



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Masteroppgave i samfunnsfag,
grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vårsemesteret 2023

Forfatter: Ingrid Pedersen

Ingrid Pedersen

Veileder: Ellen Kari Kongsnes

Tittel på masteroppgaven:
Historiebevissthet - En studie av to ungdomsskolelæreres tolkning og operasjonalisering

Engelsk tittel:
Historical Consciousness - A Study of Two Middle School Teachers' Interpretation and Operationalization

Emneord:
Samfunnsfagdidaktikk, samfunnsfag,
historiebevissthet, Kunnskapsløftet 2020

Antall ord: 23939
+ antall vedlegg/annet: 2

Stavanger, 02.06/2023

Historiebevissthet

En studie av to ungdomsskolelæreres tolkning og
operasjonalisering

Ingrid Pedersen

**Masteroppgave i samfunnsfag
grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn**

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

UNIVERSITETET I STAVANGER

2023

Forord

Det er med stor glede og takknemlighet at jeg nå avslutter min femårige utdanning. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik, interessant og utfordrende reise. Underveis har jeg møtt både tvil og usikkerhet, men gjennom dedikasjon, hardt arbeid og verdifull støtte har jeg nå fullført denne oppgaven med stolthet.

Jeg vil gjerne rette en hjertelig takk til min veileder, Ellen, for hennes verdifulle veiledning, støtte og inspirasjon gjennom hele oppgaveprosessen. Ellen har vært en kilde til informative og oppmuntrende tilbakemeldinger, og jeg er takknemlig for hennes tid og engasjement.

Videre vil jeg rette en takk til informantene som har deltatt i studien. Uten deres villighet til å dele sine erfaringer og perspektiver ville denne oppgaven ikke vært mulig. Jeg er takknemlig for deres tid og åpenhet.

Jeg vil også rette en hjertelig takk til mine venner og familie for deres ubetingede støtte og oppmuntring gjennom denne krevende perioden. Dere har vært der for meg, og deres støtte har vært en kilde til motivasjon og styrke når jeg har møtt utfordringer. En spesiell takk rettes også til min kjæreste, som har vært utrolig tålmodig, hjelpsom og støttende. Din tro på meg har betydd mye, og jeg setter stor pris på din støtte gjennom hele reisen.

Sammendrag

Studiens hensikt er å utforske hvordan historiebevissthet blir tolket og operasjonalisert av samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, sett i lys av læreplanen og historiedidaktisk teori.

Studien benytter en kvalitativ tilnærming og anvender semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamling. Denne metoden gir mulighet for å utforske perspektivene, begrunnelsene og erfaringene til to samfunnsfaglærere i ungdomsskolen rundt begrepet historiebevissthet. Gjennom deres uttalelser i intervjuene får vi innsikt i lærernes tolkninger og praktiske tilnærming til historiebevissthet i undervisningen.

Studien viser at samfunnsfaglærere i ungdomsskolen har ulike tolkninger og tilnærminger når det gjelder historiebevissthet i undervisningen. Det fremkommer begrenset informasjon om hvordan de operasjonaliserer historiebevissthet i undervisningen, som kan indikere et behov for økt kompetanse blant lærere i hvordan historiebevissthet kan operasjonaliseres. Videre forskning og observasjon av undervisningspraksis er nødvendig for å få en dypere forståelse av lærernes tilnærming og metoder for å fremme elevenes historiebevissthet og forståelse.

Informantenes utsagn i studien antyder at overgangen fra LK06 til LK20 er en tidkrevende prosess, da de har etablert trygge undervisningsmetoder basert på den gamle læreplanen. De møter utfordringer med å raskt tilpasse seg de nye kravene og innholdet i LK20, og reflekterer over behovet for justering av undervisningspraksis for å imøtekomme endringene. Det tar tid å utforske og tilpasse seg nye tilnærminger i undervisningen i tråd med den nye læreplanen.

Abstract

The purpose of this study is to explore how historical consciousness is interpreted and operationalized by social studies teachers in the lower secondary school, in light of the curriculum and history didactic theory.

