dem til å tenke sånn?
Jeg prøver jo, som sagt, jeg prøver å vise bilder da, og prøver å finne bilder av folk som er på samme alder som dem, og så prøver jeg å fortelle om det. Kan fortelle triste historier om

<p>særlig slagmarken første verdenskrig er det ganske mye heftige ting, men.. Nei jeg vet faktisk ikke. Jeg skulle ønske, sikkert du også, at vi kunne tatt en tidsmaskin tilbake i tid og så latt dem kjenne på sanseinntrykk, altså lukt, smak, alt det der, men vi kan jo ikke det. Det syns jeg er vanskelig.</p>
<p>Noe du satte på "svært sjeldent eller aldri" det er å "vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger".</p>
<p>Jeg tror det er vanskelig for dem å skulle vurdere hvilken rolle Hitler hadde i Tyskland på 30- og 40-tallet. Hvis jeg skal ta han som eksempel. Jeg forteller jo at han var en leder og at han var fengende, men.. Nei jeg tror for meg at det er for høyt. Og særlig det verbet "å vurdere", det går ikke veldig mye igjen i læringsmålene etter 10. heller. Det er ganske vanskelig å vurdere syns jeg også, ikke sant. Så nei, det er sjeldent. Det er mye årsak/ virkning.</p>
<p>Du har satt "sammenligne fenomener med andre steder" på "svært sjeldent eller aldri".</p>
<p>Ja, ja det gjør de ikke så mye. Da tenkte jeg hva skal det være? De sammenligner hva da?</p>
<p>Det kan f.eks. være at du sammenligner en krig som skjer en plass, men en liknende krig som skjer på en annen plass.</p>
<p>Det gjør vi jo. Noen ganger. Det er blitt veldig mye lettere nå dessverre da, med ukrainakrigen fordi det er så nærme. Men jeg vil ikke si at det er noe jeg legger veldig vekt på. Men å sammenligne fenomener med andre tider det prøver jeg så godt jeg kan å gjøre, men da føler jeg ikke at, igjen de gjør det kanskje ikke selv, men det er med meg. Det er tilbake til det at jeg prøver å få dem til å sammenligne med i dag, kunne det skjedd i dag.</p>
<p>Er det fortsatt den vurderingsbiten som begrenser det? Som de ikke får til?</p>
<p>Ja, eller.. Men det er interessant nå som jeg sitter og snakker med deg, så kjenner jeg på at kanskje jeg burde la de prøve seg litt mer da. For jeg har ikke hatt opplevelser i de ti åra som lærer at de aldri kunne fått det til noensinne heller, så dette er kanskje bare en vane jeg har lagt meg til. Nå som vi snakker sammen så kjenner jeg på det.</p>
<p>Det siste punktet du har satt på "svært sjeldent eller aldri" er "de presenterer hendelser fra ulike perspektiver".</p>
<p>Jeg er dårlig på det. Kan kanskje tid som en grunn, men som sagt, alt dette her føler jeg at nevnes og vi snakker om det, men de selv gjør ikke det, altså. Det eneste, det er nytt i år faktisk, vi har hatt om terrorisme og ekstremisme. Veldig spennende og grusomt tema, men der har vi faktisk prøvd å forklare dem hvorfor folk blir ekstremister da. Og så prøvd å få dem til å sette seg inn i rollen, altså hvis du er ensom og ingen venner, læreren din tror ikke på deg, foreldra dine tror ikke på deg, kunne du på en måte latt deg sjarmere av en fascist eller islamist? Men det er helt nytt, så siden du spør meg hva jeg har gjort fram til nå.. Jeg har ikke vært flink fram til nå, men jeg syns det løsna litt når vi hadde om ekstremisme, så hadde du spurt meg igjen om to år, så kanskje oftere. Men igjen så går det tilbake til dette med at jeg tror det er en grense for hvor mye de kan ta innover seg i historie. Om gangen da. Jeg føler kanskje av og til at jeg, jeg prepper dem for vgs, litt som fremmedspråk. De får en grunnmur her, og så kanskje på vgs, at de kan utfolde seg der.</p>

I den grunnmuren, så er det faktakunnskapene du prioriterer?
Nei, eller ja og nei. Det er faktakunnskaper ja, men ikke årstall og navn. Men årsak/ virkning som fakta, men også at det er en viss refleksjon. De tenker seg om hvorfor ting skjedde da. At de prøver å sette seg litt inn i hvordan det var. Men det er ikke så mye refleksjon i læringsmålene for 10. heller. Så det ligger litt unna det, men jeg vil ikke si at mine elever begynner på Hetland kun med faktakunnskaper altså, de har resonnert og de har reflektert litt rundt temaene, det mener jeg.
Da går vi til del 2, rangeringsskjemaet. Den øverste, "aller viktigst", der har du allerede snakka ganske mye om årsak/ virkning, relevante forkunnskaper og visuelle læremidler.
Ja, og visuelle læremidler føler jeg går tilbake på variasjon. Ekstremt viktig, hvis ikke så mister du dem.
På "viktig"-bolken overrasker du meg litt, for du har utelatt to plasser. Du har satt to plasser ledige. Hva er grunnen for det?
Det er kanskje igjen med tid da, at jeg føler at jeg bruker mye tid på 1, 2 og 12, og dette med å plassere det geografisk, og langsiktig, og dette med å prøve å sammenligne det litt med nåtida, jeg føler at det er det vi har tid til. Pluss at det er kanskje en snikende tanke om at dette er ting som jeg merker at funker da, etter min mening. Jeg føler at da har du en hel klasse, du får dem med, og de er motiverte til å lære. For jeg må tenke litt sånn også, men hvis du underviser i historie på universitetet da, så er det litt annerledes, men jeg har en enhetsskole med 29 elever der alle har forskjellige forutsetninger, så jeg må prøve å ha en gylden middelvei. Jeg kan ikke gå for langt ut, enten veldig reflekterende eller veldig enkelt. Så det, kan vi kalle det en praktisk nødvendighet kanskje? Og så syns jeg at middels viktig, viktig, osv. Egentlig så hater jeg sånt, jeg føler egentlig det er mye lettere med tommel opp og tommel ned. Skjønner du? For jeg har f.eks. satt kart og tidslinjer på middels viktig, altså det er viktig for meg, men det er bare det at det er ikke det jeg bruker tid på, med den begrensninga jeg har i min daglige jobb. Så egentlig føler jeg at selv om det kanskje blir litt kjipt for deg og det systemet du har, men for meg så henger middels viktig og viktig sammen da. Jeg skulle gjerne hatt 10 på viktig. For jeg syns f.eks. at det å bruke kart er like viktig som å gjøre rede for årsak og virkning egentlig. Det er en grunn til at vi er rike i vesten og Afrika sliter litt mer tenker jeg, og det ser vi på kartet også.
Jeg ser også her at du prioriterer sted høyere enn tid.
Det er lettere for meg å fremstille visuelt. Og kart, selv om mange elever.. Altså seinest i dag var det en som mente at JerUSAlem var i Europa. Så det eksisterer i gruppa mi også, men kart er veldig visuelt, du kan smelle det opp og så kan du peke. Elevene kan komme opp og de kan peke på ting, det er nesten litt barnslig da, men det funker. Mens en tidslinje blir nesten som statistikk.. Og igjen da, jeg har dårlig samvittighet nå, men jeg vet at dersom en lager en tidslinje ordentlig så kan en se at det er så mye tid mellom verdenskrigene og så mye tid mellom jordbruk og industriell revolusjon, men kanskje man kan visualisere tidslinja mer med å tegne. Nei jeg føler at dette med kart er så visuelt, og det er noe de syns er gøy, og de liker kart. De liker å stå og peke på ting. (ler). Selv om de er 16 altså. En ting til med kart. Særlig nå med Google Earth og sånn som er dritbra, så kan du se sånn, er det mye fjell, er det mye ørken, vann, elver? Det hjelper de av og til til å forstå litt også.

Når du da først jobber med kart, så gjør du det skikkelig? Da går du inn i det?
Ja, eller ikke i hver time da. Plutselig er det en time hvor to jenter har kranbla og griner, da viser jeg bare kartet, men hvis vi har tid så går vi ordentlig inn i kartet og ser på topografien og i forhold til andre land. Er det vann, er det sjø, hvor langt unna er det oss, og alt det der. For jeg føler at, eller dette er veldig pompøst da, men min oppgave er at de forstår verden rundt seg litt, og da er kart veldig viktig da. For snakker du om Afrika så er det noen som bare er sånn "åja vi sender penger dit". Men hvis du viser på kartet hvor stort det er ikke sant, så kanskje de skjønner hvor sammensatt det er. Det er teorien da.
Er du interessert i geografi selv?
Jeg ja, jeg liker det veldig godt. Alltid likt det. Og da alt fra hvordan kart ser ut, og topografi, jeg er så nerd at jeg liker navn på hovedsteder og hvor disse byene ligger og hvorfor de ligger der og alt, jeg digger det.
Når det gjelder kontekst, så har du satt sosiokulturell kontekst på "middels viktig", og politisk og økonomisk på "mindre viktig".
Ja, og det er ikke fordi jeg syns at politisk og økonomisk er mindre viktig, det går tilbake på det som jeg tror elevene kan ta inn. Som historiker, eller vil ikke kalle mer historiker da, men som historielærer, syns jeg at de tre er ekstremt viktige. Men med tanke på publikummet mitt, så må jeg sette sosio, nei unnskyld, økonomisk på litt mer viktig. Nei sosiokulturell? Faen. Da må jeg tenke litt før jeg svarer. Kan jeg tegne her? ...
Du har gjort det samme på sida om elevene også.
Da må vi jo snakke ordentlig om det ... Kanskje jeg må bytte om på sosiokulturell og økonomisk, kanskje jeg har blingsa. For det rimer jo ikke med det jeg sier. Men det går tilbake på det at jeg føler at den økonomiske konteksten er litt lettere for dem å forstå enn sosiokulturell. Så jeg setter en pil jeg, jeg bytter om og kjører økonomisk opp på middels. Men jeg må få presisere i dette intervjuet at alle de tre er veldig viktige, men jeg kan ikke gå inn på alle tre. Jeg er redd for at noen i klassen blir overvelda. For jeg har jo også, jeg skal lære dem dette her, men samtidig skal de gå inn og ut av min undervisning med en god følelse, da. Jeg må ha det i bakhodet.
Syns du generelt at historiefaget er et utfordrende fag for elever?
Jeg syns i 8. Klasse ja, men etterhvert som de modnes, særlig 10. Syns jeg nei. Det funker veldig bra for alle, i tiende i hvert fall. Det er et fag som egner seg godt for diskusjon og snakk, og så er det en del tolkning, ting er ikke akkurat meisla i stein, så jeg syns at på 8. Kan det være litt tungt, men i løpet av niende og tiende syns jeg det er et fag som de aller fleste gjør det greit i, til og med de elevene som, jeg hater ordet "dårlig", men du skjønner hva jeg mener. De elevene som strever i andre fag, gjør det ofte greit i historie og samfunnsfag. Ja. Kan det være fordi historier, stories? Jeg vet ikke. De har hørt historier siden de var barn, ikke sant. Veldig veldig sjeldent at elever hos meg får 2 i standpunkt i historie, det er ekstremt sjeldent. I tysk så skjer det. I engelsk så kan de skje, i samfunn så er det svært sjelden.

Du sa innledningsvis at elevene dine var interessert i historie. Er det kun hos den elevgruppa du har nå som du opplever det?

Nei da, den gruppa jeg har nå er ekstra interessert, mens generelt er de det, men det er særlig krig og konflikt som fenger dem. De er ikke like gira når vi har om bergarter eller nå husker jeg ikke hva det heter en gang, men økosystemer og regn og sånne ting. Så krig og konflikt fenger.

På "minst viktig/ lite viktig" har du satt "sammenligne historiske hendelser over et lengre tidsperspektiv" og "sammenligne historiske hendelser i et geografisk perspektiv".

Og det er ikke fordi jeg syns det er uviktig, men igjen, jeg legger lite vekt på det fordi jeg føler ikke at jeg har tid til å gjøre det ordentlig. Så som lærer syns jeg det er viktig at de veit det, men det er ikke noe jeg føler jeg har tid til å gjøre. Så vi er tilbake på det at hadde du gitt meg hver onsdag og torsdag fullt med historie så kunne vi godt ha gjort det, men du har ikke tid.

Det har kommet en ny læreplan, LK20, som gir lærere mer handlingsfrihet. Kan den nye læreplanen hjelpe deg til å få mer plass til å kunne gjøre disse tingene, som å sammenligne, vurdere, osv.?

Absolutt, og der tenker jeg jo at lærerne må gå i seg selv. Læreryrket er jo veldig.. Et tungt byråkrati, ikke sant. Det tar tid å forandre på ting. Jeg tenker ja, men folk kan tenke annerledes der. Samtidig så er det fortsatt mange mål som skal nåes innen 10., så jeg føler alltid på tidspress uansett hvordan de målene er formulert. Og så må jeg tenke litt pragmatisk også for sjansen er stor for at min kontaktklasse som jeg har nå, kommer opp i samfunnsfag på eksamen, og da må jeg være litt sånn kynisk og kanskje undervise i temaer som de kan relatere til og huske når de er oppe til eksamen. Og så må jeg også legge til at de nye læreplanene kom i lock-down. Jeg syns ikke vi har fått ordentlig tid til å bruke dem, jeg føler egentlig at det er nå det skoleåret her at vi for første gang for alvor, setter oss inn i disse målene. Så det er litt tidlig å si for meg også. Men når det gjelder mer frihet så, andre verdenskrig er jo ikke nevnt direkte, men det bruker jeg mye fordi det fenger, så enkelt er det. De syns det er interessant og det har noe med Norge å gjøre. Så jo, vi får nok mer frihet, men for meg er det for tidlig å si for jeg har ikke fått smakt nok på den nye læreplanen. Og jeg må være kynisk.

Den siste bolken her, "ikke relevant/ gjøres som regel ikke". Her har du satt en del punkter.

Kan jeg bare få si her til verden at ingenting historiefag eller skolen er ikke relevant for meg, men vi tenker min undervisning her ikke sant.

Du har satt "bruke historiske kilder" blant annet?

Ja og der hadde jeg fått kjeft av kollegaer. Men igjen så føler jeg sånn at de kildene vi har og de tekstene vi leser er nok. Nok for hodene deres. Det er historiske kilder tilgjengelig, det er ikke det. Så føler jeg også at jeg av og til har prøvd sånne brev, brev hjem fra fronten og sånne ting. Den generasjonen der kan ikke forholde seg til sånne ting, føler jeg da. Et håndskrevet brev, løkkeskrift liksom, men det er kanskje en dårlig refleksjon av meg som lærer, men det er lite historiske kilder, ja. Det er det altså. Og det er ikke fordi jeg syns det er uviktig, men jeg legger heller vekt på de tinga som jeg tror er viktigere.

Drar dere på utflukter og sånn? Museum f.eks.?
Svært lite. Jeg skulle ønske vi bodde i London eller Berlin. Det vi gjør er at vi har en utflukt i 9. klasse når vi har om andre verdenskrig. Da går vi på.. Det er stygt, men det er en slags holocaust-tur. Vi går rundt og ser på f.eks. en bygning som nazister brukte som torturkammer, ikke sant. Vi ser på hus i sentrum hvor de henta ut jødiske familier, så vi har en sånn lokal, hva kaller vi den for da, er det lokalhistorisk vandring? Ja. Jeg har tatt de med i bomberommet her på skolen da Russland invaderte Ukraina. Bare for å vise dem at vi har bomberom liksom, det eksisterer. Det var en dårlig move forresten, for jeg skapte bare angst. Det var jo teit, men nå vet de at det fins da. Så dessverre lite museer ass, men jeg skulle gjerne hatt mer. Men vi bor i Stavanger også. Prøvd å få kontakt på hermetikkuseet, da jeg prøvde på det var det pandemi. Men lite museer og lite utflukter.
De gangene dere har dratt på slike utflukter, opplever du at det gir utbytte?
Ja, den lokalhistoriske vandringa gjør det veldig. Og jeg vet ikke om folk i byen ser dem, men jeg sier alltid at hvis de går i byen eller borte ved vangen der, borte ved Mosvannet, så ber jeg dem alltid, hvis de går forbi de der, du vet de minnesteinene de har tatt ned i brosteinen med jødene ikke sant. Snublesteinene. Så sier jeg til dem at de kan børste av dem når de går forbi. Så det tror jeg de gjør da. Så den lokalhistoriske vandringa den gjør inntrykk, og særlig hun læreren som ofte gjør dette, hun er flink, og da tror jeg de skjønner at ok, det var helt vanlige Stavangerfolk, ja. Så det gjør stort inntrykk. Mye mer enn å sitte i klasserommet selvfølgelig.
"presentere hendelser fra ulike perspektiver" har du også satt på "ikke relevant - gjøres som regel ikke".
Gjør det sjeldent, igjen så er "ikke relevant" teit, jeg tenker gjøres som regel ikke. For jeg vil si at alt for meg er relevant altså. Og selv om jeg har satt det på gjøres som regel ikke så betyr ikke det at vi aldri gjør det, men så er det kanskje små drypp da, det nevnes, jeg kaster det ut der. Og alt dette her er jo selvfølgelig viktig, men det er sjeldent at jeg ber dem for eksempel om å levere meg noe som beskriver en hendelse fra to perspektiver, det er veldig sjeldent. For meg så er det veldig høyt nivå altså.
Det jeg ser her som du har satt på "ikke relevant - gjøres som regel ikke", nr. 20, 22, 23, 24, 25. Dersom du ser på dem i forhold til det du har svart på del 1, så er mye av det satt på "svært ofte" og "ofte".
Ja. Dette går igjen i det at det er en forskjell på det jeg gjør og mine mål, og det som jeg tror elevene faktisk sitter igjen med etterpå. Det er det jeg prøver å få fram her. At jeg legger vekt på det jeg, men det er ikke noe elevene bruker tid på. Hvis det gir mening. Jeg syns det er viktig, og jeg prøver å ha det med, men jeg tester dem ikke i det, da. Og da er vi igjen tilbake til det som jeg har sagt mange ganger nå, at det er.. Jeg må bygge en grunnmur og så må jeg passe på at alle er med, til og med de såkalt "svake". Og da kan jeg ikke gjøre det for komplisert da.
De gangene du gjør dette, hvordan gjør du det?

<p>Det kan være at jeg forteller, viser et eksempel. Men jeg har ikke et opplegg rundt det alltid nei.</p>
<p>På elevsida på del 2. Den syns jeg også var interessant når det kom til de to øverste boksene. På "aller viktigst" så har du satt 1 "gjøre rede for årsak og virkning" og på "viktig" har du satt "plassere historiske hendelser i et geografisk perspektiv".</p>
<p>Dette her handler om, dette kommer også kanskje til å endre seg. Vi er midt i en periode nå med vurdering, hvor vi skal bort ifra disse klassiske prøvene, og så skal vi vurdere dem underveis hele tida. Så dette her er litt feil fordi dette her er på en måte en sånn gammel tenkemåte men. Hvis en skal ha en prøve, ikke sant, og gjøre rede for årsak/ virkning, det er konkret for dem, plassere det i et geografisk perspektiv, det er konkret for dem. Så jeg prøver å gjøre prøvene mest mulig konkrete for dem. Det er det som er tanken bak her. Nå er vi i en prosess der vi skal gå over til at de skal vurderes nesten kontinuerlig hele tida, noe jeg liker veldig godt. Hvis du spør meg igjen f.eks. Om to år så tror jeg at vi kan flytte mange av disse boksene på middels og mindre viktig, opp til viktig f.eks., men sånn som det er nå så ser jeg på dette her som hva de presterer meg på en sånn avsluttende prøve. Og da er det stort sett de tinga jeg legger vekt på.</p>
<p>Hvordan utformer du disse prøvene dine?</p>
<p>De begynner kanskje med en oppgave med faktakunnskaper bare for å se at de har forstått greia, for eksempel forklar årsakene til første verdenskrig. Og da kan neste oppgave bli der de skal forklare for eksempel, prøve å trekke linja mellom slutten av første verdenskrig og starten av andre. Så det er veldig ofte skriftlige oppgaver, men det blir en form for refleksjon. Det er ikke multiple choice, eller når døde Hitler. Det er refleksjonsoppgaver på lavt nivå. Oppgaver hvor de må vise meg at de har skjønt sammenhenger. Eller med andre temaer så har de en presentasjon og da er det litt mer rom for refleksjon da, så de presenterer noe for meg f.eks. nå om noen uker så skal de velge mellom enten å presentere ekstremisme, eller presentere en konflikt. Og da får de jo mulighet til å f.eks. nr. 11 da, ta stilling til hva de selv ville ha gjort, nr. 6 gjøre rede for sosiokulturell kontekst, så når de får muntlige oppgaver så har de litt mer frihet da. Men historieprøver, særlig på tiende, er veldig mye trekk linjer og se store sammenhenger, på lavt nivå. De må jo forstå at det at folk sliter økonomisk og ikke har jobb, da er det kanskje lettere for deg å tro på en mann som kommer med en veldig enkel løsning på et stort problem da, altså sånne ting. Ja.</p>
<p>På "mindre viktig" har du satt nr. 15 "presentere hendelser fra ulike perspektiver". Hva er grunnen til at du har satt den der?</p>
<p>Det er fordi at som ungdomsskolelærer er det ikke viktig for meg at de kan vise at de kan det i tiende, så enkelt er det. Som borgere i et demokratisk samfunn så er det viktig for meg at de kan det, hvis du forstår meg rett. Men igjen så, jeg må være pragmatisk og tenke på muntlig eksamen og det at de skal kunne litt om alt når de kommer på vgs. Men som borger så er jo det viktig.</p>
<p>Så har du satt nr. 10 "vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger" på "minst viktig/ lite viktig".</p>
<p>Det er ikke en jeg syns er lite viktig, men for meg så blir det for tøft. Det blir for komplisert. Det er min arrogante holdning.</p>

Tror du elevene dine er i stand til å kunne forklare hvorfor for eksempel Hitler gjorde som han gjorde, ut ifra hvem han var?
Jeg tror kanskje de kan forstå det ut ifra den økonomiske og kanskje faktisk politiske konteksten. Det kunne nok mine klart. Det tror jeg. Jeg tror ikke de kunne klart å sette seg inn i han som person, for de vet for lite om oppveksten hans og om tida hans som ung. De vet jo han var soldat på vestfronten, men de vet ikke nok om det. Jeg tror ikke de har nok basiskunnskaper om f.eks. han eller Stalin eller hva vet jeg, ikke sant. Så jeg tror ikke de ikke har nok bakgrunnskunnskaper for å kunne sette seg inn i rollen, tror jeg. Akkurat Hitler tror jeg at de kunne ha gjort det bra på når det gjaldt økonomi og politisk, det tror jeg. Han er dessverre en fascinerende fyr, ikke sant.
På siste bolk her, "gjøres som regel ikke".
Ja, og det er igjen dette med sammenligning som jeg syns er komplisert i historiefaget når du er på ungdomsskolen. Vi snakker om det i timene, men det er ikke noe de.. Det er sjeldent at jeg ber dem gjøre det selv.
Hva er grunnen til at du ikke ber dem om å sammenligne selv?
Det er vel egentlig det at jeg også syns det er komplisert. De sammenligner jo av og til hendelser kanskje, men sjeldent tider og steder, det er sjeldent altså. Men når jeg ser på nr. 13 nå, "de sammenligner fenomener med andre steder", de sammenligner mye f.eks. tilgang på rent drikkevann i Norge kontra Iran da, ikke sant. Så de gjør det jo, men det er ikke noe jeg legger vekt på.
Er det noe du ønsker å legge til eller noe du opplever at du ikke har fått sagt?
Historieundervisning på ungdomsskolen er gøy, men så er det vanskelig fordi at du har så mange individuelle elever med helt forskjellig evne og vilje og motivasjon. Så det er ikke alltid lett hvor du skal legge lista når du underviser. Så ofte så kan det godt hende at noen går ut herfra med veldig sånn basic kunnskaper, men jeg må tenke på en stor gruppe når jeg underviser. For da jeg var student så husker jeg at ja dritkult nå skal vi gjøre sånn og sånn, jeg skal lære dem å gjøre det og det, men så ble realiteten etter hvert at du må være pragmatisk da. Men det er veldig gøy, og jeg syns ikke alle fag er like viktige, men historiefaget, altså det at de prøver å forstå verden og at de forstår at ting har skjedd før og de forstår at ting som skjer i dag henger sammen med ting som har skjedd tidligere, tror jeg er veldig viktig. Særlig med tanke på den, den overordna jobben min er å gjøre dem til aktive samfunnsborgere i et demokrati, ja. Så det er veldig viktig at de kjenner historien sin. Og så kanskje at de skjønner at, de ser mye film ikke sant, og det er ikke sånn at alle soldatene i den røde arme eller Hitler sin hær var drittsekker som voldtok og drepte, altså det var mye vanlige folk som trodde på det de gjorde eller som ble tvunget ut så, litt sånne ting. Kanskje skape litt mer forståelse at verden er ikke svart og hvitt, og det finnes ikke enkle løsninger. Og det igjen føler jeg kanskje, å være en borger da, håper jeg kanskje kan hjelpe dem med å ikke bli dratt mot ytterliggående partier eller grupperinger, ikke sant. At de skjønner at det er ikke sånn at du bare kan finne en mann som kan løse alle problemer i verden, det funker ikke. Ja. Så kanskje jo mer de vet om historien så kanskje mindre er sjansen.

Intervju: Sigurd

Da er det intervju med Sigurd og det er 28.11.22. Først litt om formålet med prosjektet. Målet med prosjektet er for å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning og formålet med intervjuet her er å prøve å forstå det du har svart og danne meg et bilde av det du har svart og det du tenker. Det er ikke en intensjon om å dømme det du sier eller om det er bra eller dårlig, men å forstå. Og en kort definisjon på historisk kontekstualisering som vi kan gå ut ifra det er det at det innebærer å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og rundt aktører. Først vil jeg spørre deg, hvor viktig er det for deg, i samfunnsfagtimene dine, å jobbe med historisk kontekst?

Jeg bruker det i alle samfunnsfagtimene, i forskjellig grad.

I en ideell time hvor du arbeider med historisk kontekst, hvordan kan den se ut?

I samfunnsfagboka går en fra det ene kapitlet om jordbruksrevolusjonen og rett opp til industriell revolusjon. Så har de om velferdssamfunnet, men de glemte slaveriet og undertrykking, men de snakker om velferdsordninger. Og da er det viktig å få inn dette her med hvorfor vi har velferdsordninger i f.eks. motsetning til samfunn som har slaveri sånn som det var før. Og snakker litt om dette, og de fleste har snakka om dette på barneskolen. Men så er det dette med slaveriet, er det noe dere vet om? Så kommer vi innom slaveri og andre verdenskrig, da hadde vi mange slaver i Norge. Tyskerne brukte krigsfanger og jøder som slaver. Da spør jeg elevene om de kjenner til eller har sett merkene utenfor hus i Stavanger og andre byer. Og da begynte hendene å komme opp. For da forstod de dette med.. De begynte å leve seg inn i det. De fikk historisk empati. En av dem sa at "ja det er et hus som har en sånn snublestein utenfor". Jeg fikk nesten tårer i øynene, for da hadde han skjönt dette med mennesker som blir behandla dårlig. 1913 må elevene mine kunne, for det var da vi fikk demokrati i Norge. Før det så hadde vi ikke demokrati selv om vi feira 1814, fordi kvinnene fikk stemmerett. De skal vite et par årstall. Spesielt 1913. Og i tillegg så kommer de innom dette med slaveri og klær som dere har. Og da hadde mange snakka om dette på barneskolen. At det er klær som de har som blir laga av det. Målet er at flest mulig svarer i løpet av en time. Jeg noterer hvem som svarer, og leser opp dem som har svart, og da føler dem at de har vært med. Men det skaper engasjement hos nesten alle elevene i klassen. Du kan ikke alltid ha alle, men målet er å få flest mulig. Boka er ikke det som bestemmer lenger, heldigvis. Så hvis det er noe i boka som jeg mener er feil, eller som jeg er uenig med måten det er lagt opp. For eksempel så kommer ikke slaveri før i 10. klasse. Men hva vitsen å snakke om velferdssamfunnet, hvor du skal beskytte ungene fra slavearbeid, hvis ikke du snakker om det før i tiende? Da er det ingen kontekst. Da snakker du om en ting uten sammenheng. [avsporing - snakk om slaveriet]. De skal forstå en helhet, samtidig som at det ikke bare er en ting som skjedde før under andre verdenskrig. Det er 40 millioner slaver i verden i dag, ca. Og da er det plutselig en kontekst, for dette er ikke noe som skjedde på 1850-tallet. Det er ikke noe som ikke handler om Stavanger eller Norge. Ikke sant, flyplassen på Sola ble bygd av slaver.

Jeg merker at du er veldig glad i å fortelle. Er det noe du også gjør i timene dine? At du er den som snakker mest?

Nei, elevene skal med. Sånn som han eleven som svarte og begynte å fortelle. Da følger de andre med, og de kjenner igjen disse snublesteinene. Målet er å involvere elevene mest mulig. Men jeg har tatt en lang utdanning som jeg ønsker å dele med eleven: jeg har

livserfaring. Og vi som pedagoger er faktisk kilder. Hvis det ikke var sånt, og boka bestemte alt, så var det ingen vits i å ha noen utdanning. Da kunne du likegodt tatt hvilken som helst arbeidsledig som kom inn og trykte på en knapp, "play". Men det handler om at vi bruker det vi har lært. Kan jeg ta et eksempel nå?

Ja.

Ja for jeg så at du hadde noe [i skjemaet] som jeg syns at ikke var så viktig, anakronismer. Og det syns jeg ikke er så viktig. [Tar opp vikinghjelme]. Når du ser denne, får du 500 bilder opp i hodet ditt. Du trenger ikke gå lenger enn til fotballaget i Stavanger. Alle kjenner denne igjen som en vikinghjelme. Men det var ingen vikinger som brukte den hjelmen. Det er en "fake news" fra gammelt av. Dette er da en kilde. En trenger ikke noen webside for å fortelle dette. Jeg kler ofte ut elevene og tar bilde av dem for å skape et kollektivt minne. Etter tre år lager jeg en kollasj på slutten av tiende og så ser vi tilbake på det.

Ja du liker å kle elevene ut?

Ja. [Henter opp ridderhjelme, sverd og kappe]. Nå er eleven kledd ut. Så kan jeg spørre dem spørsmål om hjelmen, f.eks. hvorfor er den utforma sånn med at ridderhjelmen beskytter nesen? Nå begynner begeistringa, og det står rett under alle kompetansemålene. Der står det at vår jobb er å skape begeistring. Undervisvurdering og begeistring. De fleste er så hengt opp i kompetansemålene at de ikke ser de to-tre paragrafene under nesten hvert eneste fag som går på det å skape lærelyst og begeistring. [Avsporing om vikingene]. Mine praksisstudenter får beskjed om å starte å smale på ting, som de kan bruke i undervisning. Om det er modeller eller bilder eller hva det er. Jeg viser elevene mynter fra Bysantin, mynter fra vikingtida. Dette er ekte mynter fra en tid. Da begynner elevene, hvor mye er disse verdt? Og da begynner begeistringa. Hvem har brukt dem? Hvem har tatt i dem? Og da får du en historisk kontekst. Da får du noe som internett ikke kan gi, for internett er veldig lite menneskelig på en måte. Noen filmer, dokumentarer og Youtube er greit å ha med, jeg bruker også det. Og bøkene er greie, men mynter og hjelmer.. Elevene blir begeistra. [Forteller om en praksisstudent som skulle ha supertime og tok med militæruniformen fra heimevernet]. Et hakk opp som jeg opplevde da jeg var ungdom, og som jeg skulle ønske den norske skolen hadde hatt. Vi har fått kreativitet inn. Det er derfor hvor du ha en ramme der du skal ta vekk noe. Det går ikke an for meg å ta vekk noe. Og jeg vil heller ikke ta vekk en ting, f.eks. hadde du [i skjemaet ditt] på visuelle læremidler lista opp film, dokumentar, tabeller, bilder. Alt dette er internett og plastikk, det er ikke ekte. Jeg la til et ord, og det er dette med historiske gjenstander. Det betyr å besøke museer, eller å ta museet inn i klasserommet. Det kan også være å ta inn ekte mennesker. Det er ikke så lett nå, men før tok vi med besteforeldre inn i klasserommet. Og de fortalte om andre verdenskrig. Og plutselig så var det veldig ekte. Nå går det ikke an lenger fordi de er døde. Men for ti-femten år sida var det veldig vanlig at vi intervjuet besteforeldre om andre verdenskrig. Det ble fantastiske opplegg. Ett av barna mine var på tur til Auschwitz med klassen, og det er kanskje enda sterkere. Da er det ikke lenger en film eller en bok, da er det ekte.

Og du er opptatt av at elevene føle på noe?

De skal oppleve historie. Historie og all undervisning. Det å skape begeistring er jobben vår, det er det det står i alle læreplaner, heldigvis nå. Kreativitet, ikke bare at vi skal lese s. 8-15 og så ha en prøve. Og det handler om å bruke utdanninga vår på en aktiv måte. Du skjønner litt mer hvordan jeg tenker nå. Dette skal gjennomsyre veldig mange timer, men uten

<p>kjedelige timer så har du ikke gode timer. Uten at du har arbeidsoppgaver og at de jobber med andre ting, så kan du ikke ha gode timer. Men jeg har veldig mange ikke-fasit-oppgaver. Og det er ikke vanskelig å vurdere. [Avsporing til KRLE]. Jeg syns ikke at vi alltid skal vite hva svaret skal være i prøver.</p>
<p>Er det skriftlige prøver du pleier å ha?</p>
<p>Jeg pleier å ha en avkryssingsbit. Jeg vet at det er noen som ikke syns det er så populært, men jeg vil likevel beholde den, fordi den gir mestring til elever som har utfordringer. Og jeg må ta vare på dem også. Da får de 4-5 spørsmål, veldig lite verdi. De bestemmer ikke noen karakter.</p>
<p>Er det enkle faktaspørsmål?</p>
<p>Ja det kan være "hvem var president i USA under andre verdenskrig" eller "når slutta andre verdenskrig?", så får de fire alternativer. Veldig korte og lite viktig, men.. Også noen sant/USAnt-spørsmål. Så kommer kortsvarsoppgavene som har litt mer tyngde. Og til slutt så har du en refleksjonsoppgave. Men det som er målet er dette med mindset. For hvis de har gått gjennom de første spørsmålene, har de allerede tenkt litt og når de da kommer til refleksjonsoppgaven, er de der hvor de skal være. Der ikke sånn at de må huske notatene sine, for du har gitt dem notatene dine.</p>
<p>Hva slags refleksjonsoppgave kan det være?</p>
<p>Det kan være "fortell om en viktig hendelse under andre verdenskrig, hvorfor den var viktig, og hvilke årsaker og konsekvenser den hendelsen hadde, og hvordan denne hendelsen har påvirket framtida." [Avsporing om NATO]. Du hadde oppe kart og geografi i skjemaet ditt. Jeg syns ikke du kan ha geografi uten kart, de henger sammen, så derfor.. Du kan ikke ha det ene uten det andre. Jeg må ha kart for å kunne snakke om geografi, derfor har jeg slått dem sammen. Samme med sosiokulturell, politisk og økonomisk kontekst. De henger sammen. Du kan ikke ta en. Du kan ikke undervise i en av dem. Fordi, hvis du har masse fattig folk, så vil det få en politisk utfordring, og det vil også skape sosiale problemer. Jeg er veldig holistisk, alt henger sammen. Det som skjedde, Romerriket, det har noe med det som skjer i dag. Jødene, enten en humanetiker eller buddhist, bruker jødisk kalender hver uke. Ting henger sammen, mye større enn det å bare gå gjennom et kapittel. Kapitlet betyr ingenting, det er sammenhenger, kontekster.</p>
<p>Vi kan gå til del 1 av spørreskjemaet. Vi starter på lærersida. Jeg har satt noen spørsmålstegn her, du har blant annet satt to kryss på noen punkter, er det fordi du ikke klarer å bestemme om du gjør det f.eks. noen ganger eller ofte?</p>
<p>Ja, jeg bruker det ofte, men det er ikke alltid du bruker det. [avsporing - avhenger av tema]. Jeg bruker nesten alt veldig ofte, men det er som regel ofte eller svært ofte. Du kan bare ta det på svært ofte. I dag var jeg innom både Mandela og Gerhardsen da jeg snakka om Gandhi for å nevne viktige folk. Samme med punktet om "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering". Det bruker jeg alltid, men jeg skrev i en mail til deg, dette er metalæring. Jeg forteller ikke elevene at nå skal vi jobbe med læringsstrategier. Hvordan skal vi jobbe, skal vi bruke tankekart, tidslinjer? Noen elsker tankekart, jeg er ikke så glad i dem, men ca. halvparten av elevene liker det. 5-6 stk. liker tidslinjer, jeg gjør også det. Og de 5-6 elevene bruker en annen koding i hodet sitt enn de som bruker tankekart. Og så er det noen</p>

som bruker stikkord, som er litt anarkistisk. Men vi må finne noe for hver elev. Derfor er det ikke nødvendigvis en strategi som brukes. Og så snakker vi om dette i alle fag, så jeg vil kalle dette metalæring. Måten jeg underviser på er med på å gi dem læringsstrategier.