The study employs a qualitative approach and utilizes semi-structured interviews as the method of data collection. This method allows for an exploration of the perspectives, justifications, and experiences of two social studies teachers regarding the concept of historical consciousness. Through their statements in the interviews, insights are gained into the teachers' interpretations and practical approaches to historical consciousness in teaching.

The study reveals that social studies teachers in lower secondary school have varying interpretations and approaches when it comes to historical consciousness in teaching. Limited information is provided on how they operationalize historical consciousness, suggesting a need for increased teacher competence in this area. Further research and observation of teaching practices are necessary to gain a deeper understanding of teachers' approaches and methods for promoting students' historical consciousness and understanding.

The findings indicate that the transition from the previous curriculum (LK06) to the new curriculum (LK20) is a time-consuming process for the teachers, as they have well established teaching methods based on the old curriculum. They face challenges in quickly adapting to the new requirements and content of LK20 and reflect on the need for adjustments in their teaching practices to meet the changes. Exploring and adapting to new approaches in teaching aligned with the new curriculum takes time.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	STUDIENS TEMA OG INTENSJON.....	1
1.2	TIDLIGERE FORSKNING	2
1.3	STUDIENS OPPBYGGING	3
2	HISTORIEBEVISSTHET	4
2.1	HISTORIEDIDAKTIKK.....	4
2.2	HISTORIEBEVISSTHET SOM BEGREP: FRA FORTIDSFORTOLKNING TIL FREMTIDSORIENTERING	5
2.3	HISTORIEBEVISSTHET: HISTORIE SOM LIVSVERDEN.....	7
2.4	HISTORIEBEVISSTHET OG IDENTITET: EN SAMMENHENGENDE NARRATIV	9
2.5	HISTORIEBEVISSTHET OG DEMOKRATISK DANNELSE	12
2.5.1	<i>Identitetsutvikling og demokratisk dannelse</i>	13
2.5.2	<i>Historisk empati</i>	13
2.6	OPERASJONALISERING AV HISTORIEBEVISSTHET: METODER OG TILNÆRMINGER.....	14
2.6.1	<i>Tidsaspektet</i>	14
2.6.2	<i>Kontrafaktisk historie</i>	16
2.6.3	<i>Identitetsutvikling</i>	16
2.6.4	<i>Hvordan vurderer man historiebevissthet?</i>	17
3	HISTORIEBEVISSTHET I LÆREPLANENE	18
3.1	REFORM 97	18
3.2	OPPLÆRINGSLOVEN	19
3.3	KUNNSKAPSLØFTET 2006	20
3.4	KUNNSKAPSLØFTET 2020	23
3.4.1	<i>Færre kompetansemål</i>	24
3.4.2	<i>Kontrafaktisk historie</i>	25
3.5	OPPSUMMERING: HOVEDMOMENTER FRA TEORIKAPITLENE	26
4	METODE	27
4.1	INNSAMLING AV DATA	28
4.1.1	<i>Utvalg og rekruttering</i>	28
4.1.2	<i>Intervju</i>	29
4.1.3	<i>Transkribering</i>	31
4.2	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER OG PERSONVERN	31
4.3	STUDIENS TROVERDIGHET, PÅLITELIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET.	32
4.3.1	<i>Troverdighet</i>	32
4.3.2	<i>Pålitelighet</i>	33
4.3.3	<i>Bekreftbarhet</i>	34
4.3.4	<i>Overførbarhet</i>	34
4.4	ANALYSE AV DATA	35
5	FUNN OG DRØFTELSE	36
5.1	PRESENTASJON AV INFORMANTENE	36
5.1.1	<i>Lærer 1 - Tore</i>	37
5.1.2	<i>Lærer 2 - Elsa</i>	37
5.2	TIDSASPEKTER	37
5.2.1	<i>Å trekke linjer</i>	40
5.2.2	<i>Aktuelle hendelser</i>	44
5.2.3	<i>Utfordringer med tid</i>	48
5.3	RELEVANS AV HISTORISK KUNNSKAP FOR ELEVENES LIV OG FREMTID.	48
5.4	IDENTITET	50
5.5	DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP	53
5.6	MODENHET	55
5.7	LK20 OG VURDERING AV HISTORIEBEVISSTHET	58
5.8	MANGEL PÅ OPERASJONALISERING.....	60

6	KONKLUSJON	62
6.1	TOLKNING OG OPERASJONALISERING	62
6.2	UTFORDRINGER OG MULIGHETER VED BRUK AV AKTUELLE HENDELSER	63
6.3	LÆRERNES ERFARING MED OVERGANG TIL LK20.....	64
6.4	VEIEN VIDERE	64
	Litteraturliste	65
	Vedlegg 1: Intervjuguide	68
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	70

1 Innledning

1.1 Studiens tema og intensjon

Historiebevissthet er et omfattende begrep som har blitt definert av flere historiedidaktikere. Den tyske historikeren Karl-Ernst Jeismann definerer begrepet som «Historiebevissthet [omfatter] sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver» (Jeismann, 1979, sitert i Kvande & Naastad, 2020, s. 48).

Historiebevissthet har fått økende oppmerksomhet i den nordiske historiedidaktikken siden slutten av 1970-tallet. Tematikken har også vært til stede i tidligere læreplaner, men det er først med den nye læreplanen LK20 at dette temaet virkelig har blitt satt i fokus og anerkjent som en viktig del av skoleopplæringen. Under kjerneelementet *Identitetsutvikling og fellesskap*, blir det spesifikt nevnt at elever skal utvikle sin historiebevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). LK20 legger stor vekt på å utvikle elevenes evne til å forstå og analysere historiske hendelser og kontekster, og å vurdere ulike perspektiver og kilder. Dette er avgjørende for å kunne forstå samfunnet og verden rundt oss, og for å kunne delta aktivt som samfunnsborgere. Så historiebevissthet er nå virkelig en viktig del av skolen og elevenes læring.

Lærernes rolle i å formidle historisk kunnskap og utvikle elevenes forståelse av historiske sammenhenger er avgjørende, og det er derfor jeg i denne oppgaven vil utforske hvordan lærere tolker begrepet historiebevissthet. Å se på dette er av stor interesse fordi det kan gi en dypere forståelse av hvordan elevene utvikler sin historiebevissthet, da lærerens forståelse av begrepet påvirker undervisningen og derfor elevenes læringsutbytte. Ved å undersøke hvordan lærere operasjonaliserer historiebevissthet i undervisningen, kan vi få innsikt i deres tilnærming til å utvikle elevenes forståelse og refleksjon over historiske hendelser og sammenhenger. Samtidig kan vi også undersøke hvordan lærere legger til rette for utvikling av kritisk tenkning og dømmekraft i elevene gjennom undervisningen. Ved å se på begge disse aspektene av historieundervisning, kan vi få en dypere forståelse av hvordan elevene lærer om historie og utvikler sin historiebevissthet og tenkning. Hensikten med studien er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskolen forstår og operasjonaliserer historiebevissthet i sin undervisning, i sammenheng med historiedidaktisk teori og læreplanen. Problemstillingen for studien er:

- Hvordan blir historiebevissthet tolket og operasjonalisert av et utvalg samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, sett i lys av læreplaner og historiedidaktisk teori?

Videre kan studien bidra til å belyse eventuelle utfordringer og barrierer som lærere opplever knyttet til å undervise om historiebevissthet, og i hvilken grad læreplaner og historiedidaktisk teori påvirker undervisningspraksisen. To forskningsspørsmål vil følge denne tilnærmingen:

- Hvilke utfordringer og muligheter ser lærerne i å bruke aktuelle hendelser i historieundervisningen sin?
- Hvordan opplever lærerne at deres undervisning og vurderingspraksis har endret seg etter den nye læreplanen?

Ved å finne svare på forskningsspørsmålene vil man kunne få en bedre forståelse av hvordan historieundervisning kan tilpasses dagens samfunn og elevenes behov for å forstå sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. Dette kan være nyttig informasjon for videreutvikling av undervisningspraksiser og læreplaner i samfunnsfag og historie på ungdomstrinnet.