Kan elevene velge om de vil ha tankekart, tidslinjer eller stikkord?

Ja, det kan velge, men dette er 8. klasse. I tiende har alle valgt, de fleste. Mange liker å lage presentasjoner, så de lager presentasjon som notatmåte. Noen gjør det, og etter hvert får de velge hvordan de vil presentere. Jeg tenker også i forhold til presentasjoner at det er viktig å ha dem, fordi det handler om å øve og snakke med folk. Det er ikke eneste måte å vurdere på. [Avsporing til engelsk]. Min jobb er å ta vare på den ene eleven som har en helt annen strategi, f.eks. tegne bilder. Jeg har hatt en elev som tegner bilder. Jeg må ta vare på han også, selv om han har en helt annen læringsstrategi enn de andre. Jeg kan presentere alle læringsstrategiene, men de må tilnærme de sin måte og sin personlighet og den måten de lærer på. Og det ligger også i det at elevene skal vurdere sin egen læring. Da må de også vurdere sine egne læringsstrategier.

Og du hadde et til punkt som du hadde satt to kryss på: "presentere motstridende historiske kilder".

Det er ikke ofte jeg bruker det, men det er ikke noen ganger heller. For det blir når det passer inn i temaet. Temaet avgjør om det er ofte eller noen ganger. Er du med? F.eks. dette [peker på vikinghjelme] er en motstridende kilde.

For det jeg tenkte først når jeg så skjemaet ditt var at har satt flesteparten av kryssene dine på "svært ofte". Da tenkte jeg, hvordan får du tid til det?

Du har bare små biter hele veien. Og husk nå at jeg tegner gjerne kart på tavla, f.eks. trekanthandelen. Da er vi inntil slaveri, og da kommer dette med økonomisk, politisk og sosiokulturell kontekst inn. Så ser vi kanskje en film om det. Så er jeg kilde i den sammenhengen. For vi må faktisk forstå at vi er viktige kilder. Så spør jeg elevene hva de kan, deres forkunnskaper. Eleven som ressurs. Varigheten til ting, det er ikke alltid at ting har en varighet. Slaveri har f.eks. vart i tusener av år. Du må se det i et større verdensperspektiv. Tidslinjer bruker jeg ofte. Kart bruker jeg, trekker de ned veldig ofte. Med trekanthandelen er det veldig greit å ha kart. Og da kommer det geografiske. Sant, så det er små biter. Av og til så høres det ut som om du bruker en hel undervisningstime på hver av dem. Men det er litt klipp og lim. Og jeg setter meg veldig inn i dette. Men det er ikke noe jeg bruker i timen, det gjør jeg alltid.

Du har satt ett punkt på "sjeldent", og det er "bruke anakronismer".

Ja, du bruker det når det passer inn.

Tenker du at det passer inn noen ganger?

Ja, det kan være det. Det er egentlig å prøve å sette eleven inn, hva hvis du hadde levd da? Det er ikke mer enn det. Jeg vet ikke, det er ikke noe sånn veldig.. Det er ikke noe du trenger å ha hele veien, men når det passer inn.

På "noen ganger" har du satt to kryss: "gjøre rede for kontinuitet og brudd".
Ja, det er fordi det er ikke alle historiske hendelser hvor det er kontinuitet og brudd. Det er vel noen få hvor du har det. Prøver å tenke på et eksempel som ville vært.. Det ville vært Brexit. De var med i EU og så ble det slutt. Men det er ikke så veldig ofte det er ...
Hvis en tar temaet kvinnekamp da. Det kan være en kontinuitet gjennom historien, mens når vi fikk stemmerett, så kan det ses på som et brudd eller endring [avbrytes]
Nei det er ikke slutt, nei det er ingen brudd, det er ingen endring. Dere har ikke.. Akkurat som svarte i Amerika. Slaveri ble avskaffa på 1860-tallet, men det gikk hundre år. Martin Luther King og black lives matter. [Avsporing].
Så grunnen til at du ikke bruker kontinuitet og brudd er fordi det ikke er en tenkemåte som du bruker selv?
Nei, men i noen sammenhenger så er det aktuelt å bruke det. Jeg regner veldig mye som kontinuiteter, men det er veldig få ting som har blitt avslutta. Det måtte være f.eks. Brexit som jeg sa. [Avsporing].
Før vi ser på elevsida på del 1 vil jeg spørre deg om nr. 22. Hva legger du i å "framstille historie som en kontinuerlig framgang"? For det har du sagt at du gjør "svært ofte".
Ja, og det er fordi vi bygger på historie hele veien. Nye oppdagelser f.eks. [Avsporing].
Ja, ok så det er mer utviklinga du legger i det og ikke [avbrytes]
Det er en utvikling, det stopper ikke. Romfart sant. [Avsporing]. I hodet mitt så er det nye ting hele veien. [Avsporing].
Så når jeg sier framgang så er det ikke sånn at du tenker at det som kommer i morgen nødvendigvis er bedre enn det som har vært?
Å nei det kan gå bakover også. Framgang kan gå bakover. Fordi grådighet kan styre framgang. [Avsporing til KRLE]. Historisk empati skal gjøre at vi får lyst til å hjelpe andre. Jeg vet ikke om du forstod det, det var litt rotete.
Da snur jeg arket til elevsida på del 1. Her har du også satt to kryss ved siden av hverandre: "sammenligne fenomener med andre steder". Vil du si at elevene dine gjør det svært ofte eller ofte?
Jeg har tona ned elevene, siden det er 8. klasse nå. Hadde det vært tiende hadde jeg nok hatt svært ofte litt mer. Det tror jeg nok. Fordi de er ikke i stand til det enda. Det er min jobb, de skal vite at det er i tiende at karakterene teller. Jeg er ikke imot karakterer, men det er i tiende det teller. Så jeg vil justere opp til svært ofte på nesten alt på denne når de er i tiende klasse. Da forventer jeg at de greier det ut ifra den undervisninga de har hatt i tre år. Så ut ifra nå ville jeg sagt ofte. Om de sammenligner fenomener med andre steder, nå har vi diskusjoner, og nå var det andre tider. Den var, egentlig kunne jeg sagt ofte, men.. Sant, han gutten med den snublesteinen, han greide det å sammenligne med en annen tid og et annet

sted på en måte. Så ja, ofte eller svært ofte. Målet er at i tiende at det blir svært ofte på de fleste elevene, helst alle.

Kan du fortelle litt om hvordan klassen din er nivåmessig?

De er veldig muntlige. Jeg bruker et system hvor jeg noterer hver gang elevene svarer. Det gjør at du får flere til å svare gjennom en time. Det vet elevene om, så jeg leser opp hvem jeg har på lista mi, og kan si at det hadde vært om de som ikke er på lista mi kan svare, så kommer det to-tre hender til. Målet er å aktivisere. I amerikanske klasser, da jeg bodde der, var det alle sammen som rakk opp henda, ingen var tause. Vi var lært opp til det. Det er ikke bare med hånda opp, men de har en muntlig ytring. Hos meg har ingen lov til å rope ut svaret. Hvis noen roper ut svaret og noen andre rekker opp hånda og svarer det samme, så skriver jeg ned navnet på den som rakk opp hånda og svarte. Elever som svarer veldig ofte kan jeg si til at jeg også må la de andre slippe til. Noen lærere har tre elever som svarer ofte, og så bruker de bare de tre, men da er det bare tre elever som er med i en diskusjon. For meg så er det jo flere jo bedre. Hvis en elev som er veldig stille rekker opp hånda, jeg venter alltid, tar ikke førstemann som rekker opp hånda. Da passer jeg på at han eller hun får lov til å svare. Kvalitet på svarene øker i niende og tiende, spesielt på tiende. Derfor setter jeg ofte nå fordi at de er ikke modne nok, de har ikke lært nok til å kunne oppnå de målene. "gjøre rede for årsak og virkning" det vil jeg at de skal gjøre.. Kanskje skulle jeg ha satt alt på ofte. Målet er at i tiende så skal det være mer. Det jeg har satt på noen ganger, som varighet, det er fordi vi har ikke kommet der enda. Politisk kontekst henger sammen med økonomi og sosial, men ungdom i dag kan for lite om politikk. Jeg er politiker, men dessverre så er de fleste ungdommer jeg har hatt endt opp i andre partier enn mitt. (ler). Det er ikke om å fremme mitt parti, men å få engasjert ungdommene.

Du har også på "noen ganger" satt at de gjør rede for kontinuitet og brudd.

Ja for det er litt mer sånn.. Vikingtida tok slutt da og da, men det er folk som mener at vi fortsatt er i vikinger. Så det handler om hvem du spør, og kanskje det at jeg tok det med der var fordi jeg visste ikke om jeg skulle sette noe på sjeldent eller svært sjeldent. Det er ikke ekskludert, så derfor satte jeg det der. På del 2 vil du at jeg skal ta vekk noe, og sette noe på ikke relevant. Men der satte jeg ingenting, fordi jeg mener at det er ingenting som er irrelevant.

Ok, så du mener at alle disse punktene har relevans?

Ja i forskjellige grader. Og det var en veldig fin liste du hadde, jeg forandra et par og slo noen sammen. Men det er rett og slett fordi at de henger sammen. Som økonomisk kontekst som vi har i dag, er med til å føre til at folk blir mer politisk i måten de snakker på. I forhold til strøm, dieselpriser, matvarepriser. De henger sammen.

Det siste du satte på "noen ganger" er nr. 10: "de vurderer rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger". Hvorfor gjør de dette noen ganger?

Vi er ikke kommet der enda, det er det. Vi har ikke kommet til det å ta.. Det å gå inn i f.eks. Gandhi og hvem han var.. Jeg vil ikke at de bare skal presentere Gandhi. De er ikke i stand til eller har kommet langt nok til å kunne fortelle hvem Gandhi er, ut fra alle de andre punktene. Du kan ikke bare "han ble født og han gjorde det, han levde der..", det er ikke det som er poenget. Poenget er hvorfor gjorde han dette. Og de er ikke helt der.

Men det mener du at de er i stand til på tiende trinn?
I tiende klasse skal de fleste være der, helst alle. Jeg sier alltid de fleste, helst alle, fordi det er alltid en forskjell på elevene. Jeg ser elever som gjerne har opplevd og følt at de var dumme på barneskolen, fordi de har f.eks. bomma på noe og så har andre elever hakka på dem. Men det er ikke sikkert, selv om de tror det. Målet er at vi skal gi ros og løfte opp elevene. Det er noe godt i alle. Eller nesten alle, det er en to-tre stykker.. (ler). Stalin og Hitler og sånn.
Da ser vi på del 2 av spørreskjemaet. Denne sida dreier seg om det ideelle i klasserommet, det som er viktigst å prioritere.
Ja, og den syns jeg var vanskeligst.
Det skjønner jeg. Og det at noe er satt på mindre viktig og lite viktig betyr ikke at det ikke er viktig. Men en må prioritere, og da vil noe være viktigere enn andre ting. På "aller viktigst" på lærersida har du satt "aktivere relevante forkunnskaper", "bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati" og "sette seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse". Hvorfor har du satt disse på aller viktigst?
Jeg spør alltid elevene før jeg begynner på noe, "hva kan dere om dette?". Uansett hva slags tema det er, fordi elevene er en ressurs. De er i stand til å gjøre en god innsats utenom meg. Noen elever har faktisk mer kunnskap om enkeltemner enn det jeg har, f.eks. idrett. Da jeg begynte som lærer hadde jeg en elev som var veldig flink til å spille gitar. Jeg var musikk lærer, og han lærte meg masse nye ting. Dersom en ser på elever som en ressurs, så vokser dem. [Avsporing til eksempel fra KRLE]. Det passer rett inn i kompetansemålene, det passer inn i vurderinga, dert er veldig lett. Så derfor må jeg ha det. En gutt eller jente som har hatt tre år med tysk på ungdomsskolen og to år med tysk på vgs, kan si "jeg har ikke lært noe, jeg har hatt dårlige lærere", men så får han eller henne fem og seks på eksamen. Amerikanske elever kan komme hjem etter første time med tysk og si "mom, I speak german! Ich spreche deutsch!". Mens nordmannen kan tusen ganger mer, men snakker seg selv ned. Og da vil jeg hente ut det som de kan, for de kan masse, men de tror ikke de kan noe. De sier de har ikke lært noe fra barneskolen og ungdomsskolen. Min jobb er å få dem til å forstå at de er ikke dumme, de kan masse. Selv om de snakker seg ned og sier at de kan ingenting og har ikke lært noen ting. Jeg skal snu det. Den ligger i bunn. Og det er en helt annen måte å tenke elever på, enn det kanskje mange andre gjør.
Vi går videre til nr. 16 som handla om å bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati.
Ja, da bruker jeg dette med.. Ja, sant "hvor mange av dere har slektninger som har vært bønder eller drevet med jordbruk?" "hvor mange har vært på gård?" 10-15 elever rekker opp hånda. Eller "hvor mange av dere har sett folk gå opp i søpla for å hente mat?" elever rekker opp hånda. De skal ha empati, de skal forstå dette her. Det med slaver, hvordan kan det være å være slave? Hvorfor gjør de ikke opprør? Da prøver jeg å bruke de rollene der for å fremme empati. Med mor eller far, eller andre som gjør det.
Er dette noe de responderer bra på?

Ja, da får du hender, og det er da du får veldig mange kommentarer. Da kan du faktisk få elever som aldri har svart en eneste gang til å rekke opp hånda. Det er fantastisk. Du får litt tårer i øyene av og til når du underviser og du ser dette. Det er ikke en måte å undervise på, det er summen av mange forskjellige ting som gjør at den ene eleven rekker opp hånda den ene timen. Og trygghet som du prøver å skape med at det er lov å gjøre feil, det er ikke alltid du lykkes, fordi klassen kan være satt sammen på en måte som gjør at de ikke tørr å snakke. Så det er ikke alltid det fungerer like godt. På nr. 15, sette seg selv.. Jeg lever meg alltid inn i historien. Jeg har masse hjelmer hjemme, vikinghjelmer, romerutstyr og.. Jeg kan sitte der og bare nyte og se inn i skapene mine. Det skaper begeistring inni meg som jeg deler med elevene mine. Og fortellerrollen, den biten der, det er ofte at folk sier at du må involvere elevene dine. Dersom du går tilbake 5000 år i tida, så ville du ha sittet med din mor og hun ville fortalt, og du ville lært å strikke og hekle og sy og lage mat. Dessverre var det litt kjønnsfordelt da. En landsby ville sittet rundt et bål og de ville hatt en felles fortelling. Jeg bruker den felles fortellinga når jeg tar bildene mine. I løpet av et halvt år, så viser jeg en lysbildeserie, og den har jeg i tre år. Når vi avslutter har jeg 300-400 bilder. Og det er for at de skal huske det de har lært, og de gøye timene. [viser bilder på mobilen]. Når du tar bilder, har du skapt et minne. De kommer aldri til å glemme den timen. Jeg kaller det supertimer. Du kan bare ha en eller to i løpet av et halvt år. Hvis du har mer så mister dem kraften sin. Så hvis hver time er en supertime, blir det kjedelig. Blir det film i hver time så kjeder de seg med film. Så du må bruke det med omhu. Og derfor er det, med rangeringa her, du kan ikke gjøre alt her i hver time. Aktivere forkunnskaper gjør du gjerne første time, så kommer du innom det litt underveis. Jeg kan spørre "hvor mange av dere har brekt armen? Er det ikke godt at vi har velferdssamfunnet?", og da begynner de å fortelle hvordan de brakk armen, og fortellinga er litt outside, men det er med på å skape en bonding i klasserommet, og det gjør at elevene blir kjent med hverandre og at de tørr å snakke om teite ting kanskje. Det er mer det at jeg prøver å få dem til å ta en rolle. Jeg har reist og sett mye, og kan ta med meg ting i dette. Jeg kommer med en fortelling som passer inn i den sammenhengen, f.eks. noe jeg har gjort. Og jeg skal skape begeistring, fordi det er det som er aller viktigst i alle undervisningstimer. Nivået på begeistring varierer i forhold til hvordan du utfører, om det er arbeidsoppgaver, og tema. Det er ikke alltid det er viktig å ha begeistring for statsbudsjett, så da blir det litt tona ned. Og det er mye jeg ikke tar med. Det er ingen vits for meg at elevene mine holder på med budsjetter som politikere sliter med. Jeg gidder ikke ha masse oppgaver om det, for det er irrelevant.

Vi kan gå til det du har satt på viktig. Du har satt "sammenligne forskjellige historiske hendelser over et langt tidsperspektiv."

Ja, og da har jeg allerede fortalt deg om slaveri. Slaveri i romertida, der var det svarte som hadde hvite slaver. Hudfargen var ikke avgjørende. Jeg tar opp dette med vikinger som hadde slaver, slaver i Amerika, og slaver i moderne tid. Og alle forstod den da jeg nevnte fotball-VM, alle skjønte det. Det er ikke noe avbrudd på slaveri, det er en kontinuitet.

Nr. 19 "plassere hendelser i et langsiktig perspektiv".

Det gjorde jeg nettopp. Slaveri over tid, det kan være teknologi, mat, det kan være hva som helst. Litteratur, kunst, mynter. Romerne lagde noe enormt med mynter. [Avsporing med snakk om mynter].

Nr. 2, "bruke visuelle læremidler" har vi snakka en del om. Og da er det særlig gjenstander [avbrytes]

<p>Det gjør jeg hele veien. Youtubevideoer, jeg kan ta med masse ting, ta med bøker. [avsporing]. Ulike perspektiver har jeg også satt på "viktig", hvordan tenker mor og far og bestefar i forhold til samme sak.</p>
<p>På "middels viktig" har jeg satt en liten obs hos deg, for det er kun lov å ha 6 punkter her. Du har slått sammen noen punkter her.</p>
<p>Ja jeg gjorde det med vilje, f.eks. kart og geografisk perspektiv henger sammen. Du er nødt til å ha dem sammen. Jeg kan ikke ta den ene uten den andre. Og med politisk, økonomisk og sosiokulturell kontekst. De henger sammen. Du kan ikke ta den ene uten den andre. Jeg greier ikke å se dem fra hverandre. "Skape historisk spenning" har jeg gjort i forbindelse med slaveri, at det er noe som skjer i dag også.</p>
<p>Dersom du måtte flytte enten nr. 14 eller 23 ned et hakk, hvilken hadde du satt ned? Hvilken er viktigst av dem to?</p>
<p>Jeg hadde sikkert tatt 14 ned. Jeg tror det. Fordi jeg greier nok å snike inn aktøren i en av de andre. (Ler).</p>
<p>På "mindre viktig" er det jeg som har satt dem inn, ettersom du ikke hadde gjort det, ref. Mailen min.</p>
<p>Ja og du kan bare ha dem der, men som jeg sier. "Bruke historiske kilder" kan være veldig viktig når vi jobber med kildekritikk. Da vil den være på toppen. "Plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" er viktig når vi snakker om atomalderen i forrige århundre. Tidslinjer bruker jeg hele veien, de er alltid med, og er en arbeidsform som mange elever bruker. "Oppgi varighet" synes jeg er viktig, men ikke sånn.. Samme med "kontinuitet og brudd".</p>
<p>Jeg ser også her at du har satt nr. 12 "gjøre rede for årsak og virkning" her på lite viktig.</p>
<p>Ja, og det er 8. klasse. De er ikke i stand til å forstå det helt enda, refleksjonen er på et lavere nivå. Er du med? I tiende ville den stått på øverste eller på "viktig". Elevenes forkunnskap kommer alltid først, fordi jeg vil alltid repetere der de har hatt i 8. og 9. i tiende klasse. Jeg ville ha hatt 4 stykker på "aller viktigst".</p>
<p>Ok, så det er avhengig av tema hva som blir viktigst?</p>
<p>Ja, men sånn som "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering" har jeg alltid med. Så den kommer ikke med på skjemaet, den er viktig, men den kommer ikke med noen plass, fordi den er med alle plasser.</p>
<p>På elevsida på del 2 er det to stykker du ikke har rangert, nr. 1 og nr. 8.</p>
<p>"Plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" og "gjøre rede for kontinuitet og brudd".. Ja den nr. 8 er mindre viktig, så du kan sette den på "mindre viktig". Det betyr ikke noe. Nr. 1 kan du ha på middels viktig. Den er faktisk.. Fordi den henger sammen ...</p>

Er du veldig opptatt av at elevene dine skal kunne spesifikke datoer eller årstall?
Ja. Men kun 1913, de skal kunne den. Om tjue år skal de kunne den. Det er ikke snakk om en prøve, men 1913 kommer på alle prøvene mine i 8., 9. og 10. Og i 10. skal de reflektere over hvorfor det er viktig. Da skal de fortelle årsakene til at den er med, virkningene, og hva som skjedde i Norge på grunn av det. [avsporing snakk om 1913].
Du har også satt én for mye på "viktig". Så du må flytte ned en av dem. Siden du slo sammen kontekst.
Da er det den historiske aktøren vi flytter ned. Å ta stilling til hva du selv ville ha gjort i samme situasjon er viktig.
Får elevene dine det til?
Jeg spør dem. "Hva ville du gjort?"
Og får du greie svar da, eller sier dem "jeg hadde redda verden..."?
Ja det starter sånn på begynnelsen av et treårsløp. Jeg forventer ikke at dem kan det. [Avsporing til musikk].
Hva slags karakterer gir du i samfunnsfag nå?
Jeg vet ikke enda, men jeg ser at det er mye middels, men noen er flinke til å reflektere. Det er noen som greier å reflektere og stille gode reflekterende spørsmål. Andre er fortsatt på et nivå hvor de svarer. Og da er det treere og firere. Toer er sjeldent at jeg gir, da må eleven mangle språk, ofte innvandrere og elever som ikke kan godt nok norsk. Det vil være eneste grunn til at du får en toer. Ener er veldig sjeldent at du gir, men jeg har gitt en. Jeg leter etter kunnskap, jeg leter ikke etter feil. Det er en helt annen måte å tenke på som jeg er veldig opptatt av. Faren min var streng, men du fikk masse ros alltid. Amerikanske og engelske samfunn er mye flinkere til å rose enn det norske.
På "aller viktigst" på elevsida har du satt årsak/ virkning, "emosjonelle forbindelser med historiske aktører" og "presentere hendelser fra ulike perspektiv".
Ja, men dette er målet i tiende. De er ikke i stand til det enda. De har så vidt blitt tenåringer. Det er ingen vits i at de går her hvis de kan det allerede nå. Hva er vitsen med å gå på skolen?
Tenker du da at historisk kontekstualisering er begrensende, fordi elever er ikke i stand til å gjøre det på 8. trinn?
Nei nei, jo de er i stand, men årsak og virkning er litt mer innvikla. De er helt med når jeg kler dem ut. I tiende går vi et hakk opp. [Avsporing til KRLE]. I tiende vil det være mye mer refleksjon over dette. Forstår du tanken min, eller? Jeg er nok litt annerledes enn de andre lærerne du har intervjuet. (Ler). Jeg håper ikke det, ikke altfor mye.

Nr. 9. "utvikle affektive forbindelser med historiske aktører" handler mye om historisk empati, eller den emosjonelle biten av historisk empati. Hvorfor synes du det er så viktig?

Jo, fordi hvis du skal hjelpe folk, u-hjelp og innsamlingsaksjoner, hvis du ikke har empati, så er det bare noe du gjør, ingen indre menneskelig verdi. Og det er ikke avhengig av politikk eller tro eller noe sånn, men det handler om verdier som vi higer etter i det vestlige samfunnet, som ofte blir tatt vekk på grunn av at vi bare tenker penger. Men igjen tilbake til snublesteinene som han gutten nevnte. Den verdien, da han sa at han stoppa opp og tenkte på det, da viser han en veldig høy grad av empati. Du bruker affektiv og emosjonell, jeg liker ordet empati bedre. Å kunne leve seg inn i det. Etter hvert når vi har om Martin Luther King og behandlinga av de svarte i USA på 1930-tallet, osv. Da skal elevene grine litt inni seg. Du kan ikke se på det og mene at det er greit. Og da blir det litt tullete med sånn, når vi snakker om rasisme og det som han komikeren gjorde og henger dem ut som en svær sak. Jeg tror ikke hun har opplevd rasisme på den måten som mine venner i Amerika opplevde det. Jeg sier ikke at det ikke er rasisme, men det er i en annen skala. Hvis du ikke kan grine når vi markerer holocaust eller dagen da Donau reiste med de norske jødene... Da skal du ha det vondt inni deg. Den empatien, elevene må oppleve den. De er holdt på å si pliktige til det. Det er handlinger som er helt hinsides, djvelske handlinger. De må forstå dette.

Men forstår de det? De utsettes jo mye for sterke bilder, det være seg filmer og Tiktoks, osv.

Noen av dem er nok avstumpa på grunn av Tiktok og at de ser ting som de ikke burde se. I den forrige klassen var det mange elever som så en Tiktok av en som hadde begått selvmord. Da får jeg helt vondt av elevene. De skal ikke oppleve det. De skal ikke oppleve hardporno, vold og at de filmer mens de banker opp noen. Vi skal være motkultur mot den type vold. Det skal ikke være sånn. Men samtidig så omtaler vi det historiske perspektivet, jødene hadde f.eks. ikke tilgang til Norge i 1814. Det er noe som vi glemmer. Det er også noe som har med den empatien som vi er nødt til å få. Forstår du? Det er ikke sånn at jeg vil at elevene skal grine heller, men de skal forstå det mer enn bare det ytre, at de har lest det og har det på en prøve.

Nå har vi snakket gjennom de fleste her. Er det noe du vil legge til til slutt, som du kjenner at du ikke har fått sagt?

Jeg kan gjerne si det at jeg synes det er viktig at alle lærere gjerne tar og lager sin egne lille samling av ting som de kan bruke i undervisning. Enten at de deler det, på huset her har vi hatt lærere som har hatt en hel samling med religiøse ting, jeg har mye jeg også. Jeg kler ut elever med arabiske klær, eller med jødiske klær med kippa osv. De skal forstå dette her. Det er ikke snakk om å gjøre narr av det, men å få en forståelse og innlevelse. Den er viktig. Så hvis alle lærerne som er ute og reiser, kjøper noen småting som de tar med seg, et flagg eller et kors eller et symbol, i hvert fall minner og tanker. Det er viktig å ha en sånn samling, sånn at det ikke bare blir boka som styrer. Og gjerne en bevissthet om at faktisk så har du veldig mye som du har opplevd som hadde vært veldig fint å kunne delt i en undervisningstime. For det handler om å gjøre historie ekte, og ikke bare noe du har funnet på nettet.

Intervju: Borghild

<p>Da er det intervju med Borghild og det er 21.11.22. Først litt om formålet med prosjektet. Målet med prosjektet er for å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning og formålet med intervjuet her er å prøve å forstå det du har svart og danne meg et bilde av det du har svart og det du tenker. Det er ikke en intensjon om å dømme det du sier eller om det er bra eller dårlig, men å forstå. Og en kort definisjon på historisk kontekstualisering som vi kan gå ut ifra det er det at det innebærer å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og rundt aktører. Jeg vil først spørre deg: hvor viktig er det for deg som lærer i samfunnsfag, å jobbe med historisk kontekst?</p>
<p>Veldig viktig, fordi konteksten sier jo mye om hvorfor ting skjer, og at det skjer holdt jeg på å si. Historie er jo mye sånn årsak/ virkning hele veien, så en må hele veien se tilbake igjen på hva skjedde tidligere og husker dere det som skjedde da og hvorfor skjedde det der. Så det å sette ting i en sammenheng, er viktig for å forstå hvorfor noe skjer, og hvorfor det skjer der og ikke et annet sted. For å i det hele tatt forstå sammenhengene i historien.</p>
<p>Opplever du noen utfordringer med å få elevene til å forstå sammenhengene?</p>
<p>Nei, egentlig ikke. På ungdomsskolen så er jo historien.. Vi begynner med fransk revolusjon egentlig, så det er Europasentrert, og det er opp mot vår tid. Det slutter med konflikter og nyere konflikter etter 2000 egentlig. Så det er så lett å trekke tråder til ting, og en ser mye bedre sammenhengene enn med den eldste historien holdt jeg på å si. Så kommer mye av det samme også i engelsk. For der er det også mye samfunnsfag og historie som handler om mer USA og Storbritannia og kolonitider og sånne ting. Så det å trekke trådene fra engelsken til samfunnsfag og motsatt, gjør jeg hele veien.</p>
<p>Har du samme klasse i engelsk og samfunnsfag?</p>
<p>Ja, i hvert fall min klasse. Jeg har en annen klasse også bare i engelsk. Men jeg bruker det samme, fordi det er 10. klasse begge deler. Jeg vet jo hva vi gjør i samfunnsfag, for vi gjør det samme alle. Jeg har også en 8. klasse i samfunnsfag nå og det er også.. Vi har så vidt kommet i gang egentlig, og der er det litt tyngre på en måte fordi den nye læreplanen gjør at en starter på et litt annet sted enn det jeg er vant med. Jeg begynner på en måte ikke direkte på historien, men mer.. Og så føler jeg at den nye læreplanen og bøker blir mye mer overfladiske enn det.. Det å gå i dybden på starten der på fransk og amerikansk revolusjon gjør noe med det å forstå hva som skjedde i Norge i 1814. Så jeg synes det har vært vanskeligere faktisk med ny læreplan å få sammenhengen. Det er veldig mye samfunn og sosial samhandling og veldig mye sånn "hvordan har vi det med hverandre"-stoff. Det er mindre vekt på historien føler jeg. Som jeg synes er dumt.</p>
<p>Trosser du det da, at du velger å prioritere historien?</p>
<p>Ja, jeg bruker litt av den gamle læreboka og det jeg har vært vant å gå gjennom, fordi jeg synes det er viktig. Nå kommer jeg sikkert til å gjøre det enda mer til neste år når det blir første- og andre verdenskrig og sånn som er veldig lite behandla i den læreboka vi har.</p>
<p>De sier jo at med den nye læreplanen får lærere mer handlingsrom, fordi de sier at det er mindre innhold, og mer fokus på at læreren kan velge selv litt hva hun vil fokusere på. Opplever du også det?</p>

<p>Ja på en måte, men det gjør det jo også litt lett å velge vekk ting, sant? At en må liksom passe på at en får med det som jeg syns er viktige ting, i hvert fall. Det står jo egentlig ingenting om verdenskrigene, det står bare om holocaust. Så du kan jo risikere at noen velger vekk, jeg tror ikke at noen gjør det, men kanskje på sikt, når det ikke er noen igjen av oss som har vært her ei stund. Jeg syns at sånne ting burde vært spesifikt nevnt i læreplanen.</p>
<p>Har du en generell interesse for historie?</p>
<p>Ja det tror jeg (ler). Jeg liker best den moderne historien. Så jeg har jo vært lærer i samfunnsfag uten å ha faget i mange år fordi jeg alltid har vært interessert i samfunn og historie. Men jeg har tatt alle mine 90 studiepoeng de siste 10 åra. Og det har jeg ikke angra på, for det har jeg hatt stor nytte av i faget. Jeg har jo også kanskje litt spesiell interesse av 22. juli. Der har jeg vært på utøya tre ganger, og dette med demokrati og ekstremisme. Jeg har også et valgfag som heter demokrati i praksis, og der bruker en også historiske hendelser. Og der går en mer over hele verden på en måte. Og der har du jo også elever som er veldig motiverte og veldig informerte om det som skjer i verden.</p>
<p>Kan du beskrive de klassene du har i samfunnsfag? Er de interesserte i historiedelen?</p>
<p>Min klasse er nok den klassen jeg har hatt i løpet av de åra her som har vært minst interessert i historie tror jeg. Så jeg syns det er litt vanskelig å få dem i gang og få gjort noe som jeg ønsker. Eller så har jeg stort sett hatt klasser som syns samfunnsfag har vært veldig kjekt.</p>
<p>Er de aktive i timene?</p>
<p>Veldig lite. Og det er jo litt av grunnen kanskje til at det er vanskelig å få til. Jeg har en klasse med mange med spesielle utfordringer. Mellom 5 og 10 stk. som har diagnoser og spesielle vanskeligheter, som er veldig stille. Og de flinke elevene er også veldig sjenerte. Så det blir mye enetale og da får du ikke de der gode samhandlingene og diskusjonene, og det savner jeg. For det syns jeg er veldig viktig i samfunnsfag. Elever kommer ofte med kreative spørsmål eller med gode spørsmål om hvorfor ting skjedde og hvorfor gjorde de ikke sånn. Og da kommer gjerne kontekst inn i bildet igjen med at husk at dette skjedde for 50 år sida, og situasjonen var sånn og sånn. Men også det at de har innspill å komme med, at de for eksempel har besteforeldre som har opplevd noe. Så jeg syns at dialogen i klassen er viktig. Også for at faget skal bli mer interessant for elevene når de er delaktige selv, så gjør det noe med interessen.</p>
<p>Når elevene arbeider i timene, er det mye individuelt arbeid eller er det samarbeid?</p>
<p>De har mye samarbeidsoppgaver. Nå i 10. klasse har de hatt en stor oppgave om den kalde krigen, og da har de jobba alene fordi at i og med at de er så forskjellige så kan det være en utfordring med gruppearbeid, fordi det er noen som drar hele lasset. Sånn at det er mye lettere å få levert, det du leverer nå er faktisk noe du har gjort og det er du som vurderes. For at karakteren skal bli mer rettferdig nå i 10. klasse. Men i timene så jobber de mye to og to, eller sammen.</p>
<p>Hva slags vurderingssituasjoner er det du lager?</p>
<p>Det er mye muntlig. Denne ganga fikk de velge om de ville ha en muntlig framføring eller en skriftlig innlevering, og det skulle være en fordypningsoppgave. Og da er det typisk at 7-8</p>

valgte muntlige vurderinger, og resten valgte skriftlig. De er for redde for å stå foran klassen. Så det er litt utfordrende.

Hvor mye tid tror du det går til å jobbe med historisk kontekst, kontra andre ting dere gjør i samfunnsfag?