1.2 Tidligere forskning

Forskning på historiebevissthet har pågått i flere tiår og involverer ulike tilnærminger og studier. En anerkjent studie innenfor området er *Youth and history* av Angvik & Von Borries (1997), som utforsket hvordan ungdom forholder seg til historie og deres forståelse av historiske hendelser. Studiens funn viste at mange ungdommer hadde begrenset kunnskap om historiske hendelser, og deres interesse og engasjement for faget var ofte lavt. Ungdommene betraktet historie som noe fjernt, irrelevant og kjedelig, og de hadde vanskeligheter med å se sammenhenger og konsekvenser i historien i forhold til deres eget liv. Resultatene understreket behovet for en mer engasjerende tilnærming til historieundervisningen som knytter historien til ungdommenes virkelighet, samt stimulerer deres kritiske tenkning og refleksjon rundt historiske begivenheter og fenomener.

En annen relevant studie som har blitt gjort på historiebevissthet er masteroppgaven til Christian Paulssen med tittelen «Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt» (2011). I

denne studien undersøkte Paulssen hvordan en gruppe historielærere på videregående skoler begrunnet og reflekterte rundt sin egen historieundervisning i lys av innføringen av LK06-læreplanen, hvor begrepet historiebevissthet for første gang ble introdusert i en norsk læreplan. Studien var begrenset til videregående skoler, da begrepet historiebevissthet kun ble eksplisitt nevnt i læreplanene for videregående skoler i Norge, og ikke i læreplanene for grunnskolen. Studien konkluderer med at informantene har en erfaringsnær forståelse av begrepet historiebevissthet, men samtidig opplever det som teorifjernt. Dette tyder på at de har en praktisk forankring i historiske erfaringer og kontekster, men har begrenset kunnskap om teoretiske perspektiver og metoder knyttet til historiebevissthet. Resultatene indikerer et behov for økt bevissthet og kompetanseutvikling blant lærere for å bedre operasjonalisere historiebevissthet som pedagogisk konsept i undervisningen.

Masteroppgaven til Tor Martin Dahlmo «Historiebevissthet - å leve i nuet, med en nærværende fortid og fremtid» er også interessant for denne oppgaven (2021). Da den undersøker hvordan norske ungdomsskolelærere forstår historiebevissthet, og hvordan disse forståelsene påvirker deres historieundervisning. Et funn i studien var at norske ungdomsskolelærere observerer at elevene har utfordringer med å relatere seg til historien og har en tendens til å leve i en «nåtidsboble».

1.3 Studiens oppbygging

Denne masteroppgaven vil være strukturert i flere kapitler med hver sin funksjon for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt beskrive metodene som blir brukt. Oppgavens struktur består av følgende: En teoridel som inkluderer to kapitler. Det første kapitlet vil fokusere på historiebevissthet i didaktisk teori, mens det andre kapitlet vil omhandle historiebevissthet i læreplanene Reform 97, LK06 og LK20. Deretter vil det være et metodekapittel som gir en detaljert beskrivelse av den anvendte forskningsmetoden i studien. Videre følger et kapittel for funn og analyse, der resultatene fra intervjuene blir presentert og drøftet i lys av teori og læreplaner. Til slutt vil det være en oppsummering og en diskusjon av veien videre.

2 Historiebevissthet

Historiebevissthet er et sentralt begrep i historiedidaktisk teori og praksis. Begrepet har blitt ilagt ulike betydninger oppigjennom fagfeltets utvikling, og har blitt stadig viktigere i takt med den økende vektleggingen på elevens forståelse av og deres plass i historien. I dette teorikapittelet vil jeg først gi en kort beskrivelse av historiedidaktikk som fagfelt. Deretter vil jeg presentere ulike teoretiske definisjoner og perspektiver på historiebevissthet, og drøfte hva ulike didaktikere legger i begrepet. Dette vil danne grunnlaget for analysen i resultatkapitlet, hvor jeg undersøker lærernes forståelse av historiebevissthet i lys av historiedidaktisk teori. Videre presenteres noen metoder og tilnærminger til hvordan historiebevissthet kan bli operasjonalisert i skolen. Tilnærmingene er basert på teori og danner bakgrunnen for diskusjon rundt informantenes undervisningspraksis.