Jeg tror ikke det tar så mye tid. Når du presenterer et nytt tema eller en hendelse eller hva det måtte være, så er jo det noe av det første jeg gjør. Å sette det i en sammenheng. Trekker trådene til det vi har lært tidligere og.. Så det er egentlig ikke noe jeg tenker veldig på at jeg gjør, men jeg er ganske sikker på at jeg gjør det alltid, uten at jeg egentlig tenker så mye på det. For det stod jo både noe om økonomi og sosiokulturelt og.. Altså alt spiller jo sammen her. Om noe skjer i India eller kina eller Frankrike så har du jo helt forskjellige utgangspunkt. Og bare noe som enkelt som språkhistorien i Norge, det har så mange greiner i alle retninger. Så det å sette ting i en sammenheng tror jeg er.. Jeg begynner veldig ofte med tankekart på tavla når vi begynner på nytt tema. Hva kan vi om dette fra før av? Hva tenker dere når dere ser dette begrepet? Og da får en jo stort sett veldig mye opp, og kan knytte ting sammen i ulike bokser bortover. Som går på tid og sted og andre ting som har skjedd, og ting som de tenker på i den forbindelse. Og da tror jeg at vi får rydda litt sånn i starten, og så går en jo inn på detaljene etter hvert. De spør noen ganger om de må huske årstall, og da sier jeg at det er noen årstall som er viktig. Det dere i hvert fall må vite er hvilket århundre vi er i (ler), det er i hvert fall viktig. Så er det sånn når begynte og slutta andre verdenskrig. Det må de vite. Det er liksom allmennkunnskap. Det er liksom noen knagger som er viktig, som når falt Berlinmuren, når fikk vi grunnloven. Det er noen viktige årstall som bare må sitte. Men så er det en del andre ting som ikke er så viktig, men du må vite sånn omtrent hvor vi er i hvert fall.

Da ser vi på del 1 i spørreskjemaet som dreier seg om det du og elevene dine gjør i praksis. Du har satt mange kryss på "svært ofte" og "ofte". På "svært ofte" har du satt at du "bruker visuelle læremidler". Hvilke visuelle læremidler er det?

Jeg bruker mye film, både dokumentar og spillefilmer som er nøye utvalgt. Det kan også være kortere Youtubefilmer, sånn crash course eller tegnefilmer, ett eller annet som forenkler, men også går i dybden. I og med at klassen er så forskjellig så trenger noen den veldig enkle visuelle. Noen av dem er veldig visuelle og klarer veldig lite det som skrives og leses, men de husker mye bedre når de ser ting.

Er det grunnen til at du bruker mye visuelle læremidler? For de husker bedre av det?

Ja. Det er jo en grunn, men en annen grunn er at spesielt spillefilmer gir en mer personlig.. En person som følges. Da er det lettere å sette seg inn i hva som skjer.

Du har også satt at du "plasserer historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" på "svært ofte". Er dette noe du gjør ganske raskt?

Ja. Vi må vite hvor vi er i tid.

"Oppgi varighet til historiske hendelser" gjør du også "svært ofte". Er det i samme forbindelse med den over?

<p>Ja. Når vi snakker om den kalde krigen må vi sette at den varte derifra til dit, og disse hendelsene. Av og til så gå jo ting litt gradvis over, men enkelte ting kan vi se veldig tydelig at begynte og slutta da. Og det gjør jeg.</p>
<p>Du sier også at du "bruker tidslinjer" "svært ofte".</p>
<p>Det bruker jeg mye. Både at de skal lage selv, og at vi lager en tidslinje sammen på tavla som de skriver ned. Det tror jeg de syns er ganske ryddig. De får sortert litt da. Vi har en sånn, nå har jeg glemmt hva det heter, men en sånn nettressurs hvor du lett kan lage tidslinjer digitalt.</p>
<p>Så har du også satt at du "plasserer hendelser i et geografisk perspektiv" på "svært ofte".</p>
<p>Ja, vi må vite hvilken verdensdel vi er i, og hvilke naboland det er. Før vi begynte med historie i 8. Klasse så tok vi rett og slett Europageografi. For det var mye Europa det handla om, så da hadde vi et par uker med bare kart. Finn ut hvilke land ligger hvor, hva heter hovedstedene, osv. Skal en snakke om Frankrike, England, Tyskland og Italia og hvor de ligger i forhold til hverandre. Vi følte det var viktig at de visste hvor er vi henn og hvor ligger de forskjellige landene vi snakker om. Så det brukte vi et par uker på helt i starten. Jeg bruker kart ganske ofte, savner å ha kart i klasserommet. Jeg har en sånn liten en fra "hei verden", og det henger oppe. Det bruker jeg mye for å se hvor er vi henn.</p>
<p>Når dere hadde disse geografiukene på starten, var det fordi dere så at elevene ikke hadde nok geografisk kunnskap?</p>
<p>Ja. De har ikke geografisk kunnskap. Jeg tror det var veldig nødvendig, og det var vi enige om på hele trinnet at var veldig greit å gjøre.</p>
<p>De tre neste her, 9, 10 og 11 dreier seg om politisk, økonomisk og sosiokulturell kontekst. Du har satt at du gjør rede for politisk kontekst oftere enn de to andre.</p>
<p>Ja, det er vel fordi at det stod noe om at det er maks.. Eller ikke der nei, stemmer. Politisk kontekst handler vel litt om ideologi, og det vi har holdt på med nå med hva er kommunisme, liberalisme, hva er demokrati og diktaturer og sånn. Og det er helt vesentlig. Men altså de henger jo sammen alle disse her, så jeg gjør jo det når vi snakker om det. Så de kan like gjerne stå på "svært ofte" de andre også.</p>
<p>Så har du satt "gjøre rede for årsak og virkning" på "svært ofte".</p>
<p>Og det har jeg sagt til elevene hele veien at er det historie handler om. Det som er årsaker til en ting er konsekvenser av noe annet. Konsekvensen av første verdenskrig var årsaken til andre verdenskrig. Derfor går det ikke an å hoppe over noe i historien, fordi at alt henger sammen. Og det er det det handler mye om i historiefaget. Det at ulike årsaker og hvilke virkninger det gir.</p>
<p>Den siste du har satt på "svært ofte" er at du "framstiller historie som en kontinuerlig framgang". Hvorfor gjør du dette "svært ofte"?</p>

<p>Ja, det tror jeg at krasjer litt med det jeg har sagt seinere tror jeg (ler). Jeg tror nok kanskje ikke at jeg gjør det så ofte egentlig, men av og til gjør vi det. Altså historien går jo på en måte i bølger, så det er jo ikke alltid du føler det er framgang heller. Så jeg tror nok ikke at det stemmer at jeg gjør det ofte.. Fordi at jeg faktisk ikke tror at det alltid er en framgang. Hvis du ser historien i Europa nå, så lurer jeg på om det er en tilbakegang i stedet for en framgang. (Ler).</p>
<p>Så ville du ha flytta den hvis du skulle gjort det om igjen?</p>
<p>Ja, til "noen ganger".</p>
<p>På "noen ganger" har du satt at du "bruker historiske kilder" og "presenterer motstridende historiske kilder". Hvordan gjør du dette?</p>
<p>Der er jeg kanskje ikke så bevisst egentlig, men det er nok kilder som jeg finner i bøkene, men også brev og dokumenter, dokumentarer kan jo også være historiske kilder. Så jeg er nok ikke så bevisst på hvordan jeg bruker akkurat det. Og motstridende tenker jeg gjerne på hvordan ting ses fra to.. Under krigen f.eks. hvordan ting ble oppfatta fra den ene sida og den andre sida, at det ble oppfatta på forskjellige måter. Og samme med den kalde krigen at en har to forskjellige virkelighetsoppfatninger. Og det snakker vi vel om også nå med den krigen som pågår nå, i forhold til sensur og propaganda. Samme historien har to forskjellige.. Ser helt forskjellig ut. Så det at de ses fra forskjellige sider, bruker jeg nok mer enn at jeg bruker historiske kilder så veldig bevisst.</p>
<p>For det er jo også et punkt "jeg presenterer hendelser fra ulike perspektiver" som du har satt på ofte. Så det er kanskje mer det du snakka om nå?</p>
<p>Ja.</p>
<p>Nr. 15 og 16 har du satt på "noen ganger": "jeg setter meg selv inn i fortida for å forklare en historisk hendelse" og "jeg bruker gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati hos elevene".</p>
<p>At jeg setter meg selv inn.. Ja nå er jo jeg oppvokst under den kalde krigen (ler), så jeg bruker jo meg selv i den rollen med at jeg husker sånn og sånn, det gjør jeg jo. Ting jeg har erfart. Min far var i militæret under cubakrisa og sånne ting. Så det gjør jeg nok. Men den andre.. Det kommer nok mye fram i spillefilmer og sånn. Vi har ofte sett pianisten f.eks., som går på en enkeltperson og en enkelt skjebne. Vi har lest gutten i den stripete pyjamasen, og det er også sånn at du setter deg inn i enkeltpersoner for å forstå litt hva som skjer. Det responderer elevene godt på. De forstår det godt. Det samme om apartheid og Nelson Mandela og filmer rundt det. Så jeg bruker nok en del filmer bevisst for å sette dem inn i en setting. Det er noe annet å se hvordan jøder ble behandla enn å bare lese om det.</p>
<p>Du har satt at du "bruker anakronismer" på "noen ganger". Når og hvorfor gjør du det?</p>
<p>Ja.. Hvorfor gjør jeg det? Jeg tror det er veldig sjeldent jeg gjør egentlig. Så den skulle sikkert vært enda lenger borte. På "sjeldent".</p>
<p>Hvorfor gjør du det sjeldent? Tenker du at det er nødvendig?</p>

Kommer ikke på det egentlig. Det er mulig at det er nødvendig, ikke tenkt så mye over akkurat det.
Den siste du satte på "noen ganger" er at du "presenterer læringsstrategier for å fremme historisk kontekstualisering". Hvilke læringsstrategier bruker du?
Tenker vel at tankekart og tidslinjer er en slags læringsstrategi også. Hjelp dem å rydde og se ting i en sammenheng. Så jeg tror nok det må være det jeg bruker som læringsstrategier uten at jeg egentlig kaller det for det til elevene, men at det er et forsøk på å få dem til å huske ting i en sammenheng.
Du har brukt ordet "rydde" mye til nå. Forstår jeg deg rett at det å jobbe med historisk kontekst handler om å rydde og sortere historiske hendelser?
Ja det er i hvert fall en del av det. For det å se sammenhengene, hva kom først og hva kom sist, og hvor plasserer vi dette i forhold til andre ting, det er det jeg kaller for rydding her. Når vi har rydda ting på plass så er det lettere å forstå hva som skjedde og hvorfor det skjedde. For elevene er dette her bare masse som kommer ned i hodet på dem, og de ser ikke sammenhengene sånn umiddelbart. Så jeg tror at den ryddejobben er litt viktig for å se at først kom det, så kom det, og så kom det, og så kom det på grunn av det som skjedde der. Det er det jeg kaller for rydding da. (Ler).
Hvordan er elevene dine på måloppnåelse?
Ja jeg har vel 5-6 som er på høy måloppnåelse. Så dem som er flinke er veldig flinke. Jeg har flere 6er-elever i samfunnsfag. Men som sagt så er de veldig stille, men i vurderingssituasjoner så er de veldig flinke. Og så har vi noen nede på 2eren og 3eren. Flesteparten er nok på middels. Men det er noen veldig flinke som følger godt med i nyhetsbildet og sånt også. Vi prøver å ha litt sånn nyhetsquiz en gang i uka for.. Jeg sier at det er veldig viktig å følge med på nyhetene. Og da prøver vi.. Ting som skjer i historien og rundt omkring i verden og sette det i en historisk kontekst igjen. Dette skjedde på grunn av det og det, husker dere at vi har snakka om det. Så det kommenterer vi en del. Dagsaktuelle ting blir satt i en sammenheng med det vi har lært tidligere.
Da ser vi på elevsida på del 1. Du har satt to kryss på "svært ofte": "plassere historiske hendelser i et tidsperspektiv" og "langsiktig perspektiv". Hvordan gjør du dette?
De henger veldig sammen disse her. Det er vel for å vise en utvikling også, dette med det langsiktige perspektivet. Først må du plassere hvor vi er henn i tid og så må du se hva har hendt før og hva har skjedd etterpå for å se det store bildet. At en setter det i et langsiktig perspektiv. [Intervjuet må avbrytes]
Da er det intervju med Borghild del 2, og det er 29.11.22. Du syns at samtale er viktig i historieundervisning, men klassen din sliter med dette. Kan du fortelle om en ideell time i samfunnsfag der du skal jobbe historisk kontekst? Kan du beskrive hvordan den kan foregå, med en sånn klasse som du har nå?

Hvis de jobber sånn konkret med historisk kontekst kan det være at vi sammen jobber med en tidslinje f.eks., at vi gjør det sammen på tavla og at de kommer med innspill, hva som kommer først og sist og sånn. Det har jeg gjort flere ganger. Både om andre verdenskrig, både den industrielle revolusjon, og den kalde krigen, hvor det går over et lengre tidsrom, og det er mange enkelthendelser innenfor det store tidsrommet. Og da føler jeg at de følger med og at de på en måte skjønner at det er viktig på en måte. Da får jeg litt hender i været av elevene. Men det er liksom de samme 3-4 elevene. Det er veldig mange redde, ja, som har ulike diagnoser og sånt som ikke tørr å si noe.

Når dere jobber med historisk kontekst, er det sånn at du blir den som etablerer konteksten for elevene, eller kan det være at elevene skal stå litt i den prosessen selv, og må komme fram til den konteksten selv? Er de i stand til å gjøre det selv?

Det er veldig få i den klassen som er i stand til å gjøre det selv. Jeg har nok i tidligere år latt de få gjøre ting på egenhånd, og at vi har gått gjennom det felles når de har fått brukt litt tid først. Men med den gjengen jeg har nå så blir det eventuelt ikke gjort, eller så forstår de ikke hva de skal gjøre, eller så gjør de feil. Så det er like greit at vi gjør det sammen i tilfelle.

Vi går tilbake til skjemaet. Jeg opplever at du vektlegger tid mye i arbeid med historisk kontekst. Er dette noe du tenker over? Syns du tid er viktigere enn sted?

Nei, egentlig ikke. Det kommer jo i samme setning, på en måte. Det er vanskelig å sette hva jeg gjør ofte og svært ofte, for mye her gjør jeg uten å tenke på det. Men fordi det er en del av historiefaget både å si både tid og sted og politisk kontekst, osv. Det henger sammen dette her. Så en kan ikke ta en ting laust fra det andre, holdt jeg på å si. Så egentlig så gjør jeg dette når jeg introduserer nye temaer hele veien, uten at jeg egentlig tenker så mye over at det er det jeg gjør.

Du har også satt at politisk kontekst gjøres oftere enn økonomisk og sosiokulturell. Tenker du det samme her, at de henger sammen med hverandre?

Ja, de gjør det. Økonomisk og sosiokulturelt er vel gjerne ting som en det står så mye om, eller som en snakker så mye om, mens ideologier og politisk snakkes mer om. Spesielt hvis det er land som er fattige eller det er store forskjeller, så sier en jo noe om det også. Tyskland i mellomkrigstida f.eks. som hadde store økonomiske utfordringer. I det hele tatt 30-åra der økonomi er en veldig viktig grunn til at ting skjer, så tar en jo det opp. Men det er ikke alltid at økonomi er den viktige delen.

Du har sagt at du gjør rede for årsaker og virkning, "ofte", og kontinuitet og brudd "noen ganger". Hvorfor gjør du årsaker og virkninger oftere enn kontinuitet og brudd?

Jeg skjønnte ikke helt hva du mente med kontinuitet og brudd egentlig.

I det så legger jeg at det er en måte å strukturere historien på ved å se på hva som har fortsatt over lang tid, f.eks. kvinnekamp, mens brudd kan være en tydelig endring ved noe.

Når du nevner kvinnekamp så er kanskje det en prosess som jeg har sett sånne tydelig brudd på. Du hadde det med stemmerett en periode og 70-tallet hvor det var en ny periode og du fikk nye rettigheter. Og så har det vært enda mer nå på 2000-tallet. Og det har vi snakka om at har gått litt i bolker, akkurat det. Men ikke noe sånn.. Har ikke vært veldig bevisst på

akkurat det, men årsak og virkning har jeg vært veldig bevisst på, fordi det er ofte det historien handler om holdt jeg på å si. At virkninga av en hendelse blir årsaken til neste på en måte. Og det er jo en sånn kontinuitet i historien som gjør at jeg synes det er veldig viktig. Men hvis det er helt opplagte brudd i ett eller annet, akkurat da skjedde det noe veldig viktig, så snakker jeg om det også. Jeg kommer ikke på noen veldig gode eksempler nå men.. Kvinnekamp er et tema hvor det har vært noen sånn avbrudd i hvert fall, og kanskje til og med tilbakeslag med 50-tallet og husmødrene.

Hvordan jobber dere med årsak og virkning i timene?

Der vi har vært veldig bevisst på det er spesielt virkningene av første verdenskrig blir årsaker til andre verdenskrig. Der har vi vært veldig tydelig på det, og trukket trådene tilbake hele veien. Men også når vi har hatt om den kalde krigen så har vi vært veldig tydelig på at ideologiene, det med felles fiende under andre verdenskrig, men ideologiene viser at virkningene av krigen eller av ideologiene gjorde også at de ikke tok imot marshallplanen og alt det. Så det er et årsak/ virkning-forhold der også.

Hvordan jobber dere med det?

Det er mye at jeg står og forteller, kanskje står og skriver litt på tavla. De er veldig dårlige egentlig til å jobbe med oppgaver. De sier at de liker det godt, men når de får oppgaver så jobber dem ikke. (Ler). De ser bare på det som en friperiode, for da kan dem begynne å snakke sammen igjen. Så det er korte bolker med oppgaver i tilfelle, og så helt konkret må vi gå sammen etterpå. Fordi det er veldig mange som er veldig lite selvstendig i oppgaver.

I vurderingssituasjoner, vektlegger du årsak og virkning der også?

Ja, det har jeg. På den vi hadde nå om kald krig, så kunne de velge selv om de skulle ha muntlig eller skriftlig. 8-9 stykker valgte muntlig, og det er de flinke. De påpekte veldig det med årsak og virkning. De andre leverte skriftlige. Og mange av dem forstår ikke helt dette med årsak og virkning, de poengterer det i hvert fall ikke.

Tenker du at det er et konsept som er for vanskelig for en ungdomsskoleelev?

Egentlig ikke. Det er, og det sa jeg forrige gang også, men det er en del elever med diagnoser, aspergers, angst, PTSD. De har så mye i hodet at det ikke er så lett å tenke veldig lange tanker holdt jeg på å si. Så det gjør at de faller fort av lasset. De flinkeste elevene klarer det veldig greit. Så en må jo undervise for dem også. Og de tar utfordringene, jeg gir gjerne en fellesoppgave, men så tilpasser jeg gjerne individuelt underveis. Men vi på trinnet gir samme prøver stort sett, så samme vurderinger. Det har vi egentlig på hele skolen at en i alle fag gir samme vurdering. Men det hender at vi tilpasser til enkeltelever da.

På "sjeldent" har du satt ett kryss: "nr. 10 de vurderer rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger". Hvorfor har du satt den der?

Igjen her så tenkte jeg hva mener du egentlig her. Jeg skjønner ikke helt hva du tenker på her.

<p>Jeg tenker på det at eleven er i stand til å f.eks. vurdere Hitler, forstå han og det han tenkte, for å forstå hvorfor han gjorde som han gjorde. Det handler litt om historisk empati i den forstand at en setter seg inn i hans tankesett for å prøve å forstå.</p>
<p>Ok. Jo, vi gjør jo det i enkelttilfeller. Vi har f.eks. snakka mye om Trump i USA nå. Og der bruker en jo personer litt mer aktivt. Så i enkeltsaker så gjør vi det. Vi har også snakka mye om Gorbatsjov f.eks.</p>
<p>Klarer elevene å vurdere de historiske aktørene? Å forstå hvorfor de gjorde som de gjorde og tenkte som de tenkte?</p>
<p>Til en viss grad ja. Hitler.. Jeg vet ikke om noen klarer å forstå han (ler), men altså de ser jo i hvert fall at enkeltpersoner har betydning for historien. Men om de kan forstå hvorfor de handla som de gjorde er vel gjerne ikke så lett for noen av oss egentlig. Men vi har hatt mye fokus på 22. juli og har hatt temadager og satt oss veldig nøye inn i radikaliseringsprosesser og enkeltpersoner. Så det har vi jo snakka litt om.</p>
<p>Det siste jeg vil ta opp på elevsida på del 1 er nr. 9: "de utvikler affektive/ emosjonelle forbindelser med historiske aktører". Den har du satt på "ofte".</p>
<p>Jeg tenker kanskje at da er vi tilbake med film og sånt visuelt. Det er lettere å sette seg inn i enkeltpersoner når en ser det. Og det kan være alt ifra Nelson Mandela til Martin Luther King. Hva som helst egentlig. Når de får se hvordan folk egentlig hadde det, hvordan de var, så er det lettere å sette seg inn i både samtida og hva som skjedde. Så både spillefilmer, men også kortere dokumentarer på Youtube f.eks. Det bruker jeg en del som viser helt konkret hva som skjedde med enkeltpersoner og sånn.</p>
<p>Hvordan klarer du å se at elevene får denne forbindelsen? Ser du at de fenges av filmen?</p>
<p>Nå vet jeg ikke helt med denne gruppa her, men tidligere har jeg sett at de ofte refererer til filmer de har sett på muntlig eksamen, at det er noe som sitter på en annen måte. Vi hadde en periode i engelsk som også har mye historie, hvor vi så en serie om kappløpet til sydpolen. Og det var en sånn film som satte seg veldig. De satte seg veldig inn i Amundsen og Scott, f.eks. Jeg har sett flere eksempler på at de på eksamen kommer veldig ofte fram med ting de har sett.</p>
<p>Da går vi på del 2, rangeringsdelen, som dreier seg mer om det ideelle i klasserommet. På lærersida her har du satt på aller viktigst satt "bruke tidslinjer", "årsak og virkning" og "visuelle læremidler". Der er det viktigste for å fremme historisk kontekstualisering. Vil du si noe mer her om disse?</p>
<p>Nei det er mye av det vi har snakka om tidligere. Det å plassere ting, hvor er vi henn, både i tid og sted. Men også dette med at ting henger sammen. Det er ikke bare enkelthendelser som skjer ut av det blå. Ting skjer av en grunn. Og det syns jeg er viktig å få fram. Og visuelle læremidler bruker jeg veldig aktivt egentlig.</p>
<p>På viktig har du satt "aktivere relevante forkunnskaper", "politisk kontekst", "bruke kart".</p>
<p>Jeg er egentlig veldig glad i kart, så det å vise hvor en er henn i verden er ikke bare å si at nå er vi i kina. Ja men hvor er kina egentlig? Hvor langt vekk er det fra oss, hvilke land ligger i</p>

<p>nærheten, hvor stort er det. Det syns jeg er litt viktig å vise. Og aktivere forkunnskaper er også viktig. Husker dere når vi hadde om det så snakka vi om sånn og sånn. Det pleier vi ofte å gjøre. Ikke nødvendigvis bare fra historiefaget, men også KRLE og engelsk, hvor jeg har alle fagene i samme klasse. Vi kan snakke om KRLE og ting vi har lært i engelsken samtidig.</p>
<p>Nederst på "ikke relevant - gjøres som regel ikke" så har du satt tre punkter.</p>
<p>Ja du sa jeg måtte det (ler). Eller nei. Egentlig så ja, det er jo mye det at en ikke.. Det er jo ting en gjør oftere enn andre da. Hmm.. "sammenligne forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv".</p>
<p>Ja for det var et punkt som du satte at du selv gjør "ofte" i del 1.</p>
<p>Ja...</p>
<p>Er det noe du tenker at ikke er nødvendig for å fremme historisk kontekstualisering?</p>
<p>Nå må jeg bare tenke om jeg har noen eksempler... Jo, men vi gjør jo det innimellom. Igjen, det en lærer i engelsken om indianere og urbefolkning, trekker en inn igjen i religion og historie. Så en sammenligner det som skjer på ulike kontinenter med det som skjer her. F.eks. samenes historie i Norge, det samme skjer i Australia, det samme skjer i USA. Altså sånne ting gjør en jo. Når en vet det selv (ler).</p>
<p>"Kontinuerlig framgang" var vi også innom. Den flytta du ned.</p>
<p>Ja, vi ble vel enige om at det ikke alltid var en framgang (ler). Historien går vel litt i bølger. Det er vel noen som sier at historien gjentar seg, men samtidig så er det gjerne ofte det vi ikke vil at den skal gjøre.</p>
<p>Det siste jeg vil spørre om i del to på lærersida er "minst viktig/ lite viktig". Der har du satt nr. 16 "bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati hos elevene".</p>
<p>Jeg syns jo det var vanskelig å plassere disse, for jeg gjør jo på en måte alt av og til, men hva jeg gjør mest og hva jeg gjør minst har jeg egentlig ikke et så bevisst forhold til. Det kommer helt an på hendelsene og hvor en er henn i historien. Så det er ikke sånn at det er lite viktig, men et sted måtte jeg gjøre det liksom.</p>
<p>Og noe må en jo velge å prioritere.</p>
<p>Ja, jeg er veldig glad i historie selv, men når elevene ikke er så veldig glad i det så er det grenser for hvor mye en skal trekke inn også. Så det er en balansegang der for at du ikke skal kjede elevene for mye.</p>
<p>Må du holde det litt enkelt for dem?</p>
<p>Ja, må nok holde det litt enkelt og litt sånn tydelig. Tror jeg. Men det varierer veldig fra klasse til klasse. Jeg har jo hatt klasser tidligere hvor veldig mange av elevene begynner å studere historie. Så det er alt etter, hvis du først har noen som er interessert. Jeg hadde ei som</p>

holdt på med den kalde krigen, og så spurte hun om jeg hadde noe hun kunne lese. Og da gav jeg henne boka om Henry Rinnan. Hun ble så oppslukt av den historien at hun kommuniserte med forfatteren av boka og hun hadde en presentasjon om den. Det er den beste jeg noen sinne har hørt tror jeg (ler). Så hun tok helt av når hun gikk inn på den enkeltpersonen. Leksikon om lys og mørke er jo helt grusom egentlig, og jeg gav den til henne før jeg hadde lest den selv. Så jeg tenkte hva i alle dager har jeg gjort nå (ler). Men foreldrene var veldig oppslukte dem også fordi hun hadde delt dette med de hjemme også. Nei du treffer av og til, men så er det andre som det ikke går i det hele tatt. Men hvis du først har noen som er interessert og aktive, så smitter det over. Men når du ikke har noen så blir det bare meg som står der og er interessert.

Nr. 17 "sammenligne forskjellige historiske hendelser over et langt tidsperspektiv" har du også satt nede på "lite viktig".

Ja den snakka vi vel om på den andre, at.. Her har jeg skrevet at jeg gjør det ofte på del 1. Det er bare det at, altså når de andre var maks tre, fire og seks, så har jeg brukt opp de litt lengre oppe her.

"Skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida". Hva legger du i historisk spenning her?

Jeg er vel ikke alltid like god på å lage historisk spenning, men det å prøve å male fram et bilde hos dem om hvordan folk hadde det før, dette med at alle bodde på et rom, fattigdom, enkle kår og sånt. Prøve å gi dem et bilde av hvordan det var, det prøver jeg på. Min egen barndom er jo veldig forskjellig fra deres, bare med fasttelefon og bare en TV-kanal og sånt. De er litt overgitt over hvor gammel jeg egentlig er (ler). Men det har jo skjedd en del på de åra.

Nr. 25 "presentere læringsstrategier for historisk kontekstualisering" har du også satt på "lite viktig".

Ja, det vet jeg egentlig ikke om jeg gjør. Det er i hvert fall ikke noe jeg tenker bevisst over at jeg gjør. Vi prøver å få fram hva de kan fra før, og det er mye det en gjør i tankekartet. Hva kan vi egentlig om dette fra før av? Hva tenker dere når dere ser dette begrepet på tavla? Da får en jo opp en del både forkunnskap og kanskje ting de trodde, men som kanskje ikke viste seg å stemme. Og det er jo også litt greit å få fram. En gang for mange år sida så hadde jeg en sånn før-test, før de begynte på andre verdenskrig. Da var det ganske blankt egentlig på de aller fleste, så det var noen som trodde de kunne ganske mye. Så hadde vi samme test på slutten når vi var ferdige med temaet, og da så vi at jo vi har faktisk lært noe. Da fikk de sammenligne de to. Så det var kjekt å se at jo vi lærer faktisk noe på skolen (ler). Få det svart på hvitt. Det var faktaspørsmål, årstall og personer og hendelser og sånt. Begreper og sånt som holocaust. Mange som var helt blanke på det i utgangspunktet og så.. Ja.

Nå har vi snakka en del om den siste her, "plassere hendelser i et langsiktig perspektiv".

Ja, jeg tenker at ofte er disse tingene så fjernt for dem. Det er historie. Det å vite hvilket århundre er liksom det minste jeg tenker at de må klare. Hvor er vi henn, både århundre og kontinent, det er minimum av det de må forklare. Og så er det fint om de klarer å spesifisere det enda litt mer (ler).

<p>Da går vi til elevsida på del 2. Her har du på "aller viktigst" satt at elevene skal kunne "plassere historiske hendelser i tidsperspektiv", "årsak og virkning" og "politisk kontekst". Den er ganske lik som lærersida. Har du noe mer å tilføye her?</p>
<p>Nei, vi har snakka mye om dem tre.</p>
<p>På viktig har du satt "plassere historiske hendelser i et geografisk perspektiv", "oppgi varighet", "sosiokulturell kontekst" og "økonomisk kontekst".</p>
<p>Ja det gjør en jo i de fleste sammenhenger. Hvis det er av viktighet, tenker jeg. Og det har du jo ofte i historie. Altså igjen, ting skjer av en grunn, sant. Og det er jo også gjerne en del av årsakene de to tingene. Den sosiokulturelle og økonomiske henger jo ofte inn i den øverste der.</p>
<p>Så når du trekker inn sosiokulturell- og økonomisk kontekst så er det ofte i forbindelse med årsaker?</p>
<p>Ja det er ofte en årsak til at noe skjer. At folk blir holdt nede de som styrer, eller at det er fattigdom som f.eks. ved den franske revolusjonen. Det er jo det som er en grunn til at noe skjer.</p>
<p>På "mindre viktig" har du satt tre punkter: "sammenligne fenomener med andre tider", "sammenligne fenomener med andre steder", og "gjøre rede for kontinuitet og brudd". Sammenligning, er det noe dere gjør ofte i historieundervisning? Det har du satt at de gjør ofte på del 1 på elevsida.</p>
<p>Ja, jo jeg gjør nok ofte det og sammenligner før med nå, eller Norge med et annet land, sant. Jeg gjør det når det er relevant holdt jeg på å si. Av og til så er det relevant, og av og til så er det liksom ikke det som er det viktige.</p>
<p>Klarer elevene å sammenligne på egenhånd? Kan de gjøre det på en prøve f.eks.?</p>
<p>Ja det kan dem. Jeg tror ikke det er for vanskelig for dem, jeg har en oppgave nå i 8. Hvor vi har om mangfold, og hvor de skal sammenligne Norge og et annet land i verden. Og det har det klart ganske greit. I hvert fall til å være 8. Klasse.</p>
<p>Hva er den største forskjellen i samfunnsfag, på en 8. klassing og en 10. klassing?</p>
<p>Det er måten de tenker på. De tenker veldig kort. F.eks. så var det nå to jenter som sammenligna Norge med Pakistan. Hun ene var fra Pakistan også. Og de skulle blant annet si noe om forskjeller i normer og regler. Og da sier dem at normene og reglene er ganske like, fordi de har liksom ikke stjele og ikke lyve, vær snill og grei og høflig og sånn. Så litt seinere når de snakker om språk så sier de det at i Pakistan er det ikke så mange som snakker engelsk, og at det derfor kan være vanskelig å kommunisere. Og så spør jeg dem da på slutten hvorfor er det ikke så mange som snakker engelsk? "nei fordi de går ikke på skolen så lenge, og jentene må slutte på skolen når de går i femte klasse og det er mange gutter som...". Men hvorfor sa du ikke dette i presentasjonen på forskjeller på normer og regler? Nei det tenkte de at ikke var så viktig. Det er jo det som er hele cluet her. Så de tenker mye kortere på en måte. Mer konkret og de klarer ikke se disse her lure tingene som faktisk gjør forskjellen. De fleste 10. klassingene tror jeg ville skjønt det. Altså disse visste det jo, men</p>

hvorfor sier du det da ikke? Hvis du ikke hadde visst det, men disse visste det jo faktisk. At du da ikke tar det med i presentasjonen din, det er jo litt spesielt.

Noe jeg har merka meg på elevsida på del 2 er at det på "aller viktigst" og "viktig" dreier seg mye om faktakunnskap. Mens det du har satt på middels viktig og mindre viktig er kanskje det som dreier seg mer om refleksjon og drøfting. Hva er grunnen til at faktakunnskap er på toppen hos deg?

Fordi jeg tror at det må ligge i bunn for at du skal kunne reflektere. Du må ha en base, en grunnmur for å reflektere fra. Det er visse ting du bare må kunne og så kan du snakke videre når du har fått den på plass. Det nytter ikke å snakke om andre verdenskrig hvis du ikke vet hvem som var fiender og hvem som var på lag og når det var. Altså du må ha basen, og så kan du begynne å reflektere. Jeg tenker at faktakunnskap må en ha, så skal du selvsagt begynne å tenke litt lenger når du har fått det på plass.

Når dere da jobber med andre verdenskrig en periode, er det sånn at faktakunnskapen kommer først, og så kommer refleksjonsbiten etterpå? Eller er det sånn at hele 8. Trinn går til fakta, og så er det mer i 10. at en begynner å drøfte?

En har jo mer og mer fokus på refleksjon. Når en vurderer at refleksjonsnivået betyr mer i 10. klasse. Der må det liksom være refleksjon til stede for at du skal få høy måloppnåelse. Måten de reflekterer på i 8. er egentlig.. Du krever ikke så mye der som du gjør på 10. Men jeg tror nok at disse faktaene og refleksjonen i undervisninga går litt sånn hånd i hånd. Du har ikke to timer kun med fakta og så begynner en å reflektere etterpå. De går liksom inn i hverandre. Men vi har ofte en todelt vurdering: vi har også et begrepsark som de skal fylle ut selv, som er en del av vurderinga. Og så har de refleksjonsoppgaver i tillegg. De må skjønne hva vi egentlig snakker om. Hva er alle disse begrepene for noe.

Har du noe du kjenner at du ikke har fått sagt eller ønsker å tilføye nå på slutten?

Jeg er jo ikke alltid like bevisst på hva jeg gjør for noe (ler). Men jeg gjør jo alt det som står her, men i ulik grad. Alt etter hva jeg snakker om. Og kanskje også etter hvilken klasse du er i, hva du forventer. Så ja. Spennende.

Intervju: Kristine

Da er det intervju med Kristine og det er 10.11.22. Først litt om formålet med prosjektet. Grunnen til at jeg intervjuer deg det er for å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning og formålet med intervjuet her er å prøve å forstå det du har svart og danne meg et bilde av det du har svart og det du tenker. Det er ikke en intensjon om å dømme det du sier eller om det er bra eller dårlig, men å forstå. Og en kort definisjon på historisk kontekstualisering som vi kan gå ut i fra det er det at det innebærer å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og rundt aktører. Du har satt noen spørsmålsteget på den første delen. La oss ta det først. Du har satt spørsmålsteget ved nr. 13 "jeg gjør rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser".

Ja, og da er det jo egentlig den der "brudd ved historiske hendelser" jeg lurer på. Hva menes med det?

Brudd er at det i løpet av historien skjer en endring som gjør at noe blir annerledes enn det det var før. Mens kontinuitet da er noe som har vart lenge, for eksempel kvinnekamp.
Så typ revolusjon er da brudd?
Ja, det kan være et brudd.
Eller skuddene i Sarajevo kan være et brudd? Ja ok, men da.. Det er jo en naturlig del av historieundervisninga. Så da tenker jeg jo at jeg gjør jo det svært ofte. Altså når vi har om det så er det jo.. Ja.
Da setter jeg kryss på "svært ofte". Den andre du satte spørsmålsteget ved var "jeg bruker anakronismer". Er det begrepet der som var vanskelig?
Ja, og så prøvde jeg å google det, men så.. Ja.
Det anakronismer handler om er at en bruker begreper som egentlig ikke tilhører den tida du snakker om. F.eks. å snakke om kommunisme i middelalderen, da det ikke var et fenomen.
Det har jeg ikke så mange eksempler på, så det gjør jeg vel kanskje sjeldent da. Hvis ikke jeg helt.. Ja i hvert fall ikke oppmerksom på det.
Er det noe du tenker at er lurt å gjøre, eller bra å gjøre?
Ja, det er jo det, men da påpeke at da het det ikke det den gangen, men at det gikk an å ha et sånn syn uten at de visste helt at det var det det var, f.eks.
Ok. Du vil sette den på sjeldent?
Ja. I og med at jeg ikke kommer på så mange eksempler der jeg bruker det, så da gjør jeg det tydeligvis litt sjeldent, eller er i hvert fall ikke så bevisst på det da.
Ok, da starter vi på del 1 og på "svært ofte". Her er det en del kryss. Du har satt "aktiverer relevante forkunnskaper". Hvordan gjør du det?
Det gjør jeg hver time. Det kommer litt an på hva slags time det er. Hvis vi skal begynne på noe helt nytt, så spør jeg dem "hva kan dere om dette fra før av, har du hørt om noe fra før av", og alle får lov til å da si litt. Og det er litt greit for meg også fordi da vet jeg hvor jeg skal legge lista. Hva mangler de av informasjon og hva kan vi, er det noen misforståelser som de kanskje har hørt noen voksne snakke om? Så passer ikke det helt inn, eller bare er en del av sannheten. Og så kommer det selvfølgelig an på temaet også, om det er litt sånn politisk historisk eller om det er en hendelse som har skjedd eller, ja. Eller så hvis det er temaer som vi har om så kan jeg si ok hva snakka vi om forrige time, forrige uke, hele veien sånn at vi er på ballen. Så derfor satte jeg det svært ofte, fordi det er noe vi bruker hele veien.
"Visuelle læremidler" har du også satt at du bruker svært ofte. Hvilke læremidler bruker du?

<p>Bruker mye bilder. Enten bilder som er i boka, eller bilder som jeg finner som jeg har på en presentasjon, hvis jeg lager presentasjoner til temaer så er det stort sett bilder og litt tekst, men så snakker vi rundt disse bildene. Bruker også mye film. Altså sånne små korte filmer som forklarer, typ 7 minutters snutter som forklarer akkurat det som jeg vil at vi skal ha fokus på den timen. Vi har mange digitale læreverk, skolen.cdu fra Cappelen Damm f.eks., eller NRK skole, elevkanalen, ja. Og litt Youtube også. Eller, ja Youtube blir det hvis ikke jeg finner det de andre plassene. Men der ligger det så mye så da må jeg være veldig sikker på at de er kvalitetssikra først.</p>
<p>Hvordan gjør du en sånn vurdering?</p>
<p>Hvis jeg skal vise noe fra Youtube så må jeg se hele videoen først selv. Hvis jeg finner noe på NRK skole eller inne på de pedagogiske sidene som elevkanalen så hopper jeg litt og ser stykkevis og delt for å se om det passer inn.</p>
<p>Hvis du skal fordele hvor mye du bruker visuelle læremidler opp mot læreboka, hvordan vil du fordele det?</p>
<p>Jeg kan jo ikke si 50/50, for vi bruker ikke like mye tid på det, men jeg prøver jo å variere hver samfunnsfagtime med å ha prating, lesing og visuelt. At vi har alt i en time. Nå er jo jeg på 8. så de har ikke så god kondis på å drive å lese selv og sånn. Spesielt i år så gjør jeg det sånn. Med 10. når vi skal lese og se på noe, så kan vi sitte og lese i kilder eller i fagbok over lengre tid. Men på 8. så prøver jeg å tredele det litt.</p>
<p>Du har en 8. klasse. Hvordan vil du beskrive elevgruppa di? Er det en muntlig aktiv gruppe? Hvordan presterer de nivåmessig?</p>
<p>Det er noen av dem som er veldig kunnskapsrike, og på generell basis så er de lite opptatt av samfunnet. (Ler). Og de mangler ganske mange begreper som jeg tenker at "åi det burde vi jo ha i boks". F.eks. Stortinget, hva er det for noe? Det var det veldig mange som ikke visste, for de hadde om samene og samenes historie og når de fikk sametinget. Og da sa de at det er det samme som stortinget. Men da spurte jeg hva er stortinget da? "nei det er en bygning i Oslo". Så vi har masse begrepsinnlæring som vi må gjøre. Ja. Og de er en veldig fin sosial gjeng eller muntlig gjeng når de snakker med hverandre i grupper. Litt lite når vi skal ha sånn plenumsdiskusjon, eller samtale. Så de er best på å jobbe i læringsgrupper. Men da er 95% med og deler.</p>
<p>Er de interessert i historie?</p>
<p>Mange av dem synes det er interessant. Mange har sagt at samfunnsfag er en av de kjekkeste fagene for det interesserer de seg for. Og det er sikkert noe de har med seg fra barneskolen, og barneskolen er jo veldig mye historisk prega. Vikingtida, jernalderen og dette her på mellomtrinnet. Så de er jo interessert i historie. Men kanskje det er litt vanskeligere på vårt nivå, for vi prøver å se sammenhengene. Vi har nå om den industrielle revolusjon f.eks. Vi har ikke bare om den men vi ser på hvordan var det før, hvordan var det etterpå, hvordan har det blitt i verden i dag av hva som skjedde på 1800-tallet. Hva hvis den industrielle revolusjon ikke hadde skjedd, hvordan hadde det sett ut da? Og det er veldig vanskelig for dem å sette seg inn i.</p>

Med den nye læreplanen, har du gjort noen tydelige endringer når det kommer til din egen undervisningspraksis? Den sier jo at den gir lærere mer handlingsfrihet knytta til temaer å gå igjennom, og som du sier at en kan legge mer vekt på det store bildet. Er det noen ting du har slutta med, eller begynt med, gjør mer av eller gjør mindre av?

Det er jo litt fælt å si, men nei ikke enda. Fordi i fjor så var jeg jo i midten av to læreplaner med den gjengen i fjor, så da gikk vi litt under der med at vi var litt i midten at vi kunne gjøre som vi gjorde før men at vi prøvde å tenke litt nytt likevel. I år så prøver vi å se litt på, vi har fått et nytt læreverk, så prøver vi å se hvordan læreverket tolker den nye læreplanen. Så har jo vi fagmøter på hvordan vi tolker den nye læreplanen, er vi enig i det som lærebokforfatteren har gjort, eller er vi ikke det? Noen ganger er vi enig, noen ganger ikke. Det er mer det å se sammenhengene hele veien. Tidligere ville vi kanskje undervist i den industrielle revolusjon, sånn var det da. Og så når vi kom til globalisering seinere, så snakker vi om det da. Og så bare husker vi tilbake til den industrielle revolusjon. Men sånn som det er nå skal vi ta alt i ett helt fram til i dag. Hvordan er velferdsstaten vår i dag, og helt ned til jeger- og sankersamfunn. Vi trekker en lang tråd da. Så det er vel kanskje den endringa. Men undervisningsmessig så har jeg ikke endra så veldig mye. Altså, men innholdet er jo selvfølgelig annerledes. Jeg er lærer i matematikk også og der har undervisninga endra seg veldig mye. Det er veldig tydelig at du går inn i et klasserom fra fagfornyelsen.

Ok. Så det skillet er ikke like tydelig i samfunnsfag?

Nei. Men det er også sikkert fordi vi ikke har jobba så mye med fagfornyelsen i samfunnsfag, som vi har gjort i matematikk. Ja.

En annen ting du har satt på svært ofte er at du plasserer historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv.

Ja. Det er jo naturlig tenker jeg. Vi må jo se hendelsene ut i fra den tida de ble gjort. Hvorfor ble det gjort på den måten, hvorfor tenkte de sånn. Og det blir jo litt sånn på 8. "husk at det var ikke telefon på den tida", for de tenker men hvorfor kunne de ikke bare gjøre sånn og sånn. Få dem til å forstå at det var en helt annen tid. Verden så annerledes ut på grunn av sånn og sånn.

Hvordan gjør du dette? Forteller du dem det?

Ja. Og så prøver jeg å få dem til å sette seg inn i det litt selv. Sette ord på det selv. Ok men hvordan var det da, hva tror dere? Ja, få dem til å reflektere litt over.. Ja tida rett og slett, som den historiske hendelsen er i. Veldig lett for meg å ta masse eksempler fra industriell revolusjon siden det er det vi holder på med, men vi har et bilde av en liten gutt som står i et fabrikklokale og da spør jeg, ok hvem er denne gutten? Hva heter han? Hvordan bor han? Hvordan ser dagen hans ut? Hva har han på seg? Hvorfor har han på seg det? Så bygger vi litt videre utover det da. Og det med å ta en person og sette seg inn, eller en hendelse, liksom hvorfor gjorde dem det på den måten. Og da er det jeg som veileder dem gjennom en refleksjonssamtale der vi ser litt på tida den historiske hendelsen skjedde i.

Er du oppe ved tavla da og har en samtale med alle i fellesskap? Eller er det samtaler med grupper eller individuelle?

Det kan variere, alt etter. Ja.

Du har også satt at du oppgir varigheten til hendelser svært ofte.
Ja og det også tenker jeg er naturlig å snakke om. Det er jo noen som er veldig definerte, f.eks. kriger, starta da og slutta da. Og det tenker jeg er viktig å ha.. Altså ikke akkurat datoen da 11.11 kl. 11 da signerte de fredstraktaten, men samtidig så er det jo litt viktig å vite at ok da slutta den hendelsen, og da begynte en ny epoke f.eks. Og så er det ikke så lett å si at en epoke begynner og en annen slutter, kanskje går de litt over i hverandre. Ja. Men sånn som f.eks. igjen da den industrielle revolusjon, så er det noen som tenker at den industrielle revolusjon pågår enda. Eller når slutta den? Når er vi ferdig med å utvikle oss? Det er jo lett å si når det begynte sånn smått, og så utvikla det seg veldig, og når slutta det. Reflektere litt over det også da.
Nr. 12 "gjør rede for årsak og virkning ved historiske hendelser" har du også satt på "svært ofte".
Det tenker jeg jo er veldig viktig. At de skjønner, ok det skjedde, men hvorfor skjedde det, og hva skjedde etterpå, og hva leda opp til det, hvorfor ble det sånn. Ja.
Hvordan gjør du det i klasserommet?
Nei, det er jo å prøve å stille dem sånne spørsmål sånn at de begynner å tenke litt selv da. Jeg liker veldig godt at det er deres språk og deres tolkninger som kommer fram, med selvfølgelig min veiledning da, så vi kommer jo fram til det målet jeg vil uansett. Men i stedet for å bare fortelle dem at sånn ble det. F.eks. når vi hadde om samene da og fornorskingspolitikken. Ok det skjedde, de ble sendt på internatskoler og sånn og sånn, det måtte snakke norsk. Ok, men hvorfor gjorde den norske stat det? Og så var det jo noen som lurte på hva er den norske stat, så da måtte vi snakke litt om det også da, da kommer begrepsforståelsen inn igjen. Men hvorfor gjorde de det? Hva var årsakene til at de gjorde det? Og hva var virkningene av det? Hvordan følte samene seg etterpå og hvordan føler samene seg i dag for det som skjedde for 80 år sida? Så det er kjempeviktig at de kan se mer enn bare at samene ble tvunget til å snakke norsk, sendt på internatskoler, alt skulle være på norsk, ja. Og det preger historien da, det er derfor vi skal lære historie fordi vi skal lære av folk som har gjort feil før, prøve å ikke gjøre det igjen. Ikke alle som lærer seg det (ler), ref. situasjonen i verden i dag.
Nå snakka vi litt om kontinuitet og brudd i stad, har du noe mer du vil tilføye på den, siden du satte den på "svært ofte"?
Nei. Jeg vet ikke mer hva jeg skal si der, eller har du noen spørsmål? [Intervjuet avbrytes, starter ny lydfil].

Ja, det er i hvert fall forskjell på at det er noen prosesser som holder på hele veien. F.eks. det du hadde med kvinnekamp. Kvinnekampen har jo endra seg veldig helt fra kvinnekampen starta og til det stod på holdt på å si ikke som verst, men som mest, intenst på 70 og utover 80-tallet. Og så kvinnekampen vi har i dag, vi jobber med det hele veien. Og det jeg sa i stad med den industrielle revolusjon, kan en kanskje kalle det for en teknologirevolusjon nå fra 2010 til i dag, da har det jo skjedd sykt mye innenfor teknologi. At det er litt forskjell på det. At ting ikke bare stopper og så går en videre, men at ting henger litt sammen.

Får du med deg elevene dine på å se kontinuitet og brudd? Sammenligna med f.eks. årsak og virkning?

Ja, og jeg syns jo kanskje de henger litt sammen. F.eks. kvinnekampen da. At hva var årsakene til det og hva var virkningene av det. Det ble bedre og mer likestilling og sånn, hvis vi snakker om Norge da, etterpå. Men da var det ikke sånn at vi var ferdige med det. Da jobba vi videre med det, som er kontinuitet. Men da er det å hjelpe dem til å dra disse linjene. Og ja, mange syns det er vanskelig, mange har veldig lyst til å bare forholde seg til faktakunnskapen. Hva skjedde? Jo kvinnene gikk i tog, og så kom vaskemaskinen og da kunne de få seg jobb, og så punktum. Og så var det jo litt mer enn det. Men så er det noen som er på det planet, sant. Og sånn ble det likestilling. Hadde jo noen besvarelser på det i fjor som var sånn. Og da blir jeg sånn, ja ok. (Ler litt). Men det er jo gjennom samtale og oppgaver og ulike vinklinger at jeg prøver å få dem til å reflektere litt mer enn bare akkurat sånn er det.

Nr. 19 "jeg plasserer hendelser i et langsiktig perspektiv" har du også satt på svært ofte.

Ja, det går jo litt på det samme som jeg har sagt føler jeg. Og er litt knytta opp til årsak/virkning. At en ikke må se på en hendelse isolert, men at en må se på hva som skjedde før og hva som skjedde etterpå.

"Jeg presenterer hendelser fra ulike perspektiver" har du også satt på "svært ofte".

Ja, det syns jeg jo er veldig viktig. Så det prøver jeg på hele veien. Hvordan vil.. Ja. Vet ikke om du vil jeg skal komme med eksempler hele tida, men det er jo å se saken fra flere sider, det kommer jo an på hva slags sak det er da. Men er det en krig, se på det og spør hvorfor vil de gjøre sånn, hvorfor responderer dem sånn, hvordan tenker dem, og hvordan tenker de andre. Eller eks fra i stad, den norske staten gjorde det ikke bare for å være stygg, hvilke andre grunner, hva tenkte samene, altså se saken fra flere sider da. Og i, ja, f.eks. en krig at du ser på det politisk, geografisk, enkeltmanns.. Altså mannen i gata sitt perspektiv. Hvordan var det for innbyggerne i Stavanger når tyskerne rulla inn liksom. Ja.

Den siste du satte på svært ofte er "jeg presenterer læringsstrategier for historisk kontekstualisering". Der ønsker jeg å høre mer om hvilke læringsstrategier.

(Ler) ja, det er jo.. Ble plutselig veldig sånn hva er det egentlig. Men måten jeg jobber på da er jo at jeg vil at de skal lære seg å tenke, jeg prøver å lære dem å lære seg selv. I form da av reflekterende samtaler, få dem til å tenke selv, stille dem spørsmål som gjør at "ok, men hvorfor det? Hva?" bruker veldig ofte den hva, hvordan, hvorfor. Jeg bruker veldig mye hvorfor. Først må du vite hva som skjedde da, og så må du vite hvorfor. Og elevene mine nå

har jeg bare hatt i 3-4 mnd., men de har allerede begynt å parodiere meg med "ja, men korfor?" (ler). Jeg bruker det ordet så mye. Så det er jo på en måte å prøve å lære dem å lære, og utvikle.. Ja historisk kompetanse da. Og med alle disse andre jeg har satt på svært ofte, altså årsak virkning, se hendelsesforløpet, se fra flere perspektiv, dra linjer både historisk og geografiske og politiske linjer. Og gjennom det så er det jo å snakke, lese og se på noe visuelt. Enten i form av bilde eller video, eller. Og så har jeg jo også litt fokus på hvis vi f.eks. skal lese, så skal de lese en tekst, og så skal de lage seg f.eks. et tankekart dersom de liker det, og så er det noen som ikke takler tankekart, så da får de gjøre noe annet, skrive stikkord eller nøkkelord eller noe sånn for seg selv, og så skal de lese bare på det de har skrevet. For å lage seg en egenforståelse av den teksten de har lest. Og så skal de fortelle det til en annen eller to eller tre andre. Så forteller dem det på forskjellige måter, eller flere ganger da. De øver seg også på at de skal formidle det de faktisk har lært seg. Da gir jeg de ofte sånn "ok nå skal du lære vekk det du har forstått av denne teksten, og da skal du ha fokus på det." og jeg gir de ofte en sånn leseoppgave på en måte, når dere leser denne teksten, så vil jeg at dere skal lære dere noe om "ett eller annet". Et oppdrag, når de skal lese, så er det en grunn for det. De skal finne noe mer ut om f.eks. hvorfor Spinning Jenny var så viktig, eller, ja.

Er det sånn at de får en tekst av deg da? Eller googler de på egenhånd?

Nei, googling er de ikke så gode på. Så det er tekst på f.eks. en av de sidene, elevkanalen, Cappelen Damm. Eller om det er fra en video. Vi kan se en video også og da sier jeg også at de skal hente ut, f.eks. hva forteller denne videoen deg om "noe konkret de skal lete etter". Og da er det ikke sikkert at videoen eller teksten i seg selv sier det svart på hvitt. Og da er det jo ganske vanskelig for noen, de kan si men det står jo ikke i teksten. Nei, men teksten handler jo om f.eks. barnarbeid, industriell revolusjon. Og da får de et spørsmål om hvordan gruvelederne, sjefene, var. Så de må liksom tolke litt da. Og så få de den tolkinga, og så forteller de det til en medelev, og så lærer de forhåpentligvis av det da.

Hvordan syns du elevene dine er på å reflektere og vurdere? Får de det til?

Når vi har øvd på det lenge, så får de det til. Da har de skjønt at ok jeg kan faktisk lære av medeleven min også, ikke bare lærer eller at jeg leser det selv. Så når de blir litt eldre så får de mye ut av det, mens per nå, i 8., så øver vi oss på å lære av hverandre. Og da røver jeg å lære dem måter å lære av hverandre på. For ofte er det sånn at jeg sier hva jeg har skrevet og du sier hva du har skrevet. Så leser jeg opp mitt og du opp ditt og så er vi ferdige. Ingen samtale eller egentlig ingen som har hørt noenting. Og så prøver jeg å si at vi skal ikke ha to monologer, men en dialog. Så begynner med en setning og så responderer den andre på den setningen, og så neste setninga, og sånn går det. Så er det noen som syns at det funka bedre, mens andre syns at det ikke var så bra. Og så prøver vi en annen måte neste gang at de skal stå og gjøre det, velge selv hvem de skal snakke til, gå litt rundt. Noen liker veldig godt å bare sitte i ro med boka si, ja.

Så det er mye samarbeid. Er det mange i klassen som liker best å jobbe alene?

De liker å jobbe sammen. Nå skal vi ha fordypningsoppgave i naturfag og da kan de velge om de vil være alene eller sammen med andre. Da er det 10 % som har sagt at de vil jobbe alene. Og vi er 26 i klassen, så det vil si 2-3. Alle de andre vil være på gruppe. Og det sier jeg jo i alle fagene at vi kan lære mye av hverandre og at vi må bruke hverandre som ressurs. Men selvfølgelig så skal de bli flinke til å lære seg ting alene også, så jeg håper jo at etter

hvert at ok hvis jeg skriver gode notater her, kan få litt tips av han eller hun, "å han skrev det på den måten, kanskje jeg kan gjøre det neste gang".

I vurderingssituasjoner, har du mye prøver? Har du arbeid som de skal levere inn?

Ja. Da prøver jeg å lage litt variert. Og det er jo også litt vanskelig med fagfornyelsen for vi har ikke fått noe sånn, hvordan skal vi vurdere og hva er en sekser i samfunnsfag. Vi har jo de helt generelle fra Udir, men det er veldig sånn svulstige ord og vanskelig å dra ned til akkurat det vi holder på med. Så vi må jo prøve oss litt fram, men sånn som jeg har pleid å gjøre, er å ha varierte vurderingsmetoder. Ikke bare skriftlige prøver, men vi har framføringer, eller at de lager en video, eller at de lager et produkt. Men når det er skriftlige prøver da, så er de i form av faktaspørsmål, kortsvarsoppgave, og så er det ofte en eller kanskje to som er der en må reflektere litt mer.

Hvordan scorer de på sånne oppgaver, syns du?

Jeg syns egentlig at de er ganske gode. Men så er det jo ofte det at de lærer seg jo fort, og hvis de følger med i timene så går prøven ganske greit, for det er jo jeg som lager prøvene og tilpasser det til min undervisning. Så når jeg har gått igjennom hvordan verden ser ut nå fordi vi har fått den industrielle revolusjon og de skal svare på det i et spørsmål etterpå, hvordan ser verden ut nå, så bør de jo skjønne da at, "åja shit dette snakka vi jo masse om i timen. Dette burde jeg fulgt med på. Det skal jeg gjøre neste gang". Og det lærer de etterhvert, så jeg syns egentlig at de klarer seg ganske greit. Og selvfølgelig ikke alle, men veldig mange.

På de refleksjonsoppgavene, da er det sånn at dere har snakka om det tidligere?

Ja.

En ting jeg la merke til med skjemaet ditt, det er nr. 4 "plassere hendelser og aktører i et tidsperspektiv" på "svært ofte" og nr. 7 "plassere hendelser og aktører i et geografisk perspektiv". Det har du satt på "noen ganger". Og jeg har også sett at du har satt 17 og 18, "sammenligne hendelser over et langt tidsperspektiv", det gjør du "ofte". Og 18 "plassere hendelser i et geografisk perspektiv" har du satt på "noen ganger".

Ja dette med geografisk perspektiv det er jeg ikke så opptatt av. (ler) joda, men nå så det ikke sånn ut. For der var jeg litt sånn, ok hva menes med geografisk perspektiv? Og så har du mange eksempler der det er kjempeviktig, og så har du.. Jeg er liksom ikke.. Jeg bruker jo kart, men jeg lar ikke elevene veldig sånn pugge hvor de forskjellige ting ligger i forhold til hverandre. Men når vi f.eks. hadde om den kalde krigen, så hadde jeg kartet oppe veldig, og så prøve å se denne todelinga som verden ble da. Og så spurte jeg hvorfor var det så vanskelig for sovjet å gjøre noe med USA og motsatt? Ok hvorfor det, da må vi ta opp kartet. Og da er det noen som ser at det er ganske lang avstand, og alle dem som er i midten, og hvorfor var det noen land som var litt i midten her, og hva hadde, ja Berlin å si f.eks. Men jeg er ikke sånn veldig opptatt av, altså jeg sa at Berlin lå i den sovjetiske sonen, men akkurat at Berlin ligger nord og i.. Jeg er ikke så opptatt av detaljene hvis du skjønner. Det er mer de store linjene. Ja. Og når vi har om andre verdenskrig f.eks. og så reiser troppene til Hitler først sånn og gjennom der og inn. Altså det er litt sånn.. Bruker ikke så mye tid på det, men selvfølgelig har vi oppe kart og vi ser jo på det geografiske også, men liksom. Jeg følte at jeg kunne ikke ta alt på veldig ofte, jeg måtte gradere noe. Så det er en ting som jeg ikke har så mye fokus på. Bare når det er viktig. Og noen syns kanskje det er viktig hele veien,

men jeg tegner ikke opp den ruta troppen til Hitler gikk. Jeg sier at først erobra han Polen og så videre til, ja.

Forstår jeg deg rett da når jeg sier at du, når dere jobber med historisk kontekst, at du vektlegger tid mer enn sted?

Ja. Ja. Men samtidig, jaja. Og så er det jo sånn.. F.eks. når vi hadde om samene da, så var det jo veldig viktig med hvilken tid vi var i, hvorfor gjorde Norge det vi gjorde fordi det var akkurat den tida, og også hvor er egentlig "Sameland" eller Sápmi. Og da hadde vi et kart der vi viste hvor det var, at det var deler av Finland, deler av Sverige, og deler av Norge. For noen tenker jo at det er på en måte et.. Ikke land da, men at det er et område, vårt område. Så da bruker jeg kart, men jeg har ikke veldig fokus på det. Mer fokus på at det var den tida det skjedde, hvorfor skjedde det akkurat da, og hva var årsakene og virkningene til det. Så hvis vi skal ta en prosentdeling av undervisninga så er den geografiske delen, den med kart og sånn, mindre på agendaen enn ja. Men selvfølgelig så er det jo tilstede.

Da vil jeg se litt mer på "sjeldent"-bolken. Nå er det tre kryss her siden du satte anakronismer her. Du har sagt at du sjeldent "setter deg selv i fortida for å forklare en hendelse".

Det er sånn, ja for "hvis jeg var".. Og da tolka jeg det som at det er jeg som skal sette meg selv i en sånn rolle. Det gjør jeg veldig sjeldent. Lærer i rolle takler jeg ikke helt. (ler). Men jeg liker heller da at de skal sette seg inn i en rolle. "Tenk at hvis dere var en liten gruvegutt som måtte jobbe graven, hvordan hadde hverdagen deres sett ut? Hva hadde dere gjort?". Så jeg gir det heller over til dem.

På den andre, "jeg skaper historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida", har du også satt på "sjeldent".

Ja, og det er ikke noe som jeg legger vekt på at det er noe jeg gjør, men det blir jo.. Altså å skape historisk spenning er jo.. Mener du da at det skal være spennende for elevene eller at det er sånn historisk konflikt på en måte?

Ja mer den siste du sier der, at det er en sånn tydelig forskjell mellom nåtida og fortida.

Ja. Da presenterer jeg det mer som at nåtida er en konsekvens av fortida. På grunn av at det og det skjedde så har vi det sånn og sånn nå.. Ja jeg tenker jo at det er kjempeviktig å på en måte forstå det politiske spillet i verden, og dette med verdensherredømme i den kalde krigen, det må du forstå for å forstå hvorfor det er så nervepirrende i dag. Og det er jo at nåtida er en konsekvens av historien. Så det blir jo på en måte litt det samme da. Men det å presentere fortida som noe annet enn nåtida, altså jeg tenker mer at det er en sammenheng.

Ja. For sånn jeg forstår deg nå så er du veldig opptatt av å knytte nåtida inn i historiefaget. At du bruker både fortida og nåtida og trekker linjer mellom dem. At du er opptatt av å vise dem sammenhengene?

Ja.

Da ser vi på elevsida på del 1. Her er det også satt et spørsmålstegn, ved nr. 8 "kontinuitet og brudd".

Ja jeg visste ikke helt på grunn av det med brudd. Så jeg burde vel sette det på "ofte" da.
Ok. Det første jeg la merke til her var at du kun har satt ett kryss på "svært ofte", og det er nr. 1 "plassere hendelser og aktører i et tidsperspektiv". Hva er grunnen til at du har satt den der?
For hvis de skal ha kontroll på en historisk hendelse så burde de vite når tid den er. Før de kan på en måte drøfte noe mer rundt den hendelsen så burde de vite ok når skjedde hendelsen, for tusen år sida, for tjue år sida eller 200 år sida. Så det er jo litt.
Når elevene dine skal jobbe med det, er det da på samme måte som du beskrev tidligere, at det er en samtale dere har sammen?
Ja og også at de skal lese, eller se en video eller snakke sammen ja. Så må de huske at dette var faktisk på 1800-tallet, eller når foreldrene deres var små, eller rett etter at dere var født, eller sånn.
La oss se litt på "noen ganger"-bolken. Spesielt de punktene som handler om kontekst - politisk, økonomisk og sosiokulturell. Du har satt politisk og økonomisk på "ofte", og sosiokulturelt på "noen ganger".
Det var også litt for å prøve å gradere. For hvis jeg skulle ha alle kryssene på ofte, så blir det sånn at jeg gjør jo ikke alt hele tida, men igjen da så er det litt dette her med å prøve å få elevene til å forstå hele bildet, at du ikke bare har fokuset på en del, eller et perspektiv. Og veldig ofte så har jeg fokus på å prøve å få elevene til å ha fokus på den politiske konteksten, hva er det politiske spillet her i denne historiske delen. Og med det politiske så kommer det økonomiske.. Det er veldig knytta opp til. Så kommer den sosiokulturelle delen litt lenger bak, så hvis vi kommer så langt at de elevene som klarer å reflektere veldig over dette politiske også, kan vi da dra det enda lenger ut til det sosiokulturelle. Ja, så derfor tok jeg at den kommer inn noen ganger, men jeg har mest fokus på å prøve at de skal liksom klare å forstå det politiske og det økonomiske.
Mener du at den sosiokulturelle konteksten er den vanskeligste for dem å jobbe med?
Ja? Jeg er litt usikker egentlig. For eksempel når vi hadde om samene, så var det politisk og sosiokulturelt, egentlig. Ikke så mye økonomisk. Men det passer kanskje ikke så mye inn, altså. Ja det passer jo litt inn også da, men vi hadde jo om altakonflikten og den er jo økonomisk og politisk og sosiokulturelt. Der er det alt (ler). Men ja. For der snakka vi jo mer om hva det gjorde med hele kulturen til samene og hele måten de var på og så på seg selv på og der et helt samfunn ble helt annerledes. På grunn av noe politisk. Og da trakk jeg ikke inn den økonomiske konteksten så mye egentlig. Så det kommer jo veldig an på hva det er vi snakker om. Men hvis jeg ser på disse store hovedlinjene da, som f.eks. verdenskrigene og kalde krigen og.. Ja. Revolusjonene, jaja i revolusjonene både den amerikanske og franske og for så vidt den industrielle så har jo den sosiokulturelle noe å si for hvordan menneskene holder på. Så kanskje jeg hadde satt den på "ofte" like vel. Prøver å blande litt.
Nr. 11 "de tar stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon" har du også satt på "noen ganger".

Ja. Det gjorde jeg veldig mye før, for eksempel at de skulle skrive litt og reflektere litt over hva ville du gjort i en sånn situasjon. Og da blir de veldig sånn "ja jeg ville gjort sånn.." det blir så stort, jeg opplever at de ikke klarer helt å sette seg selv inn i det. "jeg ville bare gjort det. Jeg ville bare trykka på atomknappen hvis jeg hadde vært Stalin f.eks. eller" eller hva ville du gjort hvis du var en SS-offiser som så at mange lidde? "jo da ville jeg bare redda alle og skutt alle som var vakt og redda alle". Jeg fikk veldig mye den tilbakemeldinga, enten at de skrev det selv eller at de diskuterte det. Jeg opplevde gang på gang at de ikke tok det seriøst, så da endra jeg heller måten til "ok hvordan tror du han tenkte, hvordan tror du de tenkte? Hva er forskjellen på hva de ulike sidene tenkte?" altså at de må beskrive litt fra de ulike sidene. Så derfor gjør jeg det.. Kunne nesten tatt den på sjeldent, for de.. Ja. Av erfaring så syns jeg at de var litt dårlige på å sette seg inn i det. De ble superheroes med en gang. Og da får du liksom ikke så mye ut av det. Vi må bruke masse tid på å reflektere på ok men ville det egentlig vært sånn. Så bruker vi masse tid på å kverulere på det i stedet for årsak/ virkning f.eks.

Så de sliter litt med det å sette seg inn i en annen persons tankesett?

Ja. Da er det lettere sånn å si ok, du har rollen til en SS-offiser. Hvordan ser dagen din ut? Hva gjør du? Hva tenker du? Og stille de noen sånne spørsmål for da er det.. Ok da skal jeg være han, og ikke et jeg, å sette seg som person inn i der, men at du går inn i han. Det får jeg mer ut av.

Tror du at det er for vanskelig for en 8. klassing, men at det kanskje kan funke for en 10. klassing? Eller blir det for komplisert for elever på grunnskolen å tenke sånn?

Ja de elevene jeg har hatt har det funka dårlig med. For de er veldig sånn "jeg er så god, så jeg hadde bare fiksa det" eller "jeg er så tøff, så jeg hadde ikke brydd meg om det og bare trykka på den knappen" eller "jeg hadde bare styrt det flyet og tatt over". Ja. De har utrolig stor selvtillit på hva de kan utrette selv.

På "sjeldent" satte du "de presenterer hendelser fra ulike perspektiver"

Ja, og det er ikke fordi jeg ikke vil at de skal gjøre det, men fordi de syns at det er litt vanskelig. Selv om jeg nå har sikkert sittet i en halvtime og sagt at det er så viktig å få dem til å se saken fra flere sider. Men de har veldig lyst til å bare forholde seg til en side, og så var det sånn det var.

Da går vi over til del 2, rangeringsdelen.

Ja, det var jo sykt vanskelig. Så hvis du spør om hvorfor her så (ler).

Jeg ser at det er mye her som samsvarer med del 1. Det du har satt høyt her er noe du har satt i del 1 at du gjør ofte. Det du har satt øverst på "aller viktigst" at læreren gjør er "årsak virkning", "visuelle læremidler" og "politisk kontekst". Vil du legge til noe mer her enn det du har sagt tidligere?

Nei, og det var jo fordi vi bare fikk lov til å ha maks tre. Og så satte jeg politisk kontekst fordi det bruker jeg mest tid på, i forhold til økonomisk og sosiokulturell. Og det sa jeg litt i stad at alle er like viktige for å forstå sammenhengen men.. Erfaringsmessig så bruker jeg mest tid på den politiske biten. Ulike ideologier og ulike måter å se samfunnet på.

<p>På "viktig" har du plassert "aktivere relevante forkunnskaper", "plassere hendelser og aktører i et tidsperspektiv", "langsiktig perspektiv" og "fokusere på en historisk aktør". Den siste der var en du satte på "noen ganger" på del 1. Kan du si noe mer om det?</p>
<p>Vet ikke helt hva jeg skal si, føler jeg gjentar meg selv veldig mye. Men det er viktig å se på en historisk hendelse på individnivå, gruppenivå og samfunnsnivå. Altså det som skjer i historien, hvordan ser storsamfunnet på dette, hva skjer i storsamfunnet, hva skjer for en liten gruppe, eller evt. En organisasjon da, og hva skjer på individnivå. For å ta kvinnekampen igjen da. Ei og ei kvinne, hva skjedde for dem? Hva skjedde for kvinnene som en gruppe? Hva skjedde for samfunnet? Hva skjedde i byen, hva skjedde på landet. Ja, at du ser på perspektivene veldig smalt, og så stort, ut og opp. Så hvorfor jeg satte den på..</p>
<p>Ville du ha flytta den hvis du skulle gjort det igjen?</p>
<p>Ja, men så kommer det litt an på.. Jeg har først litt fokus på det andre, og så er det jo gjennom det. Kan jo flytte den i hvert fall opp til ofte da. Men det kommer kanskje mer opp på slutten av en historisk hendelse, eller ikke på slutten av den historiske hendelsen, med på slutten av perioden der vi har lært om en historisk hendelse, og alle disse store orda, så begynner vi liksom med de minste. Hva skjedde med den personen? Hvordan har det endra seg? Og så grupper og samfunn. Det gjør jeg også nå i den industrielle revolusjonen. Hva skjedde for en enkelt bonde, for en fabrikkarbeider, hva skjedde for fabrikkarbeiderne sammen som en gruppe og hva skjedde for hele samfunnet. Ja.</p>
<p>Nr. 22 har du ikke plassert ut i del 2. Hvor ville du ha plassert den?</p>
<p>Nei den må jo bli satt på mindre viktig da når jeg har fylt opp de andre. Og jeg har ikke satt noen på ikke relevant eller like viktig. Og det er fordi jeg syns at alt du har her er viktige på en eller annen måte. Så en ble litt tvunget til å gradere dem. Så derfor ble det en lang liste på mindre viktig, og jeg tenkte årh dette er jo viktig, men de andre er litt sånn, sant. Eks kart, jeg syns jo det er viktig, men jeg bruker det mindre enn de andre tingene da. Men jeg vet jo at det er folk som liker godt å ha det der 90-tallskartet som du ruller ned til enhver tid. Fordi at du bruker kartet hele tida. Og da kan jeg finne et kart på pc og så slå det opp når jeg skal bruke det. Og da får jeg tilbake "nei for vi må bare rulle det ned. Plutselig så snakker vi om det". Og det behovet har ikke jeg. (Ler).</p>
<p>Jeg syns at du har forklart så godt på del 1, så jeg har ikke flere spørsmål på lærersida på del 2. På elevsida på del 2 har du på toppen satt "plassere hendelser i et langsiktig perspektiv", "politisk kontekst" og "årsak/ virkning". Det er disse du mener er aller viktigst for å fremme historisk kontekstualisering. Vil du si noe mer her?</p>
<p>Jeg tenker at hvis de kan det, så har de lært mye. Men igjen da så prioriterer jeg politisk kontekst. Jeg blir veldig sånn hvorfor gjør jeg det, hvorfor tenker jeg at det er så viktig i forhold til de økonomiske og sosiokulturelle, men jeg har egentlig ikke et godt svar på hvorfor jeg prioriterer den politiske hele tida. Men jeg tenker at det er.. Jeg har egentlig ikke vært så klar over det selv før jeg ser det nå. Men jeg tenker at det er fordi jeg syns at politikken er viktig, og jeg vil at de skal skjønne dagens politikk på bakgrunn av historisk politikk, verdenspolitikk, men også innad i vårt samfunn, i kommunen, i Norge, ja. Så kanskje derfor jeg vektlegger den mer.</p>

Du er opptatt av politikk ellers også?
Ja eller jeg er ikke sånn veldig politisk engasjert privat. Men jeg prøver å lære dem og bli samfunnsborgere som tar sin plikt og har meninger om demokratiet, eller i demokratiet. Ellers så faller jo alt. Hvis vi utdanner folk som ikke gidder å bry seg om andre enn kun seg selv.. Så det tenker jeg er litt av min rolle som, ikke historielærer bare, men som samfunnsfaglærer. Siden faget heter samfunnsfag. Å utdanne folk som har kompetanse nok til å si sine meninger i samfunnet da. Ja. Så kanskje det er derfor? (Ler). Ja og dette her ligger langt bak. Dette er ikke noe som jeg har framme i.. Nei det var løye (ler).
På "viktig"-bolken har du latt to ledige plasser stå åpne.
Åi det har jeg ja!
Har du tenkt noe spesielt på det? For du har satt økonomisk kontekst og sosiokulturell kontekst.
Ja, for det tenker jeg kan bygge opp mot det å forklare den historiske hendelsen. Da tenker jeg f.eks. At jeg ville ha flytta opp nr. 15 "presentere hendelser fra ulike perspektiver" opp på viktig.
Ok. Så det var ikke for å vise at det er de fem øverste som du tenker er aller viktigst?
Nei, jeg har nok bare blingsa her. Og så, det er jo litt rart da, men hvis jeg skal fylle opp den der på viktig da, "sammenligne fenomener med andre steder", og egentlig også "tider" da, for historien gjentar seg jo, det er jo også litt greit å se. Det er også litt rar at jeg har satt på mindre viktig. Men siden det var maks 6 på middels, så. Men hvis jeg flytter 15 opp så kan jeg i hvert fall flytte opp 13 til middels viktig.
Ja, og da prioriterer du sted over tid?
Ja sted. Tid. Tid. Ja, sett opp tid.
Jeg ser også at den første du har satt under middels viktig, "plassere historiske hendelser i et tidsperspektiv", det er den eneste du i del 1 på elevsida har satt på "svært ofte". Men så står den på middels her. Hva er grunnen til det?
Jeg tenker.. Det er jo litt forskjell.. Nei, det jeg kanskje tenkt er hva de skal jobbe med i undervisninga. Vi skal lære om hva det var som skjedde og hvorfor det skjedde og sånn. Da er det viktig at vi hele tida har fokus på når var det dette skjedde, hvordan så verden ut da, nå må vi huske sånn og sånn. Mens jeg har kanskje tenkt at dette er hva de skal sitte igjen med på en måte. Hva er det som er viktig at de har om den historiske hendelsen. Da er det ikke så viktig at de husker at det var i 1913, at kvinnene fikk stemmerett, men at det var på begynnelsen av 1900-tallet. Akkurat 1913 var faktisk litt viktig, det var litt dårlig eksempel, men du skjønner hva jeg mener, det er ikke så viktig med dato og klokkeslett. Det er mer epoken før, det at de har de historiske hendelsene i kronologisk rekkefølge. Liksom at andre verdenskrig kommer etter første verdenskrig. (Ler).

Du satte nr. 11 på mindre viktig her, "ta stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon".
Ja, det er samme begrunnelse som det jeg sa. Og jeg mener ikke det at det ikke er viktig, for det er jo viktig egentlig å sette seg inn i. Men ja jeg ga jo et eksempel på hvordan jeg vil at de skal sette seg inn i situasjonen, ikke at det nødvendigvis er du som er der, du tar liksom ikke plassen til den personen. Men du går liksom inn i hans eller hennes tanker og prøver å forestille deg hva han eller hun tenker.
For å oppsummere litt, så vil jeg gjerne spørre deg. Hvor viktig er det for deg i dine samfunnsfagtimer, å presentere historisk kontekst, og få elevene dine til å jobbe med den? Hvor viktig er det samla sett, med alt du gjør ellers?
Ja med alt jeg gjør, mener du på jobben min, eller i faget?
I faget.
Jeg synes jo det er veldig viktig. Og litt som jeg sa, når jeg ble sånn oppmerksom på politisk kontekst, at jeg vil jo at de skal sitte igjen med en god ryggsekk, eller en god bagasje, sånn at de kan forstå dagens samfunn da. Og jeg mener jo at for å forstå dagens samfunn, og verdenssamfunnet, og lokalt, globalt, alt liksom, så må du forstå litt historisk hvordan. Og det er en ting, vi kan se på opptøyene i USA nå og si det er Trumps feil, men det er noe historisk der, hva er det som gjør at det blir sånn, hvorfor er det så polarisert, hva har skjedd? Og da tenker jeg at hvis du er helt blank da, bakover, så er det jo vanskelig å forstå. Da kan du jo tenke at herlighet de er jo helt idioter som holder på sånn. Det kan vi jo synes uansett eller ikke, men det går jo i hvert fall an å ha det i en historisk kontekst. Så det er liksom målet da. Derfor synes jeg det er litt viktig, at de forstår. Og det også derfor jeg har litt fokus på årsak/ virkning, for å prøve å få dem til å trekke disse trådene. Det er ikke en isolert hendelse som skjedde for 100 år siden, men det har faktisk betydd noe framover.
Hvor mye plass pleier du å bruke til å jobbe med historisk kontekst i dine samfunnsfagtimer, kontra andre typer arbeid?
Ja. Det er jo, holdt på å si historisk sett, så bruker vi jo mye tid i samfunnsfagtimene på historie. Mindre på samfunnskunnskap og geografi og politikk egentlig. De største delene er historiske. Hvis du tenker treårsløpet og prosentmessig, så er brorparten historie. Men f.eks. når vi skal snakke om velferdsstaten i dag, hvordan er velferdsstaten, velferdsordningene, de utfordringene vi har i dag, og så ser framover, så ser vi jo også bakover. Så i samfunnskunnskapen så trekker vi jo historiske linjer helt tilbake til 1945, Einar Gerhardsen, og helt fram. Så ser vi hva som er nå, og så ser vi inn i framtida. Hvordan vil velferdsstaten vår se ut da. Så i samfunnskunnskapsbiten så trekker vi også inn historisk perspektiv. Det gjør vi jo også litt i politikken, at vi ser litt på statistikker og ja.
Så du vil si at det er en stor andel du bruker?
Ja.
Er det noe du kjenner at du ikke har fått sagt eller ønsker å legge til?

Nei, jeg føler også jeg har sagt ganske mye som jeg ikke visste også (ler). Det bare kom. Det er jo veldig tydelig når du ser det veldig svart på hvitt. For det er jo sjeldent at vi setter oss ned og reflekterer over undervisninga på denne måten. Så ja. Føler ikke jeg har noe jeg tenker jeg ikke har fått sagt.

Intervju: Sofie

Da er det intervju med Sofie og det er 15.11.22. Først litt om formålet med prosjektet. Målet med prosjektet er for å kartlegge hvordan I mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning og formålet med intervjuet her er å prøve å forstå det du har svart og danne meg et bilde av det du har svart og det du tenker. Det er ikke en intensjon om å dømme det du sier eller om det er bra eller dårlig, men å forstå. Og en kort definisjon på historisk kontekstualisering som vi kan gå ut i fra det er det at det innebærer å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og rundt aktører. Jeg vil spørre deg først: hvor viktig er det for deg, i dine timer, å få elevene til å jobbe med historisk kontekst?

Det er jo viktig i hvert tema, synes jeg, fordi.. Det er det å på en måte kunne den som virkelig gir en litt dypere forståelse. Det holder ikke bare å jobbe med, for å kunne faktakunnskaper f.eks., må du også kunne forstå konteksten rundt det. For å virkelig kunne forstå det da. Så det er jo veldig viktig.

Er det noen utfordringer knytta til det å jobbe med det, opplever du?

Det er jo, jeg tenker sånn generelt i skolen så er det fokus på at du skal gjennom de og de temaene, så du har litt begrensa tid. Og plutselig så mister du noen timer. Så det er det å finne en smart måte å gjøre dette på da som kan være mest utfordrende. Og hvor god tid en virkelig har til å dypdykke i en litt dypere forståelse til elevene. Det er kanskje det som er mest utfordrende, å finne de gode metodene da med tanke på at det er litt pressa med tid, som regel.

Det har jo kommet en ny læreplan. Er det noen ting du gjør annerledes nå?

Jeg har bare hatt den nye læreplanen mens jeg har jobba. Så det er den jeg har gått ut ifra. Men så har vi veldig tett samarbeid oss lærere mellom. Og det er jo flere lærere som har jobba med andre læreplaner og hvis de da har hatt undervisningsopplegg eller metoder brukt tidligere, så er det noe vi også, eller jeg hadde brukt. Men på møter og sånn så er det ofte snakk om dette med læreplanen at vi må hele tida passe det til med kjerneelementene, f.eks.

Totalt sett, hvor mye plass pleier arbeid med historisk kontekst å få, sammenligna med andre typer arbeid i samfunnsfagtimene dine?

Jeg tror ikke jeg har via en hel time til konteksten, men at det på en måte er små drypp her og der, der det på en måte kommer inn naturlig. Jeg starter ofte med å ha litt fakta, begreper, for å få noe grunn da. Eller en bunn. Og så jobber vi ut ifra det. Rett og slett. Så litt vanskelig å si sånn spesifikt.

I samfunnsfag er det en tredeling med geografi, historie og samfunnskunnskap. Får noen bolker mer plass enn andre?
Noen bolker får mer plass. Sånn geografidelen, har enn så lenge ikke fått så mye plass, men igjen, nå har vi hatt om første verdenskrig, så det er naturlig å måtte kunne noe geografi for å forstå. Så vi har hatt om europakartet, og da er det litt sånn eurosentrisk historielæring da. Men europakartet før 1914 og etter 1919, etter første verdenskrig. Så det er den type geografi en får inn der da. Ellers er det mest fokus på historie på 9. trinn. På 8. trinn er det mer samfunnsfagfokus, men også historie.
Kan du beskrive elevgruppa du har nå?
Jeg vil si det er en sterk faglig klasse, som er gode på dette med refleksjoner. Det er selvfølgelig variasjon, men jeg har ingen elever på laveste nivå. Treer er nok det svakeste. Så det er en sterk faglig klasse som er engasjert og deltar mye. Så mye av vår undervisning bryter ut i diskusjoner, fordi de er veldig aktive muntlig også. Så vi får ofte til diskusjoner, og da er jeg veldig opptatt av å spørre og få dem til å tenke, kanskje hva.. Ikke det å dømme fortidas personer, men å forstå ut ifra hvordan de hadde det, og den konteksten de faktisk var i. Så jeg prøver hele tida å minne dem på det da. Det er jo lett å tenke at de var, nå som vi har hatt om første verdenskrig da, at de har brukt ulovlige våpen, våpen som er ulovlige i dag, kan det hende at de reagerer på, at de må ha vært gjerne før. Men var de egentlig det. Da er jeg litt opptatt av å få dem til å reflektere litt rundt det i hvert fall.
Vi går til spørreskjemaet. Hvordan syns du det var å fylle dem ut?
Nei, det var ikke så lett. Plutselig kom du til et sted og så nei det er viktig, og så nei det er viktig. Så det ble litt sånn kamp om plassen på de øverste, og til slutt måtte jeg bare si meg fornøyd. Men jeg følte kanskje en liten sånn dobbeltmoral, med hva jeg fokuserte på, og hva jeg ville ha fra elevene. Det tror jeg at jeg gjorde (ler).
Vi starter på del 1, som dreier seg om din praksis. På "svært ofte"-bolken har du satt fire kryss: "jeg aktiverer relevante forkunnskaper", "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv", "oppgir varigheten til historiske hendelser", og "du gjør rede for årsak og virkning ved historiske hendelser". Hvorfor har du satt de her?
Fordi det gjør jeg alltid. Det vet jeg på en måte at jeg er helt sikker på, fordi jeg syns det er såpass viktig. Ved hvert nye tema så starter vi med å høre hva elevene kan på forhånd. For å starte kanskje med et tankekart på tavla, hva er det dere har hørt og kan om dette temaet fra før av da. Noen ganger så kan det være veldig begrensa. Mens andre ganger får vi fine diskusjoner ut av det også. Med det å plassere i tidsperspektiv er at jeg syns det er viktig at en vet når ting skjedde. Det blir litt dumt å blande det. For å ha en kontroll på historien så er en nødt til å vite når det var. Sånn som at første verdenskrig er etter industrialiseringa. Det er ganske viktig. Og sånn ca. Hvor lenge det varer også. Spesielt når det gjelder kriger så er disse store talla kanskje det viktigste da. Nødt til å vite at det starta da og endte da. Og med årsak og virkninger så er det vel kanskje det vi har mest fokus på, men det er først når vi har kommet litt inn i undervisninga. Så er det å hele tida å vite hvorfor skjedde dette, fordi det er et resultat av noe annet. Og hvordan har dette påvirka senere, for det som skjer senere er jo noe vi kommer til å ha om etter hvert også så. Ja.

På "svært sjeldent eller aldri" har du satt ett kryss: "jeg bruker anakronismer". Hvorfor har du satt det her?
Nei dette er jo litt flaut, men jeg var ikke så kjent med begrepet (ler). Så jeg måtte søke det opp og tenkte at det her er ikke noe som jeg bruker.
Ja for det handler om at du bruker begreper om fenomener som egentlig ikke var en greie i den tida. For eksempel bruke ordet kommunisme om noe i middelalderen.
Ja. Nei, det er ganske sjeldent at jeg gjør det, men noen ganger. Ok. Jo, jeg kan gjøre det likevel når jeg tenker på det nå. At jeg kanskje bruker mer dagsaktuelle begreper for å forklare visse ting, for å gjøre det enklere å forstå. Men igjen, ganske sjeldent. Så det er mer en sånn.. Som regel så bruker vi de begrepene som er viktig for perioden, men når de også skal forklares, så hvis det fortsatt er litt vanskelig, så kan jeg gjøre det, men ikke så ofte.
Så når du gjør det, så er det for å få med elevene på forståelsen?
Ja.
Ok. På "sjeldent"-bolken har du satt at du "fokuserer på en historisk aktør", "setter seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse", "sammenligne hendelser i et geografisk perspektiv", "presenterer motstridende historiske kilder" og "presenterer læringsstrategier for historisk kontekstualisering". Hvorfor har du satt disse på sjeldent?
Hvis vi starter på historisk aktør så er det fordi nå har det vært mest fokus på generell, og grupper, ikke spesifikt en person, og det er vel mest grunnen til at jeg satte den der. Vi har ikke hatt fokus på én person. Og på den med å sette meg selv inn i fortida så, det har jeg kanskje gjort én gang, eller noe sånt. Da prøver jeg å få med elevene, hva hadde dere gjort hvis dere var den og den personen. Men ikke noe jeg prøver å gjøre sånn alt for ofte, men de gangene jeg gjør det så er det for å få dem til å reflektere rundt om at de kan ikke gå ut ifra premissene de har i dag da, når de skal sette seg inn i fortida. Litt for å skille på den at.. Ja de hadde ikke det. F.eks. har vi hatt om Versaillestraktaten, så spurte jeg dem hva hadde dere gjort hvis dere var franskmenn, hadde dere støtta den, eller ikke? Da rakk jeg opp hånda og sa at jeg mest sannsynlig hadde støtta den fordi det var de premissene de hadde. Med geografisk perspektiv så vil jeg ikke si at vi sammenligner, det blir litt sånn heller avskilt de tingene som skjer. Vi kan heller sammenligne over andre tider, f.eks. kriger eller kriser som skjer i dag. Mer sånn. Og så har vi rett og slett ikke jobba spesielt mye med kilder helt enda, derfor har jeg heller ikke mye bruk av motstridende kilder. Læringsstrategier har heller ikke vært mye fokus på, hvordan de egentlig skal sette seg inn i det, men tenker at det kanskje hadde vært lurt for å virkelig få dem til å forstå det, for å fremme det. Men det har ikke vært i fokuset det har vært mer på selve hendelsene og litt sånn underveis i timen. Men ikke sånn spesifikt jeg har forberedt for å jobbe med dette.
Vi går tilbake til nr. 15 "sette seg selv inn i fortida". Forstår jeg deg rett at det mer sånn at du kaster ballen over til elevene og spør dem hva de ville ha gjort? Det gir større effekt enn at du selv skal stå der?
Ja. Jeg prøver å få dem til å.. Hvis vi går den veien da, så tar jeg dem med på den reisen for å få dem til å tenke over det også. Ja. Når vi har hatt om industriell revolusjon på 8. Trinn da, for nå er det her 9. Trinn, men da hadde vi om barnearbeid. Så da fikk de i oppgave å se for

<p>seg en dag der de var en unge som jobba, og så spurte jeg dem om de trodde at menneskene var slemmere før som lot dette skje, men det fikk jo dem da til å tenke litt at nei, de var kanskje ikke det.</p>
<p>Nr. 9, 10, 11 er de punktene som handler om kontekst - politisk, økonomisk og sosiokulturell. Der har du satt at du noen ganger gjør rede for politisk og økonomisk, og at du ofte gjør rede for sosiokulturell kontekst. Hva er grunnen til at du gjør den oftere enn de andre to?</p>
<p>Det er et godt spørsmål. (Ler). Nei men jeg tenker ofte så.. Fordi de handler, jeg har kanskje mye fokus på at det handler om mennesker, og det å på en måte forstå dem ut ifra deres egen situasjon og det at det er også forskjeller innad, at det rett og slett er mest derfor. Så spør det jo også selvfølgelig på tema, at i visse situasjoner er kanskje den økonomiske litt mer viktig. Og i andre så er den politiske veldig viktig, men jeg syns at alltid er den sosiokulturelle viktig da. Så ja jeg tror det er derfor jeg har satt den et hakk over.</p>
<p>På nr. 2 "visuelle læremidler", den har du satt på ofte. Hva slags visuelle læremidler er det du bruker?</p>
<p>Vi kan hvis det er presentasjon, bruke bilder. Det er først og fremst også for at de skal ha noe å se på, men også kanskje for å få med elever som sliter mer faglig da. At det er viktig at også de har noe som kan sette i gang tankene deres, og da er det viktig at de ser på det. Men med videoer så kan vi se klipp fra Youtube. Da er det på en måte læringsvideoer om nytt tema. Eller så kan det være klipp for å visualisere noe som har skjedd. Hvordan det så ut for eksempel. Og så dokumentarer men da det som er relevant til tema. Det er rett og slett for å få inn variasjon i undervisninga, og at de skal ha et bilde på det, og ikke bare må tenke seg fram til hvordan det kunne ha vært. Ja en ny input for ny informasjon da. For da tar vi ofte en oppsummering på slutten, og hører med dem hva er det som gav inntrykk, hva husker dere fra dette. Så er det ikke rett eller galt svar, men fokus på å samle tankene litt.</p>
<p>Jeg ser at du flere steder på del 1 lærersida, prioriterer og gjør mer av det som handler om tid, enn det som handler om sted. At du setter i tidsperspektiv svært ofte, mens geografisk perspektiv ofte. Tidslinjer bruker du litt oftere enn kart, og du sammenligner tidsperspektiv litt oftere enn geografisk perspektiv. Hva er grunnen til det? Du sa litt i stad.</p>
<p>Nei, jeg tenker at elevene er jo klar over området. Jeg syns jo selvfølgelig at de må vite hvor ting skjer også, så det er ikke sånn at de ikke får vite det (ler). Så det er jo altså, men nei jeg tror, jeg har kanskje heller hatt mer fokus på å ha en tidslinje enn å gå nøye gjennom et kart, men vi har jo selvfølgelig gjort det også. Jeg tror at akkurat dette med tid så, uavhengig av sted da så kan dette skje forskjellige steder og til ulike tider. At en sammenligner kanskje mer om sånn dagsaktuelle situasjoner da, for å få innblikk i.. Ja, for å få forståelse for ting som skjer i dag da. Så har en på en måte det å vite hva som skjedde i fortida, og at det hele tida.. Så ønsker vi å knytte det vi lærer i fortida til dagsaktuelle situasjoner. Så det er kanskje derfor tid har litt mer.. At det bare skjer automatisk. Jeg tror ikke det er et aktivt valg.</p>
<p>Forstår jeg deg rett at du er opptatt av at de skal trekke linjer fra fortida til nåtida?</p>
<p>Ja.</p>

<p>Ok, da ser vi på elevsida på del 1. Der har du på "svært ofte" satt at "de plasserer hendelser og aktører i et tidsperspektiv", "oppgir varighet", "plasserer hendelser og aktører i et geografisk perspektiv", og "gjør rede for årsak og virkning". Vil du si noe mer om noen av disse? Hvorfor gjør de det svært ofte?</p>
<p>Jeg tror at grunnen til at jeg har satt det som svært ofte er fordi det er ofte at hvis det er vurdering, så er dette noe som blir etterspurt. Spesielt de tre første. At det er den basice grunnmuren som jeg tenker at de må kunne for å gå dypere inn i situasjon. Og med det å gjøre rede for årsak og virkninger er noe av det som jeg mener er veldig viktig. Og derfor er alltid det noe de jobber med. Så det ligger litt automatisk hos dem det også, at det er forventet å kunne.</p>
<p>Nr. 8 "gjøre rede for kontinuitet og brudd", har du satt at de gjør sjeldnere enn årsak og virkning. Hva er grunnen til det?</p>
<p>Igjen, så tror jeg at det er ikke sånn at jeg tenker over det så veldig mye (ler). Da jeg svarte på dette tenkte jeg at dette har jeg ikke tenkt så mye over tidligere, så derfor har jeg blitt litt usikker på om det egentlig er et fokus eller ikke. Så derfor satte jeg dette på sjeldent. Men ja, så er det vel mer at jeg ser på historien som noe som er resultatet av noe som har skjedd. Det er på en måte en evig prosess som utvikler seg. Og at det rett og slett bare ikke har så mye fokus i undervisninga. Og siden jeg vet at jeg er litt usikker på hvor mye fokus jeg har i min undervisning, så er ikke det noe jeg forventer at elevene mine jobber med. Så derfor har jeg satt den på sjeldent.</p>
<p>Tror du at det er lettere for elever å forholde seg til årsak og virkning, heller enn kontinuitet og brudd?</p>
<p>Ja, jeg tror det. Kanskje det er derfor.</p>
<p>På nr. 4, 5, og 6, det som dreier seg om politisk, økonomisk og sosiokulturell kontekst, har du satt alle på "noen ganger". Vil du si noe mer om det?</p>
<p>Ja det er fordi jeg syns igjen at det varierer med temaene vi har om. At det er litt det som er bakgrunnen til det. Hvor mye fokus det får. Ettersom det her vel er kun tenkt historiedelen av samfunnsfaget, og at det er derfor jeg har satt det. For det varierer etter tema vi har om. Det er viktig kanskje å forstå den politiske konteksten hvis du skal ha om andre verdenskrig og hvorfor det skjer med tanke på ideologier. At det er derfor. Det er ikke det som har mest fokus i undervisninga, det kan være et lite punkt, men det er ikke der vi velger å ha fokus.</p>
<p>Så det er temaavhengig?</p>
<p>Ja.</p>
<p>Da går vi videre til del 2, rangeringsdelen, som dreier seg om det ideelle, og det du syns er viktigst. På "aller viktigst" har du satt årsak og virkning, plassere hendelser og aktører i et tidsperspektiv, og presentere hendelser fra ulike perspektiver. Vi har snakka en del om de to øverste, men nr. 20, kan du si noe mer om den?</p>
<p>Ja jeg syns det er viktig for det vil si at de ikke får et ensidig bilde, og da er det viktig at en ser en situasjon fra flere sider, fordi det er generelt en god egenskap å ha i livet. Og tenker at</p>

det også gjelder historiske hendelser, for det kan hjelpe dem å forstå ulike ting i dag fra ulike perspektiver i dag. Så derfor satte jeg den høyt oppe.

Hvordan tenker du at dette kan gjøres?

Det kan gjøres på flere måter. Jeg kan undervise og ha alt fokus på det, men også gruppeoppgaver og individuelle oppgaver der de får en rolle, der de er nødt til å sette seg inn i den. For å skape en diskusjon da. Så det vel sånn jeg har tenkt med ulike perspektiver. Vi har hatt om ideologier, og da hadde vi en debatt der de skulle velge en ideologi de ikke hadde valgt selv, og skape en diskusjon rundt det. Og da må de påta seg noe de kanskje ikke er enig i, og så må de fortsatt klare å holde en saklig diskusjon. Og det tenker jeg at er gode egenskaper å ha uansett. Og det tenker jeg også med historiske hendelser også da.

Dette er noe du på del 1 har satt at du gjør "noen ganger".

Ja (ler). Ikke helt samsvar. Jeg tenker at ja det er noe jeg sikkert vil få gjort mer av. Og så er det vel igjen fordi det varierer litt med tema. Jeg har sikkert satt den på noen ganger fordi jeg vet at jeg gjorde det i forrige temaet, men ikke har hatt like mye fokus på det i dette temaet vi har nå. Men det er jo noe som absolutt burde inkluderes i undervisninga syns jeg, for skal du virkelig forstå en situasjon, må du kunne se flere sider av saken.

På "viktig" har du satt "presentere læringsstrategier", som du i del 1 satte på sjeldent.

Jeg tror at det jeg tenkte her var.. Siden spørsmålet var "hva er viktigst for å fremme historisk kontekstualisering?", så tenker jeg jo at det å ha noen læringsstrategier for det er viktig. Men jeg vet med meg selv at jeg ikke har gjort det så mye. Så da blir det litt mer den ideelle timen da.

Du har også satt "aktivere relevante forkunnskaper", "visuelle læremidler" og "historiske kilder" på viktig. Hvorfor syns du historiske kilder er viktig?

Fordi det gir et annet innblikk i det som har skjedd, hvis en kan bruke ulike typer kilder. Og det igjen henger sammen med "ulike perspektiver", med tanke på at en ja, da må en ha fokus på kildekritikk, men at det kan gi en veldig interessant diskusjon. Og for å forstå den historiske konteksten, så kan du også forstå disse kildene er blitt laga. Altså forstå at det faktisk har en grunn da. Så ideelt sett så ville det vært veldig fint. Så hvis en skal ha fokus på historisk kontekstualisering så burde dette også være inkludert.

Har dere museumsbesøk eller utflukter med klassen?

Vi har ikke gjort det så lenge jeg har vært her, men nå har jeg bare vært her ett år. Vi har vært på museum, men det var om dinosaurer. Så det er jo veldig gammelt (ler). Men jeg tenker at det hadde vært veldig spennende å kunne fått gjort det. Men det er ikke satt av noe tid, da tenker jeg det er mer opp til læreren å undersøke og høre om det er mulig å få gjennomført.

På "minst viktig" har du satt "sammenligne forskjellige hendelser i et geografisk perspektiv", "framstille historie som en kontinuerlig framgang" og "skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida". Hva er grunnen til at du har satt dem der?

Nei det var jo fordi det var maks plass på de andre. (ler). For det er jo ikke noe morsomt å si på en måte at noe ikke er viktig i historieundervisninga. Jeg tror at grunnen til at jeg satte det var fordi, igjen dette med geografisk perspektiv da. Så føler jeg jo at i undervisninga så kan de på en måte hvor, for de er klar over sånne type ting om den hendelsen vi har om, men at jeg igjen er mer opptatt av kanskje å sammenligne hendelser som har skjedd på ulike tidspunkt, enn hendelser med geografiske forskjeller da. At det rett og slett får litt mindre fokus da, enn det andre. Og så det å fremstille historie som en kontinuerlig framgang har jeg satt lenger ned rett og slett fordi at ja vi vet mer, men at vi ikke skal ha så veldig fokus på at en er.. Noen kan kanskje misforstå dette med framgang at en er bedre, og at de var dummere før. Så jeg har satt den der for å minimere sjansen for det da. Det er selvfølgelig opp til læreren å ha et klart syn på det for at elevene skal forstå, men at det ikke skal være mulig å tenke at vi er bedre bare fordi vi lever nå sammenligna med folk som levde i fortida. Og det med å skape historisk spenning henger litt sammen med det igjen. At det ikke blir helt ekte da for meg å gjøre føler jeg. Skal ikke gjøre fortida til noe sånn "wow", for da fremmedgjør det også kanskje litt, har jeg tenkt. Så derfor har jeg satt den litt ned, for en skal ikke tulle med det for å gjøre det mer spennende.

Igjen her, som du sa nå, så viser rangeringa di her at det er tid du syns er viktigst, over sted.

Nei jeg har ikke tenkt over det selv, det er ikke et aktivt valg på en måte (ler).

Noen av punktene her dreier seg om historisk empati: 14, 15 og 16. Alle disse har du lista opp på mindre viktig. Jeg lurer derfor på om du bruker mye tid på å ha mye om historisk empati? Det å få elevene til å sette seg inn i noen andres tankesett?

Jeg vil jo si at vi har fokus på historisk empati, men at jeg har ikke helt fokus på at de skal sette seg inn i en situasjon de ikke kan forstå fordi de ikke var der selv. Så jeg er ikke så opptatt av at de skal tenke "hvis jeg var...". Det er kanskje noen ganger når vi har diskusjon, og jeg merker at diskusjonen går over til at det blir litt dømmende overfor fortidas mennesker, at jeg sier "men hva hadde dere gjort?". At jeg tar den, fordi da tenker de som regel litt mer. Men jeg har ikke et mål om at de selv skal tenke at de var en soldat under første verdenskrig, for det blir litt sånn.. Ja. Jeg har lest at man ikke burde gjøre det fordi de kan uansett ikke helt forstå den situasjonen, det blir litt sånn falskt, falsk forståelse på en måte.

De klarer det ikke? Det blir for vanskelig?

Jeg vet ikke om det er mulig det er for vanskelig, men det er jo umulig å forstå noe der du ikke selv var. Ingen hadde klart det, så det har ikke noe med at de er elever på 14 år, men at det generelt er noe som ingen mennesker kan gjøre. Så derfor har jeg ikke det som fokus når vi har om historisk empati. Da har jeg heller hele tida fokus på at en ikke skal dømme fortidas personer. Jeg vil jo si at historisk empati er veldig interessant, og er automatisk et fokus i undervisninga, men ikke det at de skal plassere seg selv i situasjonen. Men å forstå uten å selv gå inn i den da.

Da går vi til elevsida på del 2. Der har du på "aller viktigst" satt "årsak og virkning", sammenligne fenomener med andre tider, og presentere hendelser fra ulike perspektiver. Nr. 7 og nr. 15 har vi snakka en del om. Nr. 12 "sammenligne fenomener med andre tider". Vil du si noe mer om det?

Nå kommer det med tida igjen. Nei hva har jeg tenkt her? Jeg tenke vel at det å sammenligne har noe med den forståelsen av situasjonen og at en da kan dra linjer med situasjoner i dag, at det viser en god forståelse som regel. At de klarer å se det i et nytt syn, og kanskje likheter og også ulikheter. Og ved å da se disse ulikhetene for eksempel så forstår man jo at konteksten er forskjellig. Og ser man likheter så ser man at visse ting kanskje fortsatt er relativt likt da. Så derfor har jeg satt den øverst.

Når du sammenligner, er det som regel alltid opp mot nåtida? Eller kan du også sammenligne ulike hendelser i fortida?

Jeg tenker at det kan passe med begge deler, men for elevene så er det kanskje enklere da med situasjoner i dag. Fordi fortid er gjerne da fortid. Så nå blir Ukrainakrigen ofte brukt, og det at de kan se sammenhenger med det som skjer der når vi har om krig, ulike typer krigføring, at de kan se dem. Det er litt lettere for dem fordi det er en dagsaktuell situasjon, enn å f.eks. sammenligne med en annen krig de har lært om. Så det er litt derfor det på en måte er fokuset her, men igjen selvfølgelig greit å sammenligne med andre ting, men for elevenes del blir det automatisk mer i dag. Det er jo også på en måte det som påvirker deres hverdag.

Får elevene til å sammenligne og reflektere? Er de gode på det? Du sier de diskuterer mye i klassen.

Ja, jeg synes de er gode. Selvfølgelig er det variasjon. Visse elever tar det enklere enn andre, og jeg synes jo selv at det er en utfordrende oppgave. Så det er noe som viser til en god type refleksjon, når de får det til. Men ja, de fleste elevene.. Akkurat som at det er litt lettere å feste ting på knagger ved at de har noe de kjenner til fra i dag, å sammenligne det med. Men igjen, da er det viktig at en husker at det er forskjellige historiske kontekster uansett, og at det er kanskje noe jeg som lærer må jobbe aktivt med da, når vi har dette fokuset.

På viktig har du satt tre punkter, men du kunne hatt fire. Er det en grunn til at du har spart en plass?

Nei det er nok en feil. (Ler).

Ok. Her har du satt "vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historiske beslutninger". Kan du si noe mer om den?

Det handler om at jeg tenker på at en skal se hendelser fra ulike perspektiv, og så er det viktig å forstå bakgrunnen til hvorfor folk gjorde som de gjorde. Og det igjen handler litt om.. For eksempel om historisk empati, men også at en har forståelse for konteksten. Ja. At en politiker hadde kanskje den rollen, og det gjør at det må gå den veien. Litt sånn. Og det å forstå bakgrunnen for å forstå hvorfor.

Du har også satt nr. 14 "plassere hendelser i et langsiktig perspektiv" på viktig. Hvorfor det?

Jeg tenker at historien på en måte henger sammen, og at det får konsekvenser senere i tid. For det er fort litt lett i historieundervisning at du fokuserer på en bolke, og så er du ferdig med den bolken og så går du over til en annen. Så det å på en måte se at det henger fortsatt sammen. Det husker jeg selv fra skolen at jeg var helt forvirra når jeg så at noen ting som vi

<p>hadde lært om på forskjellige tidspunkt, skjedde samtidig. For da hadde ikke jeg fått satt det inn i et tidsperspektiv og sett hvordan det henger sammen. *godt sitat de to siste setningene.</p>
<p>Hvordan hjelper du elevene dine med å få dem til å forstå at historien henger sammen?</p>
<p>Jeg synes det henger sammen med årsaker og virkninger. Hvorfor dette skjer er et resultat av noe annet. Og virkningene av dette resulterer i noe annet igjen. Ofte når vi går videre til et nytt tema, så hopper jeg gjerne tilbake til temaer vi har hatt om i fjor, og minner dem på det. Så det er ikke sånn at jeg gjør noe spesielt egentlig, men hele tida minne dem på det vi allerede har lært om da. For at de skal huske på at dette har skjedd i forkant, og dette er et lite resultat av det og det.</p>
<p>Du har ikke satt noe på "minst viktig". Er det fordi at du mener at alle disse punktene har en betydning?</p>
<p>Ja. Jeg gjør jo det. Noen ting vil få mye fokus noen ganger, mens noen ting vil få mindre fokus. Men årsak virkning er noe jeg alltid vil ha fokus på. Og så er det kanskje noen ting jeg alltid ikke vil ha mye fokus på, men det er fortsatt relevant kunnskap. Så derfor har jeg satt alt øverst.</p>
<p>Ok. På "mindre viktig" har du satt "utvikle affektive eller emosjonelle forbindelser med historisk aktører" og at elevene skal "ta stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon", og så [avbrytes]</p>
<p>Så er det dette med sted da (ler). Huff. Dette skal jeg tenke på videre. Men ja angående de to så synes jeg at historisk empati er viktig. Men så er det kanskje det affektive.. Jeg vil alltid at det skal skape reaksjoner og at de skal bry seg på en måte, men jeg synes ikke det er det viktigste for å ha historisk empati. Så det er ikke det at de må bry seg på den måten. Det er supert at de får reaksjoner og reagerer på urettferdige ting og hvordan ting har skjedd. Når vi kommer til å ha om andre verdenskrig etter jul så kommer det til å ha et fokus for å få den forståelsen, men jeg mener at den reaksjonen, eller den forbindelsen de får til historiske personer, ikke er den som er viktigst for forståelsen. Det er ikke det som er målet.</p>
<p>Så det er mer den kognitive empatien som er målet ditt?</p>
<p>Ja. Altså jeg synes jo begge er viktig, men alene så går det ikke kun med den affektive reaksjonen.</p>
<p>I vurderingssituasjoner, hva slags vurderinger lager du for elevene dine?</p>
<p>Det varierer det også. Noen ganger har vi fagsamtaler. Da er det alt fra at jeg stiller spørsmål, eller at de trekker en lapp og skal prate om et begrep. Ellers så har vi skjemaprøver. Det er som gamle skriftlige prøver, bare at de skriver på Chromebook. Da varierer det fra kort svar til multiple choice, og langvarsoppgaver.</p>
<p>Ok. Hva slags type langvarsoppgaver er det? Er det for å sjekke faktakunnskaper eller refleksjon?</p>

Det er refleksjon. Det er for å sjekke at de har forståelse, og det er det som avgjør om de kan komme opp på høy måloppnåelse. Faktakunnskaper er som regel avkryssing eller kort svar, og det er ting en kan lese seg til. Så derfor har vi lærere i hvert fall snakka om at da blir det begrensa til nivå 4 da. Eller maks 4+. Så er det den siste biten med refleksjon som viser at du virkelig har forstått det da, som gjør at du kommer opp på høy måloppnåelse.

Og som du sa innledningsvis, så er det mange elever som er oppe på høy måloppnåelse?

Ja. De er flinke.

Tenker du at historisk kontekstualisering er for vanskelig for en 9. klassing?

Nei, jeg syns ikke det. Det er bare viktig at forholdet på en måte blir lagt til grunn for at de skal kunne forstå det. Og da er det jo læreren sin jobb som blir viktig. Og at jeg heller må steppe opp (ler) og gjøre en jobb der for å legge til rette for at de skal kunne gjøre dette da. Men absolutt mulig ja for en 9. klassing.

Hvordan tenker du at du kan legge til rette for det?

Det første som kommer i tankene er at først og fremst så må de ha noen kunnskaper fra før av. Altså vi må allerede ha hatt basics med fakta. Jeg mener det må inn for å kunne gå videre. Og så handler det jo da om, kanskje spesielt dette med kilder da. Bruke det, ulike typer kilder, gjøre litt oppgaver der de må på en måte se saken fra ulike sider, og så bidra til diskusjon i grupper. Det er det første jeg tenker i hvert fall.

Når de diskuterer, er det gruppediskusjon eller kan det også være i plenum?

Det er som regel sistnevnte. Hvis jeg har undervisning så kan det være et spørsmål, og så svarer noen på det, og så ruller bare ballen videre. Og så blir det en klasseromsdiskusjon der folk egentlig bare henger seg på. Noen ganger har jeg litt sånn reflekterende spørsmål på presentasjonen, hvis jeg har det, der de får noen minutter til å tenke og så diskutere to og to. Så noen ganger er de planlagt, men som regel så bare skjer det. Så det er jo veldig gøy. Jeg er veldig heldig med en sånn klasse, det er jeg.

Er det noe du ønsker å legge til nå på slutten?

Nei egentlig ikke, jeg tror jeg som lærer må nok også sette meg.. For jeg føler ikke at jeg er ferdig utlært heller. Jeg må også sette meg enda mer inn i ting for å virkelig få frem de, kanskje akkurat dette temaet her da, i undervisninga. At det er noe som kanskje, jeg vet ikke. Hvis det ikke faller seg naturlig så må jeg nok lese meg mer opp for å virkelig få det til da.

Intervju: André

Da er det intervju med André og det er 23.11.22. Først litt om formålet med prosjektet. Målet med prosjektet er for å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning og formålet med intervjuet her er å prøve å forstå det du har svart og danne meg et bilde av det du har svart og det du tenker. Det er ikke en intensjon om å dømme det du sier eller om det er bra eller dårlig, men å forstå. Og en kort

<p>definisjon på historisk kontekstualisering som vi kan gå ut ifra det er det at det innebærer å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og rundt aktører. Før vi starter på skjemaet, ønsker jeg å spørre deg: hvor viktig er det for deg, i samfunnsfagtimene dine, å jobbe med historisk kontekst?</p>
<p>Altså personer og hendelser er jo helt vesentlig i historieundervisning, så ja jeg jobber nok med historisk kontekstualisering uten at jeg nødvendigvis bruker de begrepene i mitt daglige virke.</p>
<p>Hvordan jobber du med det?</p>
<p>Nei, altså det kommer litt an på hva du legger i hvordan jeg jobber med det. Mener du i forbindelse med en spesifikk periode? Et spesifikt undervisningsopplegg? Metode? Det er jo ikke et reindyrka historiefag på ungdomsskolen. Det er samfunnsfag, men som er bygd opp av elementer av historie, geografi og samfunnskunnskap. På vgs derimot har du det skilt ut. Men jeg har undervist på vgs også, både vg2 og vg3.</p>
<p>Hvilket trinn har du nå?</p>
<p>Nå er det 10. Du følger dem jo i et treårig løp fra 8.-10.</p>
<p>Kan du fortelle litt om elevgruppa du har nå? Er de en aktiv gjeng?</p>
<p>Jeg har flere klasser, så det er litt ulike typer. Siden samfunnsfag er et muntlig fag som avslutter med en muntlig eksamensvurdering, så er det jo der kanskje fokuset først og fremst er. Så jeg legger ikke mye vekt på f.eks. å skrive lange tekster og sånt, det skal de få nok av tid til seinere i livet. Jeg prøver å gjøre undervisninga så gøy som mulig, uten å miste fokuset på de viktige tingene. Så de gruppene jeg har nå er ganske ulike egentlig. Den ene er veldig muntlig, mens den andre er mer sånn du må hale aktivitet ut av dem. Så jeg må bruke litt ulike tilnærminger i de to klassene. Den ene går litt av seg selv, en har en god dialog i klassen. Og selvfølgelig undervisningsopplegg i forlengelse av mine gjennomganger. Men i den andre må du mer aktivisere dem for å få dem i prat med hverandre.</p>
<p>Hvordan er de nivåmessig på måloppnåelse?</p>
<p>De ligger vel på en god middels tenker jeg, begge klassene. Men nå har jeg nettopp fått resultater på en undersøkelse som ble gjennomført på helt andre grunner da, men da kom det fram at de likte veldig godt undervisninga mi, og at de er engasjert i samfunnsfag.</p>
<p>Og det merker du på dem, at det er en interesse der?</p>
<p>Ja det er klart det. Jeg tror nok at mitt engasjement smitter over på dem også. Så en skal ikke undervurdere det å undervise med engasjement som utgangspunkt.</p>
<p>Har du en genuin interesse selv for historie?</p>
<p>Ja, elsker historie. Så det er kanskje det jeg liker best. Og da er det klart at det kanskje er der jeg legger ned mest innsats, i å gjøre det aktivt og kjekt for dem å lære.</p>

Hvor mye tid går det til å jobbe med historisk kontekst, kontra andre ting i samfunnsfag?

Hmm. Altså jeg har jo ikke noe bevisst forhold til historisk kontekstualisering. Det burde jeg kanskje hatt, etter at du har gjort meg bevisst på begrepet. Og så vet jeg jo at det står i læreplanen og sånn, men det er veldig mange ting som står i læreplanen som ikke nødvendigvis har et sånt søkelys retta mot seg i planlegging og gjennomføring og etterarbeid og sånt. Så det er nok mer underbevisst at jeg har jobba med dette. Så hvor mye tid jeg bruker på historisk kontekstualisering syns jeg er litt vanskelig å svare på, for jeg har ikke noe mål på det.

Med den nye læreplanen sier dem at lærerne har fått større handlingsrom til å velge innhold. Har du endra mye av din praksis fra LK06 til LK20?

Vi er inne i en omstillingsprosess akkurat nå. Så vi bruker mye tid på skolen på å gjøre om planer og tilpasse og lage nye planer da. Nye perioder og nye temaer, og vi har fått nye bøker. Litt ny tilnærming, men det er jo også veldig mye likt fra den forrige. I hvert fall i samfunnsfag, slik som jeg opplever det. Det er ikke noe radikale endringer i undervisningsmetoder og mål, men det som har blitt gjentatt en del er det at lærerskjønner har kommet sterkere tilbake. Så det er kanskje mer på vurderingsbiten at vi har fått litt mer handlingsrom.

Hvilke vurderingssituasjoner er det du lager for elevene dine?

Jeg prøver jo å gjøre det muntlig da, siden det er et fag som avsluttes muntlig. Men det er klart at de har kapittelprøver også. Det er jo en gylden regel at du skal prøve å gjøre det så variert som du kan. Det gjelder undervisning, vurdering og egentlig alt du gjør i tilnærminga mot elever og undervisning. Du skal ha det variert, fordi det gjør det mer interessant for alle parter. Så jeg prøver litt av hvert. Og nå så prøver vi litt nye ting da. Det er nok ikke så mange kreative måter å gjennomføre vurderinger på, men nå har vi akkurat fått litt sånn opplæring i, lurer på om det var Kjell Evensen han het, en kar som bruker mye tid på å forske på disse tingene her. Han har fått litt vind i seilene med den nye reformen. Vi skal vurdere litt mer i timene, at du trenger ikke ha en avsluttende vurdering for å gi dem en karakter i faget, men at du faktisk kan gjøre det ut fra en liten samtale i en time. Og at lærerskjønnet er tilbake ved at du vet hvor kompetansen er. Det er jo også noen utfordringer med det da, jeg har ikke fått testa det skikkelig ut enda. Men jeg har gjort noen eksperimenter i et annet fag, engelsk. Der har jeg prøvd å skille ut den muntlige biten på den måten at jeg vurderer de faktisk når de har muntlige aktiviteter. Så det har vært litt interessant, selv om jeg tror at det ikke har vært helt vellykka da. Så jeg er nok ikke helt i menigheten til Kjell Evensen enda. Men jeg må gjerne prøve og feile litt mer, og se på hva andre har gjort og sånn. For det er en brytningstid vi er inni nå.

Da går vi til del 1 på skjemaet, det du som lærer gjør i praksis. På "svært ofte" har du satt at du "aktiverer relevante forkunnskaper", "bruker visuelle læremidler", "plasserer hendelser og aktører i et tidsperspektiv", "plasserer historiske hendelser og aktører i et geografisk perspektiv", "bruker kart", og "gjør rede for årsak og virkning". Hva er grunnen til at du gjør disse tingene svært ofte.

Det var mange momenter du dro fram her, og jeg klarer ikke å gjøre alle tingene like ofte. Men grunnen til at jeg gjør dem ganske ofte er jo ganske enkelt, jeg vurderer dem til å være vesentlige i den sluttkompetansen som jeg vet at dem skal ha i 10. klasse til eksamen. Det er

det jeg alltid har i bakhodet når jeg underviser, selv om jeg selvfølgelig tar meg kunstpauser, og dypdykker, og at vi har det gøy med det spennende faget som historie er. Men jeg må jo aldri glemme at det er jo årsak virkning og disse greiene som du nevnte som er det vi vil. Men jeg prøver ikke å drukne en tolvåring med blytung teoriundervisning hele tida. Så det er en sånn gradvis opptrapping da. Hvor vi bygger opp den kompetansen som jeg vet at de må ha til slutt.

Kan du fortelle om en vanlig time der du starter opp på et nytt tema?

Ja hvis vi kan starte helt i 8. klasse, det er jo der vi ungdomsskoler er. I 8. så har de tona ned veldig dette med årsak og virkning og refleksjon og sånn. Der har jeg, men sant det er bare meg personlig, der har jeg litt sånn steinerskolen-tilnærming til undervisning. Så der kler jeg meg gjerne ut som Napoleon og sjauer litt og herjer litt i klassen. Og vi setter oss gjerne rundt et bål og går gjerne på ekskursjoner. Prøver å gjøre det så praktisk som mulig. Så de elsker jo disse greiene her. Det er helt tydelig, for det sier de alltid på utviklingsamtaler. Det er alltid samfunnsfag som kommer fram som det kjekkeste. Det er spesielt de svake elevene som liker en sånn type undervisning. Så for å tenne en litt sånn glede i faget tidlig, syns jeg er veldig viktig å ha med meg. Men så vet jeg jo når vi kommer i 9. og 10. Så strammer skruen seg litt til. Og da har jeg et mål i 9. klasse at de skal få til den refleksjonsbiten. Da lager jeg mye undervisningsopplegg rundt akkurat det, og da kan jeg bruke noen av de metodikkene som du nevnte. Og selvfølgelig, jeg bruker jo kart og alle de greiene her i 8. Også, så misforstå meg rett, det er ikke sånn at.. Det er ikke steinerskolen de går på. Men jeg har litt den tilnærminga. Og selv om jeg aldri har vært på steinerskolen og vet egentlig ikke helt hva de gjør, men jeg tror det er litt mer lek da. Og i 10. klasse er det årsak og virkning som er det store. Og da kan jeg gjerne ta refleksjonsnivået opp litt. Men det er jo veldig mange andre momenter også som ikke er nevnt der, så det er jo både med aktivisering, aktualisering, det å hele tida ha røde tråder med seg.

Jeg nevnte visuelle læremidler. Hvilke typer visuelle læremidler bruker du?

Ja, altså tenker du noe sånn digitale virkemidler, eller generelt? Kan det også være gjenstander?

Ja det vil jeg si.

Ok, for det bruker jeg blant annet. Alt du kan se og kjenne på er kjempe verdifullt. Så når jeg er på ferie så tar jeg alltid med meg en liten ting. Og så har jeg dratt på mange sånne historiske reiser da. Da jeg var student fikk jeg med meg andre nerder (ler) på sånne typer road trips hvor vi kjørte rundt og så på historiske ting. Så da kjørte vi i Belgia, Nederland og Luxemburg og så på Ardennerskogen og slagmarker og sånn. Fordi vi selvfølgelig var helt frelst av Band of Brothers og sånn på den tida. Så sånne historier og sånne bilder og inntrykk er jo viktig å ta med seg tilbake til klasserommet da. Så har du jo selvfølgelig filmer. Du har til en viss grad dataspill, jeg har nok ikke blir så god til det som jeg hadde håpet, for jeg har hatt veldig lyst til å få inn dataspill i undervisninga. Men jeg har ikke klart å knekke den koden enda, selv om jeg har vært på kurs med folk som underviser i dette på universitetet som sier at dette er bra og sånn. Men å få det til i skolen syns jeg er vanskelig, fordi du må liksom ha en steamkonto, en pc hjemme, eller prøve å koble sånn at en kan hente spill fra rommet ditt hjemme. Altså det er ganske mye logistikk som må være på plass. Men for meg er det litt viktig prinsipp at det jeg underviser med er det som jobben tilbyr meg. Så hvis det ikke er datarom på skolen, så har ikke jeg muligheten til å spille så mye data. Spesielt ikke

når Stavangerskolen har Chromebooks, som er en ganske kjip plattform å jobbe fra, som ikke er tungt nok til å kunne spille spill. Jeg har selvfølgelig playstation hjemme, men da er en tilbake til prinsippet om at dette skal skolen tilby. Hadde jeg vært mer engasjert hadde jeg kanskje brukt litt energi på å prøve å få skolen til å kjøpe inn sånne ting, men jeg har engasjementet ved så mange greier. Så det er liksom grenser for hvor langt blekksprutarmene mine strekker seg. Nå husker jeg ikke helt spørsmålet lenger for jeg snakka meg litt vekk. Visuelle læremidler ja.

Du har nevnt årsak og virkning en del ganger nå. Hvorfor gjør du det mye i undervisning?

For hvis du ikke forstår årsaken til en problemstilling, klarer du heller ikke å forstå konsekvensene av den. Det er jo sånn at verdenskrigene henger sammen, og den fransk-prøyssiske krigen henger sammen med første, altså det henger sammen her da. Så du må jo se det i et sånt perspektiv, årsak virkning. Det samme gjelder jo hvis du skal, ja, se på situasjonen i dag, så må du jo se tilbake på hvorfor i alle dager er Russland så interessert i Krimhalvøya og tok det i 2014. Hvorfor klarte ingen å stoppe det da før det sklei ut. Altså du kan jo dra inn historieundervisning i ting som skjer rett foran nesa vår nå. Det er viktig fordi det er viktig, et enkelt svar på det.

Får du elevene dine med på det? Å bruke årsak virkning?

Ja, og jeg tror de får bedre og bedre grep om det. Altså de modnes jo veldig fra 12-13 til 15-16 som de er fra 8. til 10. Så i tiende er det en del ting som skjer i hjernen. Du merker det etter sommerferien når det kommer tilbake fra 9. til 10. De sitter i ro liksom, hva er det som har skjedd her? Så nei, det er jo ikke så komplisert egentlig, i hvert fall ikke hvis du skal undervise på det nivået. Det er jo egentlig bare å sette opp en tabell liksom med årsak og konsekvens og så.. Ja. Hendelse - årsak - konsekvens, da klarer du å sortere det greit ut. Så hvis du er flink til å lære dem måter å hente ut kunnskap fra bøker, internett og de kildene som vi bruker. Så tror jeg at de får en bedre, bredere og grundigere historieforståelse. Du vil bruke historien til noe, ikke bare sånn, åh det var kjekt, det var en spennende dokumentar. Men det bør jo være noen verktøy som de kan ta med seg i sin verdensforståelse.

Rett under årsak virkning er det et punkt som heter "gjøre rede for kontinuitet og brudd ved historiske hendelser". Denne har du satt på "noen ganger". Hva er grunnen til at du gjør årsak og virkning oftere enn kontinuitet og brudd?

Ja, kanskje fordi jeg var litt usikker på hva du mente med det.

Ok. Brudd er typiske endringer som skjer, f.eks. en krig. Mens kontinuitet er noe som har vart i lang tid, f.eks. kvinnekamp.

Aha, ok. Så hvorfor jeg velger å ha årsak og virkning foran kvinnekampgreiene? Kan vel gjøre begge deler? Og jeg tror kanskje jeg gjør det også, for igjen det er veldig mye jeg gjør underbevisst som jeg ikke har et begrepsfesta forhold til. Men det er jo greit at du kommer her da og får satt litt merkelapper på ting og tang som jeg holder på med. Joda, jeg har nok litt brudd og kontinuitet også i undervisninga mi. Men igjen, hvis jeg ikke har et bevisst forhold til så er det gjerne ikke det jeg fokuserer mest på. Det betyr ikke at jeg ikke er opptatt av kvinnekamp. (Ler). Det vil jeg ikke ha på meg. Let it be noted.

<p>Du sa i sted at du bruker kart. Ifølge skjemaet del 1 så bruker du det oftere enn tidslinjer. Hva er grunnen til det?</p>
<p>Nei, det er visuelt. Tidslinjer kan selvfølgelig være visuell, og den trenger ikke være lineær. Jeg bruker jo det også, så det å sette en prosent på hvor mye en bruker det ene eller det andre.. Du har utfordra meg litt her når du stiller meg sånne spørsmål, og jeg må sortere ting. I en travel hverdag hvor fokuset mitt er andre plasser også, så har jeg prøvd etter beste evne å svare på disse tingene og sortere da. Hva var spørsmålet igjen?</p>
<p>Hvorfor bruker du kart mer enn tidslinjer?</p>
<p>Nei jeg elsker kart! Jeg er en kartmann. Jeg vet ikke om det er en egen fetish men altså, kart, jeg kunne pakka meg inn i det og sovet i det. Hvis det hadde vært sosialt akseptert så hadde jeg laga klær av det. (ler).</p>
<p>Når du bruker kart i undervisning, hvordan gjør du det?</p>
<p>Jeg går stadig tilbake til kart for å forklare liksom. Spesielt hvis du skal fortelle om hendelser som skjer, så har vi fortsatt i mange klasserom sånne nedrullbare kart, de er veldig greie. Men så har de i et nybygg her på skolen, ikke installert kart. For det regner det med at elevene har nå digitale hjelpemidler. Du kan jo selvfølgelig blåse det opp på en skjerm, men det er ikke så enkelt når du står der midt i en historie, og så skal du logge deg på og skru på prosjektoren. Det tar mange minutter, og da mister du litt moment i undervisninga, og du mister kontroll på elevgruppa gjerne og fokuset deres. Så kart som kan rulles ned, er døds viktig syns jeg da. Da har du noe konkret også å.. Det er akkurat som en kattunge med sånn garnnøste, elevene er der med øynene og følger det som læreren bedriver i klasserommet da. Så jeg går mye rundt og sånn og skifter posisjon. Men så har jeg jo også kjøpt inn litt kart. Det har jeg gjort privat. Da har jeg kjøpt fra kina, så det er billige kart som begynner å gå litt i oppløsning. Men de tar jeg med meg fra klasserom til klasserom og år for år og henger opp. De kan jeg bruke. Vi har ikke så mange kart over f.eks.. Vi har jo ikke politiske kart, vi har typografiske kart over verden, men vi har ikke historiske kart. Og det er veldig eurosentrisk kart. Vi har jo ikke Asia. Asia og Stillehavet er veldig nedprioritert. Det beste vi har er verdenskartet da, men du har jo den der mercartos projeksjon. Europa er stort og Afrika er lite og mange land som lider under den eurosentrisk framstillinga. Nei, jeg er glad i kart. Ja, jeg er det.</p>
<p>På "sjeldent" har du satt fire kryss: det første du har satt er "bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati hos elevene". Vil du si noe mer om det?</p>
<p>Nei, jeg fikk vel gjerne litt dårlig samvittighet når jeg leste det og tenkte det høres lurt ut, det burde jeg gjøre mer av. At jeg burde kanskje vært flinkere til å gå litt inn i ulike roller og beskrive dagligdagse greier på den tida, og ikke bare de store linjene. Så jeg tror kanskje at jeg følte meg litt truffet. Men jeg tok det til meg da, fikk litt å tenke på. Men jeg hører jo at det også er viktig. Men du har jo, hvor mange ting er det du har her?</p>
<p>25 punkter.</p>
<p>25 ting! Så det er jo veldig mange ting å sjonglere.</p>
<p>Så det er de store linjene du pleier å prioritere?</p>

<p>Altså du har tre timer i uka med samfunnsfag, men det er slettes ikke hver uke at du har tre timer med samfunnsfag. Du har ofte ting som kommer og tar undervisningsrommet, om det er en innsamlingsaksjon eller ekskursjon til Lundsvågen, nasjonal kartleggingsprøve. Altså det er alltid noe som spiser opp, så gjennomsnittet tror jeg er lavere enn det vi egentlig skal ha. Så poenget er at du får ikke tid til å gjøre alt du vil. Egentlig skulle jeg jo hatt historie hele uka, men det er en drømmeskole. Nei, så det handler nok mye om at vi gjør så godt vi kan med den lille tida vi har. Men det var lurt å få lista opp de 25 tingene, så kan jeg kikke litt på dem innimellom. Ok den timen skal jeg prøve å ha litt om empati og litt sånn, og kanskje i neste time ha om brudd og kontinuitet, at du kan kanskje prøve å ha litt sånne merkelapper til undervisningstimene kanskje.</p>
<p>Du har også satt at du "sjeldent" bruker "anakronismer".</p>
<p>Hva kalte du det?</p>
<p>Anakronismer.</p>
<p>(Ler). Ja, jeg lurte på om jeg googla det når jeg så det og husker ikke lenger hva definisjonen var. Den gikk inn og ut.</p>
<p>Det handler om å bruke et begrep om et fenomen som egentlig ikke var et fenomen i den tida. F.eks. å bruke begrepet kommunisme om noe i middelalderen.</p>
<p>Ok, men da gjør jeg jo ikke det. For det høres jo feil ut. Hvis jeg forstår det rett.</p>
<p>Så du føler at det er noe en skal holde seg unna?</p>
<p>Altså jeg ville ikke ha snakka om kommunisme og middelalderen, det ville vært snodig. I føydale Europa liksom, det var jo ganske langt fra kommunistisk. Med mindre dert er for å tegne tidslinjer til kommunismen da. Hvordan Karl Marx og Engels og dette her tar et oppgjør med dette samfunnet. Det må i så fall være noe sånt. Men jeg tror ikke at jeg har så, altså da er vi litt på universitetsnivå tenker jeg.</p>
<p>Du har også på "sjeldent" satt at du "framstiller historie som en kontinuerlig framgang". Hvorfor har du satt dette her?</p>
<p>Nei, det er klart at historie er kontinuerlig og i stadig utvikling og sånt, så jeg har ingen god forklaring på hvorfor jeg valgte å plassere det der.</p>
<p>Kan det ha noe med det at du kanskje ikke syns at historien alltid går framover, men at en gjør samme feil om igjen?</p>
<p>Ja nå hørtes jeg veldig smart ut når du formulerer meg sånn, ja, det var nok det. Det var nok det. (Ler). Nei men jeg er enig i det du sier der. Det hørtes lurt ut.</p>
<p>Det siste krysset du satte på "sjeldent" var "jeg skaper historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida".</p>

<p>Ja, igjen.. Det nytter å bli litt utfordra, for du stiller jo gode spørsmål. Igjen så er det dette med bevissthet rundt alt. Om jeg presenterer fortida som noe annerledes enn nåtida.. Altså jeg vet ikke helt om jeg forstår spørsmålet, men historie er annerledes nå enn før?</p>
<p>Ja, at du legger vekt på at det som var, det er noe annerledes enn det som er nå, for å skape en avstand eller et skille mellom nåtida og fortida.</p>
<p>Som en metode for å gjøre elevene litt sånn.. Få dem litt inn i modus? Jeg tror ikke jeg er veldig opptatt av det, nei. For folk var jo folk for 50 og 500 år sida også. Så de var opptatt av de samme greiene, ofte som vi er nå. Men altså, da kan en jo selvfølgelig reflektere oss inn i dybden og si at nå i vestlige Europa og vesten i dag, så har vi så mye velstand at vi gjerne mister litt sånn touch med virkeligheten og sånn, men da begynner vi å gå inn litt på filosofien også tror jeg.</p>
<p>Da går vi over til elevsida på del 1. Du har satt ett kryss på svært ofte: "de gjør rede for årsaker og virkninger ved historiske hendelser". Dette er noe som er et fokus i dine timer?</p>
<p>Ja. Altså årsak og virkning er viktig, ikke bare fordi jeg syns det, men jeg tror udir også syns det er viktig. Det vil si at jeg vet at de syns det er viktig, fordi de formulerer jo kompetansemål med den typer metoder. Og jeg syns jo også at det er viktig. Hvis jeg kan lære de noe på ungdomsskolen så er det jo det at ting har en årsak og en konsekvens. Og det kan jo overføres til så mye i livet.</p>
<p>Du har satt fire kryss på "ofte": "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" og "plassere historiske hendelser og aktører i et geografisk perspektiv". Du er opptatt av at elevene dine skal kunne si noe om både tid og sted?</p>
<p>Ja, ja fordi geografi er jo mye mer enn bare kart, altså vi snakker om ressurser og mange andre ting enn bare stedet de er på der og da. Vi avslutta nå i 10. klasse fordypning i utviklingsland. Og der er det jo, da skal de jo forstå landet sitt både geografisk og historisk, for å se om det er noe håp for det landet i framtida. Og da må de jo selvfølgelig sette det inn i imperialismekontekst, samtidig så må de forstå dette med frarøving av ressurser, men ikke minst hva type ressurser fins der i dag, hvordan utnytter de dem og hvordan klarer de å omforme det til bærekraftig økonomi. Jeg tror ikke at elevene hadde formulert seg sånn, men det er det som er tanken i prosjektet da, fra mitt ståsted. Så det tror jeg er et godt eksempel på hvordan du har begge de to med deg i historieundervisning. Og der får du også inn samfunnskunnskap, så du dekker hele bredden. For det påvirker jo igjen den politiske dimensjonen.</p>
<p>Er tid viktigere enn sted, eller er sted viktigere enn tid?</p>
<p>Åi, sånn høna og egget-spørsmål. Må jeg velge en av dem? Er det sånn du har pistol mot hodet mitt? Nei men da sier jeg sted. Sted er viktigere enn tid. Av de samme grunnene. Hvilke tilgjengelige ressurser som fins vil påvirke hvem som er interessert i dem, og hvordan de blir behandla. Det vil igjen påvirke både individ og samfunn.</p>
<p>Er du opptatt på prøver og sånn at de kan datoer, årstall og sånne basic fakta?</p>
<p>Jeg sier jo nei til elevene at jeg er ikke det, for jeg vet at de blir veldig stressa. Med en gang det kommer et årstall får de helt fnatt. Så jeg bruker jo ikke mye tid på det, jeg har ikke lyst</p>

til å torturere dem med detaljkunnskap, igjen det er de store linjene som betyr noe her. Men det er ganske meningsløst å ikke forstå at liksom andre verdenskrig var fra 40 til 45. Så jeg sier at det er noen årstall de bare må ha styr på da. Så i 8. klasse sier jeg at det er tre årstall jeg er opptatt av: 1776, 1789 og 1814. Fordi det er der vår tidslinje i 8. klasse har starta, før den nye skolereformen kom. Da starta vi med amerikansk revolusjon, og så jobber vi oss opp mot nasjonalismen og grunnloven og sånt. Og i 9. klasse er det også noen årstall som er viktige. Da er vi innom både industriell revolusjon, første- og andre verdenskrig. Og andre emner også selvfølgelig. Men da må de vite litt sånn ca. Når industriell revolusjon starta i Europa og Norge, og så bør de vite når verdenskrigene var. Jeg syns jo at det er ganske vesentlig å kunne. Du høres ikke særlig glup ut hvis du tror at verdenskrigene var liksom på 1700-tallet. Så det er litt sånn allmenndannelse og allmennkunnskap å ta med seg. For jeg tenker med en gang på Paradise Hotel og de som sitter der og ikke har den allmennkunnskapen dessverre. Så de burde fulgt litt bedre med eller hatt bedre lærere.

Du har også satt på "ofte" at "de presenterer hendelser i et langsiktig perspektiv". Det har vi jo snakka litt om, at du er opptatt av det store linjene. Har du noe mer å si angående det?

Nei.

Du sier også at elevene "ofte" "presenterer hendelser fra ulike perspektiver". Hvordan gjør dem det? Er det sånn at du forteller dem det, eller undersøker de på egenhånd?

Altså det jo på den ene og den andre sida. Det er jo veldig sjeldent at det blir sånn svart og hvitt, det er jo gråsoner både her og der. Det er det selvfølgelig også i historie. Så hvis du kan ha med deg sånne perspektiver inn et undervisningsopplegg så tror jeg at får en bedre forståelse for historien.

På "sjeldent" har du satt ett kryss: "de oppgir varigheten til historiske hendelser". Hvorfor vektlegger du ikke dette?

Altså hvis jeg sier sjeldent så betyr ikke det at jeg ikke vektlegger det, bare at kanskje i alle de andre jeg måtte sortere så var det kanskje den som kom dårligst ut. Men det er ikke det samme som aldri. Så hvorfor jeg satte på sjeldent var fordi det var så mange andre viktige store ting som jeg måtte presse litt oppover da. Og da var det den som framstod som mindre viktig. For igjen, jeg har jo 12, 13, 14, og 15 åringer i bakhodet når jeg svarte på disse spørsmålene. Selv om jeg kunne selvfølgelig tenkt på videregående også, men jeg gjorde ikke det i dette tilfellet.

Alt dette handler jo om historisk kontekst. Tenker du at det på en ungdomsskole kan være for utfordrende for elever, eller skal ikke det være en begrensning?

Altså hvis historisk kontekst er alle de tingene jeg måtte sortere, alle de 25 punktene, er det det?

Ja.

Da mener jeg at en kan undervise i det i barnehagen om du vil. Det handler jo om hvordan du tilnærmer deg fagstoffet og målgruppa di.

<p>Da går vi over til del 2 av spørreskjemaet, som dreier seg om idealet, hva du synes er viktigst for å fremme historisk kontekstualisering. Hvordan synes du det var å rangere disse punktene?</p>
<p>Det var jo litt krevende, fordi du hadde maks på topp, det var maks antall jeg kunne plassere. Så det gjorde jo at jeg.. På et tidspunkt gikk jeg litt tom, fordi jeg begynte på toppen og gikk kronologisk nedover. Så de på bunn måtte jeg legge andre plasser en jeg kanskje skulle ha lagt. Selv om jeg tok også og klippa og limte litt i noen tilfeller.</p>
<p>Du har ikke satt noen på nederste bolk som heter "ikke relevant - gjøres som regel ikke". Vil det si at du mener at alle punktene har en hensikt ved seg?</p>
<p>Absolutt. Det var kjekt å få merkelapper på alle disse tingene jeg gjør ubevisst da. Og det er jo ingenting av det som du nevnte her som er uviktig. Så jeg regner med du har tenkt godt igjennom denne her rangeringa og sorteringa. At det ligger noe i alle dem. Men da er jeg tilbake til tidligere svar, at en må tilpasse det målgruppa.</p>
<p>På "aller viktigst" på lærersida har du satt "gjøre rede for årsaker og virkninger", det har vi snakka en del om. Du har også satt "bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati hos elevene". Den satte du på sjeldent på del 1. Og "sammenligne historiske hendelser over et langt tidsperspektiv" som du på del 1 satte på ofte. Det er interessant at du har satt den med historisk empati på topp. Hvorfor har du satt den som aller viktigst?</p>
<p>Ja jeg sa til deg i stad da vi snakka om den at den har jeg lyst til å gjøre noe med. Så den traff meg litt. Kan være at jeg tenkte at den har jeg lyst til å få elevene til å gjøre mer.</p>
<p>Hvorfor synes du det er viktig? Å fremme historisk empati?</p>
<p>Nei, da må jeg også tilbake til litt sånn grunnleggende pedagogisk tankegang. Jeg er jo tilbøyelig til å teste ut litt lekende metoder, så er det jo å gjøre undervisninga så underholdende som mulig innenfor de rammene som vi har. Så jeg synes at det hørtes veldig ålreit ut å kunne sette seg litt inn i ulike roller. Vi hadde en lærebok før som gjorde mye av den, men jeg synes ikke at boka fikk det så godt til. Elever er jo helt i hundre med en gang en går inn i en sånn rollespillsituasjon. De gjør det altså. Det er ikke alltid at det er det beste for å bygge kompetanse nødvendigvis, men å skape glede og de vil definitivt lære noe. Så en kan a det i kombinasjon med andre ting, så kan en dekke bredden i kompetansen. Så hvis jeg bare kan systematisere det litt, så tror jeg det kan bli verdifullt. Så godt tips, takk.</p>
<p>Du satte også "sammenligne historiske hendelser over et langt tidsperspektiv". Er dette noe du synes elever får til?</p>
<p>Sammenligninger er noe som er kjempenyttig ja. Det er noe jeg bruker mye energi på å lære dem å gjøre. Det er årsak virkning, sammenligninger, og det kan være stort og smått. Sammenligninger er viktig. Alt du kan sortere av informasjon er jo nyttig for å sortere det oppi hodet, og du får en bedre forståelse.</p>
<p>Du har satt nr. 18 "sammenligne hendelser i et geografisk perspektiv" på "mindre viktig". Mens tidsperspektiv er på "aller viktigst". Og så har du sagt nå at sted er viktigere enn tid. Det å sammenligne geografisk, tror du det er vanskeligere enn i tid?</p>
<p>Jeg tror jeg trenger en eksemplifisering på å forstå hva du mener.</p>

<p>Å sammenligne hendelser over et langt tidsperspektiv kan være å f.eks. sammenligne andre verdenskrig med noe i nåtida. Mens i et geografisk perspektiv kan være å sammenligne krigen i Ukraina med en krig som foregår eller har foregått et annet sted.</p>
<p>Det hørtes ganske likt ut. Du spør meg om jeg gjør det eller om jeg syns det er mindre viktig?</p>
<p>Nei jeg spør om du tror det er vanskeligere for elever å sammenligne noe geografisk kontra å sammenligne noe i tid?</p>
<p>Ja... Nei det er et vanskelig spørsmål, det var kanskje derfor jeg trakk litt på det også. Tja, men jeg kan godt tygge litt på den mens vi sitter her. Jeg vet jo at de ikke har stålkontroll på kart, selv om jeg bruker veldig mye tid og energi på å peke på kart. Så de har nok en bedre kartkompetanse enn andre, som kanskje ikke er så fokusert på det som jeg er. Så jeg vet jo at det å sammenligne kart kan være litt krevende for dem kanskje. Nei vet du hva, jeg syns det var kjempevanskelig å svare på. Tror jeg trenger litt betenkingstid.</p>
<p>Vi kan gå over til "viktig" der det var maks fire. Der satte du "aktivere relevante forkunnskaper", "bruke visuelle læremidler", "plassere historiske hendelser og aktører i et tidsperspektiv" og "sette seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse". Vi starter med den nederste først. Det handler jo litt om det samme om den andre som handler om å fremme historisk empati. Du har satt denne på "noen ganger" på del 1 i spørreskjemaet. Hvorfor syns du dette er viktig?</p>
<p>Nei hvorfor er det ikke viktig syns jeg er et mye bedre spørsmål egentlig. For det er jo viktig å ha en forståelse for fortida. Som jeg sa tidligere, folk er folk samme hvilken tid du befinner deg i, om det er i antikken eller nå i dag, så er vi jo mennesker kjøtt og blod og kjenner på den ene og den andre følelsen. Så sånn sett har vi ikke endra oss noen ting. Å ta med seg det perspektivet inn til en ungdom, som enda ikke har helt sånn livsperspektiv, vil gi dem en forståelse for at gjennom historien så har det vært ungdommer akkurat som dem, til og med læreren deres og foreldrene har vært akkurat sånn som dere. Selv om det er annen historisk epoke, om du vil. Så jeg tror de kan få en bedre forståelse enn bare sånn svart-hvitt framstilling. Du vil kanskje tro at alt fra 60-tallet var svart-hvitt hvis du ikke vet bedre. Vi snakker jo om hjerner som ikke er helt utvikla enda. Så å gi dem sånne treninger tror jeg kan være nyttig for dem til å ha respekt for historien.</p>
<p>Du satte også "aktivere relevante forkunnskaper" på "viktig". Hvordan gjør du dette?</p>
<p>Ja vi bruker mye tankekart i starten. Og så har vi mye sånn bison-skjema og bøl-skjema, så vi har en del sånne lesestrategier og læringsstrategier som kanskje i stor eller liten grad, avhengig av tid på skoleåret, bruker. Men vi går sjeldent bare bang rett inn på et nytt emne. Vi bruker litt tid på hva kan de om dette fra før. Sånne tinge er det jo forska mye på, vi vet at det er bra å aktivere litt forkunnskap før du går inn i dybden på nytt emne.</p>
<p>Har de noe å komme med da?</p>
<p>Av og til. Men når en eller to har det så tror jeg det kan være nok til å liksom bare ja kanskje de har hørt om det før. Men det er nok ikke alle som evner helt det i den alderen. Å ha et kartotek med masse historiekunnskap som har satt seg. Av og til så kan de glemme ting som</p>

du lærte dem før høstferien. Spør du hva holdt vi på med før høstferien har de ikke nubbesjans til å huske hva det var. Så vi snakker jo om, igjen, disse små kattungene med garnnøstene. Det er mange ting som skjer utenom skolen som de er opptatt av, og som kan spise opp litt av det. Så det kan være frustrerende noen ganger å tenke på. Jeg tror de husker mye bedre en ekskursjon, eller når læreren kledde seg ut som Napoleon, enn liksom den kjempegode timen som læreren følte at han hadde når han hadde om historisk empati og alle disse 25 punktene. Liksom yes jeg tikka alle boksene.

Er det noe av grunnen til at du gjør det i 8. klasse? At du kler deg ut og sånn, det er for å få elevene til å huske det?

Ja, for jeg syns jo av og til at det er litt pinlig også å gå inn og ta sånne roller. Jeg er jo ikke skuespiller. Men jeg vet jo at de syns det er show, så jeg får jo litt relasjon med dem på den måten også. Så det er mange gode grunner til å gjøre sånt, men det er jo ikke for alle. Du må jo ha kostymelager liksom. Tilfeldigvis så har jeg noen plagg, jeg tener ikke mer enn bare en hatt. I tillegg så ser jeg jo litt ut som Napoleon da, selv om jeg er halvannen meter høyere enn mannen selv.

På "minst viktig", har du satt "kontinuitet og brudd". Den har vi snakka litt om, men har du noe du vil legge til her på hvorfor du satt den der?

Nei, jeg tror jeg har svart på det allerede. At jeg gjerne ikke forstod det, men at jeg nå har satt det inn i skjemaet. Så tror nok det er forklaringa på hvorfor jeg ikke har satt det høyere. Og så har jeg nok ikke et bevisst nok forhold til å kunne forsvare å sette det høyere heller.

På "mindre viktig" har du en del punkter. Et punkt jeg vil ta opp er nr. 9, 10 og 11 som dreier seg om å gjøre rede for politisk, økonomisk og sosiokulturell kontekst. Hva er grunnen til at alle disse tre er satt på "minst viktig"? Er det noe du prioriterer i timene dine å snakke om?

Jeg er jo egentlig statsviter, så politikk og den dimensjonen er jo viktig for meg. Der har jeg også mange strenger å spille på, så jeg bruker selvfølgelig det jeg kan om det. Politikk er jo i utgangspunktet litt sånn tørt, i hvert fall forbundet med noe tørt og kjedelig og sånt. Mens historie kanskje er mer spennende med fortellinger og sånt. Og geografien er kart. Det er på en måte en forestilling som kanskje elevene har. Så jeg har veldig lyst til å kle litt av den forestillinga og vise at det kan være gøy med politikk også, og geografi er mer enn bare kart. Men nå var det historie du var interessert i da. (Ler).

Tror du politisk, økonomisk og sosiokulturell kontekst er vanskelig for dem?

Ja, definitivt. Definitivt. Spesielt den økonomiske. Det har jeg lært for mange mange år sida. Da prøvde jeg å gå litt sånn ut av kursen til de andre lærerne på trinnet og prøvde å lage et emne som handla om norsk og internasjonal økonomi. Da lærte de om EU og EØS. Masse rundt disse samarbeidene som Norge har i internasjonale organisasjoner og forum. Men det var langt over hodet på dem. Så jeg vet ikke hvordan jeg skal klare å gjøre det mer spiselig for en elev. Tror nesten du må ha mer kompetanse på det feltet også. Økonomi, altså reindyrka økonomi for å forstå det bedre. Til og med for en statsviter som har litt peiling på disse greiene her så kan den økonomiske biten være krevende. Og da begynner jeg å snakke om banker og sentralbanker, hva som styrer renter. Altså de tingene som jeg gjerne er så flink på. Men det er ganske tørre ting da for å vise til hvor galt det kan være.

Da går jeg over til elevsida på del 2. På "aller viktigst" har du satt "årsak og virkning", "ta stilling til hva de selv ville ha gjort i samme situasjon", og "plassere hendelser i et langsiktig perspektiv". Den midterste har vi ikke snakka så mye om. Hvorfor er dette viktig mener du?

Nei, jeg synes det hørtes litt spennende ut å utfordre dem litt på hva de ville gjort hvis de satt i liksom Stalin sine sko, f.eks., eller hvem det måtte være. Om det var en russisk soldat eller bonde, hva det måtte være. Da er vi tilbake litt til de andre, husker ikke het hva det het, var det empati? Så følte den hang litt sammen med den, og tenkte at det kan være.. Ja, det hørtes kjekt ut.

Tror du at elevene hadde fått det til?

Det er nok litt sånn FN-festtale over det, men så har du noen unntak. Men du styrer ikke undervisninga ut ifra unntaka, du må tilpasse det til alle. Så du kan ikke gjøre det for komplisert heller. Men jeg tror alle kan, altså hva ville du gjort under holocaust? Ville du ringt til tyskerne og si at det bor noen jøder på loftet? Selvfølgelig så er det ingen som hadde sagt det, men en kan likevel prøve å få dem til å forstå hvorfor enkelte gjorde det da. Eller hvorfor noen nordmenn dro til østfronten liksom og kjempa der. Selv om det gjerne var helt uforståelig i 1946 når de skulle ta oppgjør med det, så tror jeg vi har litt bedre utgangspunkt i dag, to generasjoner senere, for å forstå hvorfor dem gjorde det. Men å få en femtenåring til å ha et reflektert forhold til det? Skeptisk. Men du kan jo utfordre dem likevel, så kanskje er det et frø som klarte seg så det kan spire litt. For det henger jo sammen med ganske mange andre ting, som ekstremisme, folkemord, ting som er relevant i dag også.

Sånn samla sett her har jeg inntrykket av at det du har satt høyt på rangeringsskjemaet ofte dreier seg om refleksjon og evne til å vurdere og drøfte. Så kommer faktakunnskap, det fokuset kommer lenger ned. Er det noe du har et bevisst forhold til? At du vektlegger mer den drøftingsbiten enn den faktabiten?

Det ikke bare jeg som gjør det, det er hele skolevesenet. Og det har blitt enda tydeligere med Ik20. Hvert eneste kompetansemål er formulert som et verb, de skal vurdere, drøfte, gjøre rede for, altså alle disse tingene her. Som egentlig er litt urealistisk, men som de ønsker. Da må vi forholde oss til det. Det er den sluttkompetansen de skal ha etter ti års skolegang. Så da må vi jo styre undervisninga mot det. Så da er det grenser for hvor lenge en kan holde på med frakk og støvler og hatt, være litt bajas. Så jeg må raskt gå over til et litt mer faglig fokus, men likevel synes jeg det er en dyd hos en lærer å prøve å gjøre det så praktisk som mulig likevel, og ikke drukne dem i teori. Spesielt barn og ungdom. Så jeg har litt bevisst forhold til det, men du kan jo ikke reflektere før du har faktakunnskapen på plass. Den må du ha først. Så det aller første vi jobber med er sentrale begreper. Det kaller jeg for nøkler, det er nøkler de må ha for å låse opp emnet. Og det er ganske basic.

Har du noe du vil tilføye nå på slutten du kjenner at du ikke har fått sagt?

Nei, jeg vet ikke om jeg har svart sånn som du ønsker og håper. Jeg har gått litt uforberedt inn i dette og bare tatt det litt på sparket, men da får du ærlige svar også. Ikke alle som er like gjennomtenkte, men må uansett takke deg for at du har fått utfordra meg med disse punktene. Jeg har fått litt å tenke på. Så får vi se når jeg skal få tid til alle tingene. (Ler).

Intervju: Martin

Da er det intervju med Martin og det er 30.11.22. Først litt om formålet med prosjektet. Målet med prosjektet er for å kartlegge hvordan lærere mener at de fremmer historisk kontekstualisering i historieundervisning og formålet med intervjuet her er å prøve å forstå det du har svart og danne meg et bilde av det du har svart og det du tenker. Det er ikke en intensjon om å dømme det du sier eller om det er bra eller dårlig, men å forstå. Og en kort definisjon på historisk kontekstualisering som vi kan gå ut ifra det er det at det innebærer å presentere den historiske konteksten rundt hendelser og rundt aktører. Først vil jeg spørre deg, hvor viktig er det for deg, i samfunnsfagtimene dine, å jobbe med historisk kontekst?

Nei, altså mitt inntrykk er at det er noe som foregår både implisitt og eksplisitt i undervisninga. Så jeg kan gjerne gå inn i en time uten å ha det i frontallappen, at nå skal jeg drive på med historisk kontekstualisering, og gå ut igjen ifra timen og reflektere over at her var det historisk kontekstualisering som var i fokus. Men det er klart at de gangene jeg går inn bevisst for det så er det jo noe jeg merker at jeg kanskje gjør oftere enn sjeldent, altså det er noe jeg gjør ofte da i en time vil jeg si. Men graden av bevissthet og graden av om undervisningsopplegg er designa rundt det som kjernen, det varierer litte grann ut ifra temaet vi har, kompetansemål tenker jeg at skal treffe. Men det er klart at det er viktig. Akkurat nå inne på 9. trinn ser vi en film, og der har vi om temaet første verdenskrig. Vi ser en film som heter 1917. Og jeg tenker at når en viser en sånn film på ungdomsskolenivå så er det veldig viktig med et grundig forhåndsarbeid, at man ikke "plug and play", at en bare setter på filmen og håper på at det beste skal skje. Og for meg i et sånt scenario er det viktig at jeg går inn og kontekstualiserer innholdet som de etter hvert skal se, med å fortelle at dette er ikke en sånn type film der dere skal bli underholdt og tenke at det er kjekt og gå ut med en følelse av at dette var en sinnssykt bra film. Jeg vil at dere skal sette dere.. For det er jo en veldig intim film. Den tar utgangspunkt i to soldater og deres reise i å levere en beskjed under første verdenskrig. Og i det scenarioet da vil jeg på en måte så godt jeg kan få dem til å ta perspektivet til disse to soldatene som to mennesker, to soldater som lever livene sine og som har oppgaver de skal gjøre akkurat den dagen, sånn at de prøver å se den konteksten om at krig er ikke bare tanks og fly og masse sånne kule ting som de ser på spill og den slags, det er vel en del av det, men det er ikke alt. Så da vil jeg gjerne gjøre et grundig forhåndsarbeid, gjerne drøfte med dem, reflektere sammen med dem, om at se her, her har du faktisk et anna perspektiv på hva krig er, og på den måten forhåpentligvis legge til rette for en type kontekstualisering da, for dem. Ja.

Når du har disse eksplisitte timene dine der du jobber med historisk kontekst, så er det ofte noe du gjør i forkant av et større arbeid, eller starten på et nytt tema? Forstår jeg deg rett nå?

Ja, det kan du si. Og mye av undervisningsoppleggene skal jo ha et pedagogisk design også, og da må du på en måte tenke at i en time man har kanskje 45 minutter til disposisjon, det er ikke så veldig mye, men det kan være mye som skjer for det om. Så har man en introduksjon til undervisningsopplegget, et forhåndsarbeid som kan hjelpe å se sammenhengen til det elevene skal holde på med, så har du hoveddelen der elevene gjerne jobber, i dette tilfellet film. Du kan jo definere det som en form for jobbing, for jeg vil jo at de skal sette seg ned og tenke litt over det de ser, ikke bare sitte passiv og så gå ut til friminutt, jeg vil jo at dette skal endre noen perspektiver de kanskje har på krig og forsøke å ta perspektiv til disse enkeltaktørene og se det fra deres side som deltakende aktører i en krig. Og så kommer det et etterarbeid i etterkant av filmen, og det kan være flere måter å gjøre det på, men det kan være å drøfte ting videre, reflektere sammen med dem, be dem gå i gruppearbeid og snakke

sammen. Så jeg vil si at når du gjør det eksplisitt så går det vel kanskje hånd i hånd med den pedagogiske virksomheten da med at skal gjerne ha disse delene i et undervisningsopplegg sånn at elevene kan tydelig forvente hva som skal skje, i stedet for at du bare antar at læring skal ta plass. Det kan funke for de sterkeste elevene, men du vil jo gjerne ha med deg alle sammen i et klasserom da.

Kan du fortelle litt mer om klassen din? Du underviser på 9. trinn nå?

Ja. Jeg vil si at de fleste har et sånt, det vi kan kalle et typisk populærkulturelt forhold til historie, og det er ikke rart. Nesten så en kan tenke at de alle fleste 14-åringer har det i dag fordi de konsumerer populærkultur, og historie er et objekt som blir ofte veldig mye brukt i populærkultur, spesielt i gaming, det vet vi jo. Jeg har en del gutter som sverger til Call of Duty, de sverger til Battlefield og disse kjente massive spilltitlene, som bruker krig som en mal og så baserer de mye av kunnskapen de har om historie på det de har f.eks. spilt, "åja der er navnet på den rifla" eller "der har du den tanksen" eller "åja nå er det krig på vestfronten" ikke sant. Så bruker de liksom den kunnskapen og tar den med inn i klasserommet. Men tilbake til spørsmålet, klassen som en gjeng vil jeg si at er åpne, de er interessert i å snakke og jeg føler at det er en fin klasse å kunne ha en samtale om ulike temaer, og sånn som i går, vi begynner å nærme oss ferdige med filmen 1917, i går så trykka jeg på pause og snakka litt om filmen underveis mens vi så, og så sier han ene eleven at "du jeg la merke til en ting med filmen, skjer det ikke noen scenskifter her?". For de spiller jo alt i ett take, det er kun to takes i den filmen. Den første taken er på en time pluss pluss, og så da ble det plutselig en samtale om filmteknikk og hvordan en kan bruke det de kalte for filmmagi for å skape troverdige fortellinger da. Så vi kom fram til at det var en god måte å få det til å virke som en troverdig representasjon av disse to soldatene sin reise fra den ene skyttergraven til den andre, at alt blir tatt i en take, og ikke masse cuts, for da kan det framstå som en brytning da. Og dette var et eksempel på en samtale som ikke var planlagt fra min side, og går inn som et godt eksempel på den spontane samtalen som kan oppstå og der elevene tenker over at "åja, på grunn av at de gjorde dette i filmen så syns jeg at dette er en mer troverdig framstilling av fortida, slik den blir vist i filmen her". Så jeg opplever det som en fin gjeng å gjøre et sånt opplegg med. Det er ikke alle klasser det hadde fungert i, men akkurat i den klassen der så syns jeg de framstår åpne for den slags opplegg.

Hvordan ligger de an nivåmessig?

Jeg vil nok si at det er en klasse som er middels til høyt, jevnt over fjøla. Det er en god del middels, noen høyt, og få på lav måloppnåelse. De er en relativt sterk klasse vil jeg si.

Før vi starter på del 1 av skjemaet vil jeg spørre deg: samfunnsfag er jo tredelt, og hvis du da skal tenke på historiebiten, hvor mye tid tror du det går til å jobbe med historisk kontekst kontra andre typer arbeid?

I en utopi så hadde det jo vært fantastisk om det hadde vært en tredel, altså like mange timer historie, like mange timer samfunnskunnskap og geografi, men det blir ikke alltid sånn i praksis da. Hvis jeg hadde spurt elevene "hva betyr historisk kontekstualisering?", så tror jeg ikke de hadde skjønt hva jeg snakka om, sant så det er jo ikke et begrep jeg bruker presist inn i undervisninga, men mer noe jeg bruker som en del av mitt verktøysbelte for å få elevene til å ta perspektiv eller se en sak fra en annens side, og forstå de ulike kontekstene som skal til for at noe skal skje. Så jeg vil si at det er jo mer noe som rammer historiefaget, eller historiedelen av samfunnsfag, mer enn det er noe en på en måte går ut konkret med og sier

"ja nå skal dere lære hva dette er og så skal dere definere dette på en prøve". Så jeg tror nok ikke at elevene har et bevisst forhold til begrepet, og hvis vi ser på første verdenskrig nå så har vi snakka mye om årsak og grunnleggende årsak til at krigen ble en realitet og utøvende årsaker, og for meg er det liksom ikke så viktig i de tilfellene heller at jeg går rundt og sier "ja per, kan du fortelle meg hva betyr en grunnleggende årsak?", men heller at når vi snakker om disse tingene at han kan se at disse tingene måtte ligge til rette for at du kunne få en krig, og da kommer de inn på begreper som imperialisme, militarisme, allianseavtaler, som er med på å underbygge akkurat som vedkubber i et bål som lå til rette, og så var det bare hendelsen i Sarajevo som var fyrstikken oppi bålet og så brenner det, så er det krig. Sånne ordbilder opplever jeg ofte er mer nyttig og er med til hjelp for dem for å forstå konteksten for at en konflikt kan oppstå da, enn at jeg har 45 minutter undervisning om "dette er de leddene i historisk kontekstualisering, og så har vi grunnleggende årsak og utløsende årsak, og nå skal dere prøve å finne definisjoner på dette eller". Men bruk av livlige ordbilder, bildebruk, mye variasjon sånn at de får et stort spekter av forståelse tror jeg at er viktigere for at de får en implisitt forståelse av konteksten til ting, enn at de har et veldig sånn aktivt forhold som 14-åring til det begrepet presist.

Vi går til del 1 av spørreskjemaet, som dreier seg om det du som lærer gjør i praksis, og hva elevene dine gjør. På "svært ofte" på lærersida har du satt noen kryss, blant annet "bruke visuelle læremidler". Kan fortelle om hvilke typer visuelle læremidler du bruker? Du har nevnt film til nå.

Ja, film har blitt nevnt, og det er jo noe som blir brukt en god del, vil jeg si. Vi har jo sett dokumentarer på NRK, en som heter apokalypse. Ungdommene syns kanskje at det er litt mer tørt og kjedelig enn spillefilm, men de har sagt i ettertid at de syns også at den er veldig faktisk. Så de kan komme opp til meg og si "ja sånn som vi så i den dokumentaren så fikk vi det og det". Og det jeg liker veldig godt med visuelle læremidler er at det inkorporerer flere av sanseintrykkene dine. Så enn at de kun har ett sanseintrykk eller bare hører på meg snakke, så kan de både høre og se, knytte sammen det de ser og hører, og så forhåpentligvis da få et litt bredere utgangspunkt i forståelsesspekteret sitt. Det hender også at vi bruker spill i undervisninga. Vi har et sånn pedagogisk spillrom her på huset som vi bruker av og til. Nå er jo det begrensa med hvor mange, det er jo visse hindringer som gjør at de ikke er så lett å ta i bruk visse spill til enhver tid. Vi har brukt et spill som heter Papers please, der du spiller som en passkontrollør i et fiktivt østblokkland, som minner jo veldig om Sovjetunionen under den kalde krigen. Der hadde jeg et prosjekt i fjor med tiende trinn der de skulle spille dette, og så skulle de etter hvert prøve å trekke noen tråder gjennom en tekstskrivingsoppgave i etterkant av spilling, skulle trekke tråder til det de så i spillet, om de fant noen likhetstrekk ved f.eks. Sovjetunionen under den kalde krigen, Øst-Berlin og Vest-Berlin. Og da var begynte jo de å ta et perspektiv som en aktør selv, at "jeg som passkontrollør hadde kanskje vært litt mer på påpasselig med å slippe disse her inn i landet mitt", ja men hvorfor kan du ikke la de slippe inn? "jo for da kommer jo myndighetene på nakken min" sier de. Så de begynner å sette seg selv inn i den rollen da, knytta til noe som egentlig har skjedd i fortida da, så det er veldig interessant. Så jeg vil jo si at jeg bruker vel så mye visuelle læremidler som bok egentlig, og man kan snakke om det i timesvis egentlig, men en stor grunn til det er jo at en lever i en digital tidsalder, elevene har Chromebooks, de møter skjerm hele veien, og skjermen kan gjerne ses på godt og vondt, men det tilbyr et stort spekter av mange læremidler som kan brukes pedagogisk.

Har dere fått lærebok for den nye læreplanen, LK20?

Ja vi har en lærebok i samfunnsfag, det har vi. Det hender av og til at vi har høytlesing i klassen, at vi bare leser høyt og det er jo litt sånn old school kanskje, men av og til så er det fint, og igjen så handler det jo om variasjon. En kan ikke bare se film, kan ikke bare lese bok, men jeg vil gjerne tilby elevene mine et størst mulig møte med faget, gjennom lesing, spilling, se film, drøfte og reflektere. Så vi bruker boka av og til, jeg har som utgangspunkt i mine timer at de skal alltid ha den med, sånn at hvis vi ser at vi har bruk for den så bruker vi den, hvis ikke så har de den i hvert fall på pulten sin. Da vet de at det er en partner som de skal ha med seg alltid. Og så er det et greit referansepunkt for dem, et konkret referansepunkt. Det burde en heller ikke glemme, at noen ganger er det greit med noe håndfast å forholde seg til når de vet at de har en vurdering om ei uke, og da er det veldig betryggende for en elev at de har denne boka som de kan henvise til og få helt sånn konkret vite-at kunnskap. Så boka brukes når jeg tenker at det er nødvendig, og så bruker vi visuelle læremidler når jeg tenker at det har en nytteverdi inn i klassen.

Et annet punkt du har satt på "svært ofte" er "plassere historiske hendelser og aktøren inn i et tidsperspektiv". Hvorfor gjør du dette svært ofte?

Jo, det handler jo litt om at hvis du skal i det hele tatt kunne kontekstualisere noe tenker jeg, så må du ha et utgangspunkt i en tid. For det nytter jo lite å snakke om første verdenskrig hvis du tror de springer rundt med smarttelefoner og har Tiktok og Snapchat og den slags, og at du ikke på en måte forstår at handlinger og aktører gjennom tidene, er et produkt av den tida mennesket lever i. Så for oss så er det liksom, for elevene og for meg og egentlig for veldig mange kan det egentlig være uforståelig hvorfor ble det krig i 1914, og for å forstå det så tenker jeg at du er nødt til å også kunne forstå den tida som verden var i da. At det var en heftig konkurranse om å ha et størst imperium, spre koloniene dine mest mulig, vise muskler gjennom militæret ditt, bygge opp et keiserrike på hver sin del av kloden, ikke sant. Dette var liksom.. Hva skal vi si, et symptom av den tida da, og det kan virke så fjernt for oss når vi ser, og så tenker vi at det er jo ikke egentlig mer enn hundre år sida pluss pluss. Men likevel så tenker jeg at det er en forutsetning her for at de skal kunne klare å.. Jeg vil jo gjerne begynne tidlig når jeg introduserer et tema som første verdenskrig, men også andre temaer, nå snakker vi mye om første verdenskrig her, men det blir naturlig når det er der vi er nå. Men jeg begynner så tidlig jeg kan for å høre med elevene om de har et forhold til når dette skjedde. Og da kommer det jo ganske tidlig fram at en god del er usikre, de vet ikke at dette var i 1914, de vet bare at det var en krig før Hitler, sant. For Hitler og nazistene og andre verdenskrig er jo en veldig stor del av den krigshistoriske sfæren da, alle vet jo på en måte om det. Men tida før der er liksom litt mer diffus, de vet at det var noe, men ikke når og helt sånn. Så for at de i det hele tatt skal kunne se.. For etter hvert vil vi jo gjerne kreve av elevene at de kan undersøke og forstå at andre verdenskrig var en konsekvens av hendelsene før, så må de ha et forhold til den tida og rammen rundt det samfunnet som da var, tenker jeg.

Nr. 6 har du også satt på "svært ofte": du "bruker tidslinjer". Kan du si litt om det?

Jeg synes jo at nr. 4 og nr. 6 henger ganske i tråd med hverandre. Så som jeg sa i stad på nr. 4 så synes jeg at det er naturlig å begynne tidlig med temastart å fortelle elevene og høre med dem om de har et forhold til tida en konflikt eller en situasjon var i fortida. Så hører jeg litt der da, og så synes jeg det er en naturlig overgang å begynne å tegne en tidslinje sånn at de kan lettere visualisere at det er, ikke sant 1914, 1918, Versaillestraktaten, Tyskland i ruiner, hvilket år er det vi befinner oss i, børskrakket, mellomkrigstida, andre verdenskrig. At de på en måte ser at ting henger litt sammen, at historien skjer ikke i et vakuum, og ting oppstår

ikke av seg selv. Og derfor syns jeg at tidslinjer er et kraftig verktøy altså, for det hjelper elevene til å se veldig konkret hvordan ting kan knyttes sammen. Og så er det veldig konkret, det er liksom veldig enkelt å forholde seg til at du har ei linje, streker, perioder, hendelser, år, next. Og så er det enkelt for de å forholde seg til og forstå.. Det krever liksom ikke en sånn superabstrakt evne til å drøfte og undersøke årsak og virkning ikke sant, det er lett å forstå tenker jeg, til og med for toer-eleven. Så jeg syns det er et kjempeverktøy å bruke inne i klasserommet.

Er tidslinje noe du gjør sammen med elevene, der dere tegner den på tavla, eller gjør de det for seg selv?

Noen ganger så begynner jeg å gjøre det selv, andre ganger så ber jeg dem gjøre litt research selv, nå har dere boka, sant for den har de jo alltid med seg inn, "undersøk i 45 minutter, skriv ned notater, til neste time så skal dere skrive en tidslinje". Og så kan jeg f.eks. be dem presentere dette høyt for klassen, tidslinja di har skrevet, enten som et prosjekt eller lydbildeformat eller. Så der er det egentlig litt fantasien som setter grenser. Om jeg velger en deduktiv eller induktiv tilnærming det.. Igjen, stikkordet tenker jeg er variasjon og ikke minst relasjonen en har til klassen, at hvis man kjenner elevene sine godt så vet man også ofte om det er mer påpasselig å ha en direkte tilnærming der læreren presenterer, eller om du føler at elevene er i stand til å designe en egen tidslinje. Og det vet en jo etter hvert når en får et kontinuerlig utviklende forhold med elevene sine. Det er vanskelig for meg å si hva som passer best hvis jeg er vikar inne i 10E liksom, for de har ikke jeg noe forhold til, så da er det kanskje tryggere for meg å bare ta å tegne den tidslinja, for da vet jeg at jeg på en måte kan vise noe konkret, og de gjør noe konkret, enn at jeg setter i gang elever jeg ikke kjenner og ikke vet helt i hvilken grad av måloppnåelse de er på, ikke sant.

Om en skal sammenligne bruk av tidslinjer med nr. 8, "bruke kart", så har du satt at du gjør den litt sjeldnere enn tidslinjer. Er dette bevisst fra din side?

Ja, så er det litt sånn at jeg har jo ikke systemisert antall ganger jeg har tegna en tidslinje på.. (Ler). Det er ikke så rart. Og antall ganger jeg bruker kart. Men jeg vet med meg selv at tid og tidsrom er noe jeg setter veldig høyt oppe for at elevene skal forstå enten hvor kort tid sida, eller hvor lenge sida noe har skjedd, sånn at de lettere kan posisjonere sin egen tid i forhold til fortida. Og trenger jo ikke gå inn i dybden på det, men det er jo litt med dette historiebevissthetsbegrepet, det henger veldig høyt i mi bok at elevene skal kunne klare å ha et sånt bevisst forhold til tidsperspektivene. For har de det, så er det lettere å sette forutsetningene sine for framtida, altså realistiske forutsetninger. Men ja, tilbake til kart. Det er jo noe vi bruker ofte også. Og jeg tenker at den kartbiten er kanskje noe som i større grad er litt enklere å forholde seg til konkret, altså at elevene kan gå inn på nettet eller at de får en oppgave på en eller annen digital, vi bruker jo Cappelen Damm sin digitale tjeneste her, og de tilbyr jo et helt hav av sånne kartoppgaver og trykk og dra land rundt forbi, og da tenker jeg at de får et ganske vidt møte med kart gjennom den slags oppgaver uten at jeg bruker det sånn veldig mye. Så får det et mer direkte møte med det selv. Så jeg tenker at kart og land og grenser og sånt er.. Kan en kanskje si at er litt sånn puggetema føler jeg da, de må liksom lære det, de må møte det og se det, gjøre noen oppgaver knytta til det og gradvis så har de noen knagger å henge disse grensene på.

Nr. 7 "plassere historiske hendelser i et geografisk perspektiv", er det også noe du gjør innledningsvis med tidsperspektivet?

Mhm. For hvis vi da er inne på tida der, så tenker jeg at hvis Per da, nå får jo Per gjennomgå som det suser her, men hvis han begynner å snakke om første verdenskrig og trekker inn at tyskerne i Afrika, ikke sant, det også handler jo om den rammen å forstå at altså tid og geografi henger jo veldig sammen. Så hvis du skal snakke om tida 1914, så må du også forstå litt sånn.. Vi befinner oss i Europa, og hvilke forutsetninger var det Europa hadde, og hva er på en måte arven Europa hadde som leda oss opp til det tidspunktet der ting ble som de ble og satt i gang disse konfliktene. Så kan vi også begynne å diskutere ikke sant, hvorfor gikk tyskerne vestover, hvorfor var de så opptatt av å sette opp en front i Belgia der og gå til angrep mot Frankrike, hvilke konsekvenser hadde det at russerne var på østsida av Tyskland, sant. Kan det hjelpe oss til å forstå hvorfor Tyskland var så opptatt av å bygge opp et mektig imperium og militær og at de faktisk var navlen i Europa, at de står som de gjør. Og da begynner elevene bare sånn "aha, er det derfor det har vært Tyskland og krig har vært en sånn gjentakende greie?", "ja altså Per det kan i hvert fall være en del av det da". Så tanken er jo at elevene forhåpentligvis ser at disse tingene henger sammen da. At geografi og tid er noe som påvirker mennesker og handlinger og handlingsrommet som en del av disse galningene har hatt gjennom disse årene. Mhm.

Det siste krysset du har satt på "svært ofte" er nr. 16: "jeg bruker gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati hos elevene". Hvordan gjør du dette?

Nei, altså da kan vi jo f.eks. diskutere litt og ha en oppgave der en deler klassen inn i ulike roller, jeg sier kanskje at han er en politiker og du er en bonde og så skal dere forberede et miniskuespill og lage noen replikker, og så går dere i grupper etterpå og jobber. Så har de noen rammer som en forutsetning der. Og så er jo tanken da at når de er ferdig med den type oppgave at de klarer lettere å forstå.. Igjen, da kommer du inn på det handlingsrommet. For hvis du er en politiker, hva slags status har man da? Hva slags handlingsrom har en da til å påvirke omverdenen sin versus en bonde som bor ute på bygda? Og har de på en måte den erfaringa av å sette seg inn i den rollen også, så kan de kanskje forstå hvorfor en har hatt revolusjon gjennom tida, og hvorfor en har hatt gjentatte bondeopprør og middel til lav klassebeboere, som har gjort opprør mot regimer, og keisere osv. At de kan lettere forstå, for jeg husker jo fra den oppgaven jeg hadde, "det var faktisk veldig kjipt, jeg hadde ikke så mye jeg skulle ha sagt, for uansett hvor gode argumenter jeg hadde og hvor gode poenger jeg presenterte, så ble jeg bare overkjørt av dette hierarkiet her, som sier at nei du skal ligge der du gjør fordi, ikke sant, du er født inn der, sånn er det". Hvis du klarer å få følelsene inn i dette her så er det også enklere å motivere elevene, det er lettere å få dem til å ta disse perspektivene fordi de er følelsesmessig investerte i de ulike rollene en finner i samfunnet. Og det tenker jeg også er noe, tilbake til historiebevissthet, er noe som er gull verdt hvis du ser i tida vi lever i nå. Høye strømpriser og mange kaller det jo for en dyr tid vi er inni nå, at dette er også noe jeg håper og ønsker at de kan ta med seg ut i hverdagen sin og forstå at vi har kommet langt, men det er fortsatt urettferdighet i verden og det er fortsatt ting som kan forbedres. Klarer dere å se at.. Kan vi f.eks. se at det eksisterer et klassesamfunn i dag? Og i så fall hvordan skal vi definere det? Vil vi i det hele tatt definere det? At de er i stand til å møte den type refleksjonsspørsmål da. Og da kan de jo hente inn det de vet om fortida, og da er du plutselig inne på et tidsperspektiv og innser at vi er en del av en historisk elv som renner og utvikler seg, og 2022 er ikke i et vakuum, det er jo et produkt av en fortid som har gjort at vi er her vi er i dag. Så for at de skal forstå dette her så tror jeg også at det er viktig at de har en form for følelsesmessig forhold til historien og at de utvikler den evnen til å ta følelsesmessig perspektiv. Nå nevnte jeg jo bare et eksempel i forhold til den skuespilleroppgaven, men det trenger jo ikke være så mye tilrettelegging heller. Kanskje man bare vil be elevene gå to og to sammen og prøve å snakke sammen om hva innebærer

det å være en bonde i fortida og hva innebærer det å være en kvinne på 1800-tallet. Det skal gjerne ikke mer til for at man har et springbrett ut i en sånn diskusjon. Så er det jo min oppgave å geleide dem inn på tematikken som vi ser her og ikke minst kompetansemålene osv.

Da ser vi på "sjeldent"-bolken. Her har du satt tre kryss. Den første er nr. 20 "jeg presenterer hendelser fra ulike perspektiver". Hva er grunnen til at du gjør den sjeldent?

Ja altså en del av disse her var jeg jo litt i tvil om hvor jeg skulle sette, for her har vi 25 punkter som du kan si at i periodevis så kan det godt være at den hadde stått en annen plass enn nr. 16. Så mitt utgangspunkt når jeg fyller ut et skjema som dette her er at jeg tenker ofte på det tidspunktet jeg befinner meg i nå, kanskje en måneds perspektiv. Ok nå har vi gjort mye av det i den perioden, men ikke så mye av det. Men f.eks. nr. 20 og 19, langsiktige perspektiv og ulike perspektiver, mitt utgangspunkt for de kryssene der har jo vært.. Historie kan være veldig overveldende. Det kan være utrolig mye, altså jeg er forsiktig med å bruke det ordet for jeg vet jo at det er litt sånn fy fy, men sånn fakta ikke sant. Faktakunnskaper og sånt, det kan bære preg av det elevene opplever som pugg. Huske mange år, mange aktører, land, kontinenter, jeg er påpasselig som lærer med å drukne dem i for mye hardfakta, sånn at ikke de i neste time har mindre motivasjon fordi at det blir for mye for dem. Så jeg prøver i hvert fall når jeg går inn på dette med, nr. 7 og tidslinjer og den slags, så prøver jeg å gi dem en sånn helhet, sånn at de har et utgangspunkt som lar dem undersøke de mer konkrete ulike perspektivene eller, hvis de f.eks. skal ta et dypdykk i perioden mellom første og andre verdenskrig. Så jeg er mer interessert i at de har et utgangspunkt og en forståelse av de store trekkene, sånn at de har et utgangspunkt til å så jobbe litt selvstendig ut i fra det jeg forhåpentligvis har lagt til rette hos dem i form av motivasjon da. Så for meg er motivasjon veldig viktig å ivareta hos elever, sånn at de ikke opplever historie som et livløst og fakta og puggebasert fag som en kun skal få en karakter på og så move on. Det er viktig at jeg legger til rette for at dette er noe som skjer nå, dette er noe som angår dere hele tida, og det påvirker framtida og det har påvirka fortida og det påvirker dere nå. Så tenker jeg at disse konkrete hendelsene i det og det tidsrommet vil jeg nok vektlegge av og til. Som jeg sa så kan det hende at den er på "svært ofte" til våren ikke sant, men på en generell basis og ut ifra hvordan jeg har tolka disse spørsmålene, så prøver jeg helst å unngå å begrave dem i altfor mange perspektiver og altfor mange detaljfylte faktaorienterte beskrivelser da.

Nr. 22 "jeg framstiller historie som en kontinuerlig framgang" har du også satt på "sjeldent". Hva legger du i dette og hvorfor har du satt det på sjeldent?

Det er jo så sinnssykt interessant dette her vet du, og beklager, det blir jo litt sånn.. Av og til må jeg tenke litt gjennom refleksjonene her fordi det er jo store spørsmål, og det er jo et veldig veldig massivt tema som kan invitere til veldig mange perspektiv. Historie tenker jeg er ikke noe som nødvendigvis.. For i den formuleringa så tenker jeg at man kanskje kan fort se på historie som en lineær prosess, med noe som hele tida går en vei. Og det tenker jeg at er en litt sånn forenkla måte å framstille hva historien egentlig er, at historie er noe som begynner og noe som slutter. Og jeg er litt usikker på om det er et heldig perspektiv på faget, for jeg tenker at historie er jo mennesker, og hva er mennesker? Det er jo et vanvittig komplekst vesen med utrolig mange interesser. Jeg kan sitter her og tenke at læreryrket er det beste jeg har i dag, mens i morra har jeg lyst til å slutte. Og det viser jo litt den kompleksiteten i et menneske tenker jeg. Så når man tenker at historie skal være en sånn kontinuerlig framgang, så føler jeg kanskje at det er en litt forenkling av hva et menneske er og hvordan mennesker tenker og forholder seg til ting. Altså i det store og det hele så

skjønner vi jo ingenting egentlig. For hvis vi hadde gjort det så kunne jeg bare flydd til verdensrommet og flytta til en annen planet. Altså vi er begrensa, og da tenker jeg også at vi skal vokte oss litt for å framstille en sånn veldig lineær framstilling av historien. Så det er egentlig litt mitt perspektiv på det der, at vi er såpass avanserte og komplekse og inneholder så mye mer enn simpelthen en framgang. Det vil jeg også at elevene mine etter hvert skal se. Jeg forventer ikke at de skal innse det nå for, altså la oss være ærlige, de er jo 14-åringer, sant, de har nettopp lært å knytte skolissene sine nesten. (ler). Men om ikke annet, så en liten spire da. At kanskje når de begynner på videregående eller en dag når de skal ut i det store at de tenker litt sånn "ah, ja dette hadde vi jo litt på ungdomsskolen", at de har noen knagger der da som de etter hvert kan henge noen ting på da.

Det siste krysset du har satt på "sjeldent" er nr. 24: "jeg presenterer motstridende historiske kilder". Hvorfor har du satt det her?

Ja, jeg var litt usikker på hvordan jeg skulle tolke den... Men altså, hvis du skulle ha på en måte presentert kommunistene sin side av, altså en kilde fra sovjet og en kilde fra det kapitalistiske USA, er det sånn vi kunne ha sett for oss det?

Ja, for eksempel.

Ja, altså nå er jeg egentlig litt usikker på om jeg ville hatt den på sjeldent egentlig. For jeg tenker at det henger seg egentlig ganske fint opp med forståelsen av hva er det som får folk.. Eller hva er det som får historiske aktører til å handle som de gjør, altså disse rammene som et utgangspunkt da. Og i Sovjetunionen så hadde de jo andre forutsetninger og det var en annen tenkemåte enn i f.eks. USA, som gjør at jeg kunne godt ha tenkt meg.. Jeg ser for meg at det er noe jeg kunne godt ha gjort. Men på tidspunktet krysset ble satt så var jeg veldig i tankegangen at det har jeg ikke gjort på ei stund, uten at jeg egentlig har tenkt så veldig bevisst over det. Og det er jo gjerne sånn at en del av disse punktene har jeg mer et aktivt forhold til enn andre. At det er jo en umulig oppgave for meg å tenke at nå skal jeg ta med meg disse 25 punktene til hver enkelt time og på en måte.. Det er jo veldig mye å ta stilling til, og det er veldig mange begreper å forholde seg til. Og jeg tenker at én time, akkurat som et kompetansemål, så vektlegger du kanskje i et tema som der det er behov for å ha et lite fokus på tidslinjer da, så vektlegger du naturligvis da kanskje nr. 6 mer enn nr. 20 eller nr. 21, med anakronismer. Det avhenger veldig av tema da. Tematikken en er innom er med på å avgjøre hvor ofte disse punktene knytta til historisk kontekstualisering aktiveres da. Men i utgangspunktet så tenker jeg at det å presentere motstridende historiske kilder egentlig er veldig fornuftig. Men det er ikke noe jeg har gjort på en stund uten at jeg kan kommentere så veldig mye mer enn det altså.

Da ser vi på elevsida på del 1. Her har du ett kryss på "svært ofte", og det er nr. 12 "de sammenligner fenomener med andre tider". Kan du fortelle litt mer om det?

Ja altså, de kan jo f.eks., de er jo veldig flinke til å si at når foreldrene deres var små så var ting sånn og sånn og nå er det sånn og nå er alt så urettferdig. Jeg merker veldig ofte at de posisjonerer seg selv i dialog med både meg og med medelever, så posisjonerer deg seg ofte.. Typisk urettferdighet da, for det er jo typisk ungdom, de er jo i en alder der de skal teste grenser og posisjonere seg selv lite grann i omverdenen. Og så er det typisk at de i dag tenker "det som jeg opplever i dag er annerledes enn da foreldrene mine var små, men det er jo ofte et veldig sånn, i det store og det hele, et ganske kortsiktig perspektiv fordi de sammenligner ofte fenomener i fra sin generasjon med fenomener fra typ sine foreldres

<p>generasjon. Og det er for dem kanskje et stort perspektiv, men for oss som har noen år til gode så ser vi jo at andre tider er så mye mer enn bare det da.</p>
<p>På "ofte" har du satt fire kryss. Ett av dem er at "de oppgir varighet til historiske hendelser". Hvordan gjør de det? Er det sann at du forteller dem det?</p>
<p>Nei altså, når tid starta første verdenskrig? "1914" sier dem. "ja og hvor lenge varte den?" og så sier dem "1918". Så de kan jo på en måte etter en del opplæring da, peke ut årstall en hendelse skjedde etter gjennomgang. Men så er jo tanken da at de også kan på en måte forstå hvorfor dette skjedde i 1914. Men det å oppgi er vel i mi bok en lavere ordensferdighet, sann at du.. Du er jo på det første trappetrinnet med at du oppgir noe, du gjengir informasjon. Men det er jo ikke et punkt som på en måte inviterer til at en skal reflektere rundt den hendelsen i lys av sin tid, men at de kan oppgi en varighet på en historisk hendelse er noe jeg ser ofte altså. Og kanskje til og med svært ofte.</p>
<p>Det du sa nå er noe jeg har latt merke til her. For det du setter på "svært ofte" og "ofte" dreier seg mye om refleksjon og drøfting, mens det som kommer lavere ned er mer faktabasert. For eksempel kryssene du har satt på "noen ganger"..</p>
<p>Ja, på kontekst?</p>
<p>Ja, politisk kontekst, årsak og virkning, kontinuitet og brudd. Typiske faktapunkter, mens de på "svært ofte" og "ofte" dreier seg om sammenligning, ta stilling til hva de selv ville gjort i samme situasjon, vurdere rollen til den historiske aktøren for å forklare historie beslutninger. Er dette noe du har et bevisst forhold til? Det er der du ønsker at fokuset ditt skal ligge, mer på refleksjon enn fakta?</p>
<p>Ja. Absolutt. Jeg tenker at i lys av det jeg nevnte i stad.. Empati, refleksjon, en dypere forståelse av hvorfor vi går gjennom det vi gjør, er en nødvendighet for at de i det hele tatt skal være interessert i å gjøre rede for, å oppgi, å gjengi. Jeg kan godt gjøre det altså, men jeg tror ikke at det vil bære så mye frukt langsiktig, fordi jeg vil ikke at de skal pugge, pugge, gjøre en prøve, og så drite i faget. At de bare legger det vekk. Men jeg vil at de skal ha et levende forhold til dette faget, og for at de i det hele tatt skal kunne tenke og begynne med det, så må de i mi bok kunne ta å reflektere, se seg selv i et tidsperspektiv som er ulikt et tidsperspektiv som var for hundre år sida. Forstå at mennesker er historien, mennesker er, som ble sagt i stad, et komplekst vesen som ikke alltid er så lett å forstå seg på. Og hvis vi sliter såpass mye med å forstå væremåten og av og til ting vi gjør, så syns jeg av og til det er litt sann.. Ikke misforstå meg, det er viktig at de må ha fakta, og det er viktig at de må ha et kunnskapsgrunnlag for å ta det steget inn i refleksjonen, men jeg tror at disse forsyner hverandre litte grann. At hvis du på en måte er interessert og ønsker å reflektere og se et større bilde på faget, så tror jeg det forsyner litte grann en interesse for å kanskje ta da å undersøke kontekst og økonomisk kontekst og sosiokulturell kontekst, at de på en måte blir naturlig nysgjerrige da, som et resultat av den refleksjonsprosessen de har hatt. Så jeg tenker at i og med at vi er sann som vi er, og vi klarer ikke enda den dag i dag å helt forstå oss på hverandre, så føler jeg ofte at det er litt unaturlig da å presentere historien, og legge mye vekt på det som noe sann puggeorientert og noe veldig hardfakta og dette og dette og dette. Det er klart at det kommer, og jeg vil fortelle om det, men jeg vil ikke at skoen skal trykke der. Jeg vil at skoen skal trykke på det levende med historien, det som gjør historie til historie, og det som gjør oss til oss, og egentlig mennesker, sant. For det er jo det dette handler om til syvende og sist. Så når jeg sier at at elevene noen ganger gjør alle disse tingene, politisk</p>

kontekst og økonomisk kontekst, så er det fordi at jeg knytter det gjerne opp mot grad av modenhet hos de, de er ikke der helt enda. De er barn, de har en vei å gå, og etter hvert så håper jeg jo at gjennom de spirene som blir sådd at de kanskje får et levende forhold til faget og at det på en måte forsørger den interessen for de, når de skal da kanskje på videregående, kunne gjøre rede for politisk kontekst knytta til en historisk hendelse, osv. Så jeg er mer opptatt av, på dette tidspunktet, å legge et sånn refleksjonsfundament hos dem, fordi de kommer nok til å møte dette faget i.. Det avhenger jo selvfølgelig litt av vei de vil velge da men, på den ene eller andre måten så møter de historie i hverdagen sin, enten om det er formelt i akademia eller uformelt i hverdagen sin. Og så har ikke jeg et ønske om at elevene skal bare pugge og bruke det som krutt i en republikaner versus demokrat-debatt. Jeg vil at de skal forstå det heller, hvorfor det er sånn som det er i USA, hvorfor det er så antent som det er nå, og ikke bare si "jo men vi kan jo historien til republikanerne, de er en gjeng rasister og demokratene er en gjeng raddiser", men at de går forbi det steget der. Og for å gjøre det så må du kunne reflektere, du må kunne forstå og se ting i en større sammenheng av hva de er der og da, tenker jeg. Nå håper jeg det var tydelig.

Er det noe du synes at elevene får til når de går ut av tiende klasse? Da er de i stand til å reflektere?

Ja, det vil jeg si. Grad av refleksjon.. Altså du kan jo ha, alle elever kan jo reflektere, men det er ikke alle refleksjonene som er gode. Noen refleksjoner er jo svake, og noen refleksjoner er på en måte ikke på en høyere orden da, om jeg kan si det sånn. Så jeg vil jo si at de fleste kan reflektere, men det er ikke alle refleksjonene som trenger å være så veldig relevante og som sier så mye og inneholder så mye av, hva skal vi si, som kan knyttes opp mot historisk kontekst, da. Men det er selvfølgelig de elevene som også gjør det, og det gjenspeiler litt den karakterskalaen tenker jeg: elevene som er på en høy grad av måloppnåelse, de vil jo også på en måte ha en høyere grad av refleksjon i samtale med meg når det har f.eks. en muntlig eksamen og prøvemuntlig. Nå har det jo vært litt sånn hickups med muntlig eksamen pga. pandemien. Vi hadde en runde med prøvemuntlig på skolen, da er det jo lokalt på skolen og de utnevner eksterne og interne sensorer på skolen for å forberede elevene til muntlig eksamen. Og da trakk de fag, og så har de veiledning med meg som faglærer. Og da opplever jeg veldig at en god del elever i de scenarioene der de får sjansen til å fordype seg, har en god del sånn klikk klikk øyeblikk der de "åja, så grunnen til at ting er som det er nå i USA, er pga. Kjølvannet av bla. Slaveridebatten, gun laws". Ja hvorfor er det sånn? "jo fordi historien til USA spenner seg helt tilbake til 16 og 1700-tallet, kolonitidene. Ja kolonitidene var ikke så greit, for de undertrykte folk, er det sånn at det ligger i DNA-et til amerikanerne i dag? Civil war..." de begynner liksom å trekke trådene sammen, og ser at dette har vært mennesker som har vært deltakende i disse periodene og gjort noen ting som har hatt konsekvenser da. Og som eksempel på prøvemuntlig så hadde jeg vel fem elever på 10. trinn på våren rett før de var ferdige. Da opplevde jeg faktisk at det var ingen elever der som fikk lavere enn fire der. Så det var firere, femere og en sekser der, av fem elever. Og det må jeg si at var veldig kjekt, og jeg opplevde virkelig at elevene evna å se et større perspektiv på historien, og ikke bare sånn reinspikka fakta som de tar med seg videre og glemmer etter sommerferien. Så mitt inntrykk er ja, absolutt, på tiende tenker jeg ofte at de er i stand til det. Ja.

Så gøy å se at de får det til på eksamen.

Ja, og så tenker jeg at det er viktig å være litt optimistisk, ikke sant, gjerne litt utenfor rammene som vi snakker om nå.. Men det er jo ofte, etter mitt inntrykk, en god del sånne

pessimistiske tilnæringer til hva elever kanskje lærer og hvordan hverdagen til.. I hvert fall på gulvet da, så er inntrykket mitt at det er en litt sånn negativ ladning rundt en del av det som skjer i skolen og sånt. Jeg tenker at en skal alltid ha som mål å forbedre seg, men jeg har ikke noe problem med å si at det er utrolig mye positivt også som skjer, og jeg har seriøst troa på veldig mange av disse ungdommene som slutter i tiende og går ut og.. Det kommer ekstremt tydelig fram syns jeg, i sånne scenarioer som de får 24 timer på å fordype seg i på et tema, og du har veiledning og de gode samtalene en til en. Da sitter jeg egentlig bare og tenker jøss, ok, det er håp faktisk, sant? Ting kommer til å ordne seg, for dette går greit, akkurat som det gjorde før i tida. Det var grusomt da, men til slutt så er en på et punkt der en kan si at de gikk over det også, sant. Så jeg er optimistisk altså, på mange områder.

Da går vi over til del 2 av skjemaet, som dreier seg om idealet og det som er viktigst når en skal jobbe med historisk kontekstualisering. På lærersida har du satt på "aller viktigst": "sette seg selv inn i fortida for å forklare en hendelse", "bruke gjenkjennelige roller for å fremme historisk empati" og "bruke visuelle læremidler". Du har snakka en del om nr. 2 og 16, vil du kommentere nr. 15 noe mer?

Nei, jeg føler at 15 og 16 er litt linka til hverandre, for hvis du kan forsøke å sette deg selv inn i roller som en som levde før i tida, så er det en fin døråpner tenker jeg for å kunne bruke roller i fra fortida til å forstå hvorfor, ja disse rollene som vi var innom i stad - politiker, bonde, fattige, kvinner - forstå de forutsetningene som de hadde da, på godt og vondt. Ikke nødvendigvis at du skal sitte og syns synd på dem, men at du på en måte kan forstå det følelsesmessige spekteret her, så krever det også at du er i stand til å sette deg selv litt inn i andre sitt perspektiv.

Det glemte jeg å si, men jeg ser her at det er to punkter som du ikke har plassert ut. 14 og 22. Hvor ville du ha satt dem?

"fokusere på en historisk aktør". Da tenker jeg at vi er litt tilbake til.. Det er jo veldig relevant da i forhold til hvilken aktør, tenker jeg. Jeg syns jo det er veldig naturlig å se for seg at når vi går videre til andre verdenskrig at vi har en samtale om Hitler, og prøver å sette oss inn i hva var det som lå til rette for at en aktør sånn som han kom i den posisjonen som han var i. Og så se litt på hvilke talemåter hadde han, hva var det han sa som gjorde at det passa så inn i den tida som Tyskland var i. Så jeg tenker at det er veldig naturlig å kunne fokusere litt på den aktøren i det tilfellet. Men også nazistene som en helhet, som en gruppe, så tenker jeg at det blir naturlig. Men jeg unngår jo i overdreven grad å ensfokusere på enkle grupper altfor mye, i alt for stor grad da. I håp om at elevene ikke skal miste det vide perspektivet igjen som vi har snakka om. At de ikke bare tenker på andre verdenskrig som Hitler, men at han var en viktig del av hendelsen, men dere må også kunne forstå hva som lå til rette. Hva var de grunnleggende årsakene for at dette var en mulighet, for at dette var et handlingsrom som var tilgjengelig der. Så jeg tenker at den for min del kanskje faller inn under middels viktig altså. Og middels viktig tenker jeg er en fin plass å sette ting som en opplever at en variere litte grann. Noen ganger, når det passer, når du tenker at det er nødvendig, ja, andre ganger så vil man ikke overfokusere for mye på enslige aktører.

Hva med nr. 22 da?

Ja der er jeg jo igjen litt sånn som vi snakka på det forrige skjemaet ditt, med at jeg er litt forsiktig med å framstille det så lineært og på en så enkel måte som at "ok, så har vi det, det, det, det", men at en kan ta et tidsperspektiv og forstå at den hendelsen hadde konsekvenser

for framtida. At de kan i størst mulig grad forstå kompleksiteten av det, og ikke bare at "så skjedde det og så skjedde det, så kommer dette til å skje". For da tror jeg at du fort får en sånn polarisering igjen. Av at ja, mitt narrativ tilsier at det neste som skal skje, det er den naturlige framgangen som skal.. Da får du igjen et altfor forenkla syn og perspektiv på historie tenker jeg. Hvis du på en måte har en forestilling og har en mening om en sak, og har en egen fortelling og ikke evne til å reflektere over kompleksiteten av historie, så blir det veldig sånn a til b, c, d, e. Og det ønsker jeg å fravike i størst mulig grad, så en plass mellom minst viktig og ikke relevant tenker jeg.

Vi går på "ikke relevant - gjøres som regel ikke" med en gang. Der satte du "bruke anakronismer" og "skape historisk spenning ved å presentere fortida som noe annerledes enn nåtida".

Jeg er litt usikker på hva som ligger i uttrykket historisk spenning. Gnisninger?

Ja, det er blitt tolka litt forskjellig. Noen tolker det som at en skal gjøre faget spennende, mens andre tenker at en skal vise gnisningene mellom fortida og nåtida, vise at det er to forskjellige ting.

Mhm, for jeg var litt usikker på den. Og anakronismer også, for så vidt. Anakronismer er jeg litt forsiktig med, i og med at jeg syns kanskje at det er en.. Å bruke anakronismer er en metodebruk som jeg tenker kan ha sine bruksområder for all del. Det knyttes jo opp mot sånn kontrafaktisk historiebruk, sant, og framstille alternative hendelsesforløp for å få elevene til å ha en mer prosessorientert tankemåte. Og jeg tenker at det kan være veldig bra, men jeg prøver å være litt forsiktig med det på en sånn, hva skal jeg si, 13- og 14-åringer i håp om at de ikke skal miste for mye fokus, og at de ikke glemmer at historie er faktisk noe som er og har skjedd, og kommer til å skje, at de ikke blander det for mye. Men igjen, jeg er utrolig usikker altså på hvor jeg egentlig i realiteten hadde plassert det. For i utgangspunktet tenker jeg at anakronismer har bruksområder, for all del. Og 23 var jeg som sagt litt usikker på. Historisk spenning. Og jeg har nok ikke tenkt at det ikke er relevant, men mer fokus på at det gjøres som regel ikke. Og har gått inn i meg selv og tenkt at det er jo egentlig noe jeg gjør svært sjeldent, uten at jeg har noe sånn veldig.. Konkret grunn til det. For alle punktene her handler jo om historie, og det handler jo om historisk kontekstualisering. Og alle kan jo sies å være relevant, men det er ikke alltid at en er like opptatt av hver enkelt av disse punktene her. Og jeg tenker ikke at, som jeg har nevnt mange ganger nå, jeg kan umulig ha et bevisst forhold til alle 25 til enhver tid. Det kan jeg ikke. Noen ganger så må en jo stoppe opp og reflektere litt rundt sin egen virksomhet som lærer, og dette er jo en sånn fin måte å gjøre dette på, syns jeg. At anakronismer har jeg faktisk ikke brukt, og hva er grunnen til det? Nei kanskje jeg personlig opplever det som ikke, av en eller annen grunn, ikke like viktig som å heller få elevene til å ha fokus på refleksjoner, og forstå konteksten av ting som skjedde i fortida, at det på en måte har vært et fokusområde. Nå kan jeg ikke kompetansemålene ordrett fram, men jeg mener jo at anakronismer passer fint under opptil flere kompetansemål altså. Og med ny læreplan så er det veldig lagt opp til.. Den nevner veldig få konkrete faktaorienterte ting som elevene skal lære. Den er mer opptatt av metoder og prosesser, enn noe annet. Så jeg tenker jo at det er rom for det. Det er veldig vagt dette her.

Da ser vi på det du har satt under "viktig"-bolken. Der har du satt "sammenligne forskjellige historiske hendelser over et langt tidsperspektiv", "presentere hendelser fra ulike perspektiv" og "plassere hendelser og aktører i et tidsperspektiv". Disse punktene er ganske like. Så har

du også satt "bruke historiske kilder". Nr. 20 har du f.eks. sagt at du gjør sjeldent på del 1 av skjemaet.

Ja det er ikke helt samsvar der nei.

Nei, hva tenker du om det?

Nei, jeg har nok antakeligvis sett på, når jeg har tenkt på langt tidsperspektiv, at historie er i en kontinuerlig utvikling på mange måter. Så har nok tanken vært at oppi denne utviklinga og bevegelsen i historie, så har man jo veldig mange forskjellige måter å.. Hvis du tenker dette treet, så har du veldig mange forskjellige perspektiver inn mot treet. Folk ser på samme treet, men ifra veldig mange forskjellige sider. Så antageligvis har jeg sett på 17 og så gått ned og sett på 20 og sett en automatisk kobling mellom dem to at de knytter seg egentlig ganske fint sammen. Men ikke sant, jeg tenker at på del 2 her så virker det mer hva jeg tenker teoretisk., mens på del 1 var det mer praksis, ut ifra sånn som jeg opplever og husker undervisninga gjennom en tid. Så jeg tenker nok at det er viktig å framstille, men så har jeg nok ikke vektlagt det i en altfor betydelig grad inne i klasserommet da.

Hva med historiske kilder? Hvorfor er det viktig, synes du?

Altså historiske kilder det er jo mer eller mindre alt det elevene møter. Kunne godt ha satt den på topp også egentlig, men der var det jo maks tre da. Så da måtte en eliminere litt. Men du kan si at alt elevene møter og interagerer med på den ene eller andre måten er en form for kilde. Så om det er en film, et spill, en lydbok, en digital tekst, en skrivebok, som er knytta opp mot det temaet vi har, er jo en form for kilde som kan bli gått igjennom og reflekteres rundt og veies opp mot andre historiske kilder for å se hvordan disse kan være med på å presentere fortida på unike måter. For alle er nok enige om at Call of Duty presenterer krig på en annen måte enn en dokumentar på NRK gjør, og hvorfor gjør de det? Hva er hensikten med å ha ulike måter å presentere disse fortellingene på? Det tenker jeg er viktig å få fram som det overordna målet i faget.

Da går vi til elevsida på del 2. På "aller viktigst" her har du satt to punkter. Var det bevisst å la en plass stå ledig?

Nei jeg reagerer litt på det, for jeg hadde egentlig i utgangspunktet.. Jeg mener å huske at, jeg fikk jo en tilbakemelding av deg, og da gikk jeg gjennom skjemaet på nytt, og fylte igjen. Så det spør om ikke de er havna. Men når du teller, er alle tatt hensyn til her? De er gjerne det ja. Hukommelsen svikter litt nå. Men i hvert fall så er det de to da, og jeg tenker at i form av å kunne kontekstualisere fortida opp mot tida vi lever i nå, så er det jo en gjentakelse av mye av det jeg allerede har sagt. Å ha en emosjonell tilknytning.. På noen måter kan en sikkert argumentere for at følelser også kan blinde litte grann, men hvis du kan oppleve en følelse og reflektere rundt den følelsen, og så ta et steg videre og anvende dette i en diskurs eller samtale, så tenker jeg at det meste er gjort, altså. For da har elevene en annen forståelse av historien enn dersom de bare hadde lest noe i ei bok, og forholdt seg til reinspikka tekst som de ville sagt at er fakta da. Så har de mer et levende forhold til det de eventuelt leser da. Så synes jeg også at nr. 11 er fin fordi hvis de klarer å utvikle den evnen til å sette seg selv i rollen som en bonde, og jobber godt med det, og utvikler den evnen, så tror jeg at det også vil være lettere for dem å forstå hva var det som foregikk i hodet til tyskerne, som gjorde at de stemte fram nazistene. Nå vet vi jo at det var ikke en soleklar seier, de knuste jo ikke motstanderen nazistene, men likevel så kom dem til makta. Og jeg tenker at har de øvd på å

trene seg opp på å forstå andres perspektiver gjennom tidene, og har opplevd visse følelser, så tror jeg de vil lettere kunne forstå det. Og etter det kan de heller begynne å henge på noen av disse årstallene, og navn på aktører og navn på byer på disse knaggene, for da har de det som et utgangspunkt. Og kanskje det er med på å forsørge nysgjerrigheten da, når de gjør det.

Og du mener at elevene får til dette? De klarer å ta stilling til, og sette seg inn i andres perspektiver?

Det er både-og. Men jeg har det som et mål og jeg ønsker at elevene skal ha det som et mål. Og jeg mener det er veldig viktig for elevene, og jeg sier det sikkert mer enn de orker å høre på, men dette er en viktig del av faget. For å kunne forstå hvorfor ting er blitt sånn som det er blitt gjort, og hvorfor dere er her i dag på de premissene som dere er. Klasserommet er jo blitt multikulturelt i dag, hvordan har det blitt sånn? Hvorfor var det ikke sånn for hundre år sida? Og da må de kunne evne, til en viss grad og på sitt nivå, kunne klare å ta stilling til ulike perspektiver og forstå hva var det som foregikk i mentaliteten til nordmenn, men egentlig hvem som helst, i fortida.

Da ser vi på "mindre viktig"-bolken. Her har du satt "sammenligne fenomener med andre tider", "sammenligne fenomener med andre steder", og "oppgi varighet". En ting jeg merka meg her er at "sammenligne fenomener med andre tider" er den eneste du satte på svært ofte på del 1 av spørreskjemaet. Hva er grunnen til at du satte den på mindre viktig?

Nei altså i tråd med det jeg nevnte da vi gikk gjennom del 1, så er mitt inntrykk at det er noe elever har en tendens til å gjøre, men ofte i lys av sitt liv og kanskje sin nærmeste generasjons sitt liv. Så jeg har på en måte tenkt at når de gjør dette, så er det kanskje en snever måte å, hva skal jeg si, vurdere en større og bredere historisk tidslinje enn kun sin generasjon og den neste generasjonen. For punkt 12 her er jo veldig knytta opp mot.. Elevene knytter veldig mye av det som skjer opp mot sitt liv, og ungdommer gjør det jo på sin måte, med at ting er urettferdig og hvorfor er det sånn, og setter spørsmålsteget ved ting. Så det er noe jeg registrerer at de gjør ofte. Og så har jeg tenkt at for den historiske kontekstualiseringa, så har vel tanken egentlig vært at det blir litt eklektisk hvis vi skal på en måte kunne klare å sette ting i kontekst, at.. Du har det og så har du det.. Men jeg synes det er vanskelig jeg å systematisere disse her. For jeg ser jo etterkant og i denne løpende samtalen her at nr. 12 kan jo også sies å henge sammen med ulike tidsperspektiv, se hendelser i.. Ikke sant. Hvis du sier til en elev at han skal presentere hendelser fra ulike perspektiver, ja, sammenligner han egentlig ikke da implisitt i den oppgaven fenomener med andre tider? Så jeg synes av og til at det er litt vanskelig å separere disse her. Men når du presenterer perspektiv, så tenker jeg mennesket i sentrum. Da har du et utgangspunkt hos et individ eller en aktør. Mens når du presenterer et fenomen, så er jeg bekymra for at en elev tenker fort at en hendelse foregår i et vakuum, og at ting oppstår av seg selv, og avsluttes av seg selv. Og det ønsker jeg egentlig ikke at elevene skal i alt for stor grad vektlegge. Men at ting foregår i lys av perspektiv. I hvert fall hvis vi ser på mennesker da. Det går jo an å argumentere for at naturen også er med på å påvirke oss. Geografien er jo stort sett, ikke sant, vært utenfor vår kontroll i mange tusen år, og så begynner vi etter hvert å manipulere naturomgivelsene våre av ulike grunner. Men i de aller fleste grunnene så ville jeg nok ha sagt at først presentere en hendelse i fra det perspektivet, før du deretter kan knytte noen fenomener opp mot det utgangspunktet som det individet da hadde. Og at ikke du begynner i den motsatte rekkefølgen, at du ikke kommuniserer at ting oppstår og slutter av seg selv, for det er jeg uenig i.

Er det noe mer du ønsker å tilføye til slutt eller kjenner at du ikke har fått sagt?

Nei, jeg synes det har vært veldig interessant jeg. Det var mye av grunnen til at jeg sa ja til dette her. Nå har jeg jobba i læreryrket i.. Det er fjerde året mitt nå som ferdigutdanna, så da synes jeg det har vært interessant å ha en slags.. For meg har det vært en liten evaluering og en liten innoverprosess mot det jeg holder på med i klasserommet. Og det er jo utrolig komplekst, og jeg merker jo det at hele veien under diskusjonen at en kan fort endre meninger og tenke ting på en annen måte igjen. Men det synes jeg egentlig illustrerer litt av cluet med at ting er komplekst, og det er liksom ikke bare å stappe noe gjennom en trakt og forvente at noe skal komme ut plettfritt på andre sida, det er av og til veldig kaotisk og rotete. I samtalen her har vi fokusert veldig på det abstrakte med faget og sånn, men så har en jo hele det sosiale utgangspunktet, plutselig har du en klasse med fem med ADHD, hva gjør du i de scenarioene, ikke sant. Da må du finne på noen kreative metoder for å tilnærme deg faget på en måte som du kanskje ikke var klar over at eksisterte før en stod i situasjonen. Så det er veldig levende dette her. Hadde jeg fylt ut skjemaet i morra så hadde det kanskje sett annerledes ut.