2.1 Historiedidaktikk

Historiedidaktikk er studiet av hvordan historie blir undervist, lært og forstått.

Historiedidaktikken tar for seg spørsmål om hva som skal læres i historie, hvordan historieundervisning kan organiseres og tilpasses ulike målgrupper, hvordan historie kan brukes til å utvikle kritisk tenkning og forståelse av fortiden, og dens betydning for nåtiden og fremtiden. Forståelse og tilrettelegging av undervisning er sentrale arbeidsområder innenfor historiedidaktikk. Historiedidaktiker Jan Bjarne Bøe definerer historiedidaktikk som «studiet av «møtet» mellom historien og dens brukere, og av hvordan dette møtet kan tilrettelegges» (2002, s. 16).

I dag skilles det ofte mellom to hovedgrener av historiedidaktikk, den angloamerikanske og den tysk-nordiske. Angloamerikansk historiedidaktikk har sitt utgangspunkt i begrepet historisk tenkning, hvor den ser på hvordan faget svarer på spørsmål, og hvordan faget utøves i praksis. Den tysk-nordiske historiedidaktikken ser nærmere på hvordan elever kan bli bevisst på sin plass i historien og tar utgangspunkt i begrepet historiebevissthet (Hatlen, 2020). Disse ulike tilnærmingene til historiedidaktikk kan bidra til å utvikle historieundervisningen og gjøre den mer relevant og meningsfull for elevene. Den tysk-nordiske historiedidaktikken har lenge vært en tradisjon i den norske skolen, men på begynnelsen av 2000-tallet begynte den angloamerikanske historiedidaktikken å vinne innpass i Norden uten at historiebevissthetsbegrepet ble skjøvet ut (Lund, 2020). I den norske skolen finner vi en

blanding av den tysk-nordiske historiedidaktikken og den angloamerikanske historiedidaktikken. Hatlen (2020) argumenterer for at de utfyller hverandre i den nye læreplanen.

2.2 Historiebevissthet som begrep: Fra fortidsfortolkning til fremtidsorientering

Historiebevissthet har lenge vært et viktig element innenfor historiedidaktikk. Begrepet blir ofte tilskrevet den tyske historikeren Karl-Ernst Jeismann. Jeismann introduserte begrepet i 1979 ved å definere det som «sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver» (Eikeland, 1999, s. 32). Begrepet har blitt definert på flere liknende måter siden Jeismanns definisjon. Tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid er sentralt i flere definisjoner av historiebevissthet, hvor forståelsen av sammenhengen mellom dem er viktig. I Norden er det blant annet den danske historiedidaktikeren Bernhard Eric Jensen sin tolkning av begrepet som har fått mye fokus. Han understreker hvordan samspillet mellom tidsdimensjonene er kjernen i historiebevissthetsbegrepet, og definerer begrepet som:

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 oppmerksomheten mot det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid inngår der alltid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspill, der findes mellem menneskers fortidfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. (Jensen, 1996, s. 5–6)

Jensens definisjon av historiebevissthet tar utgangspunkt i at fortiden er til stede i nåtiden gjennom vår erindring og tolkning av fortiden, mens fremtiden er til stede som en forventning. Jensen retter dermed oppmerksomheten mot det grunnleggende menneskelige vilkåret om at i vårt nåværende liv inngår både en erindret fortid og en forventet fremtid. Jensen (1996, s. 6) påpeker at det å *leve i tiden* betyr at det alltid vil være noe som har skjedd *før* oss, at det er et *nå*, og det er noe som kommer *etter* oss. Når dette ikke lenger er tilfellet, så lever man ikke lenger. Å leve i tiden betyr også det at man alltid vil være til stede og aktiv i nåtiden. Tenker man slik, ser man at fortiden og fremtiden alltid er nærværende og påvirker nåtiden. Ifølge hans synspunkt er historiebevissthet en viktig faktor i hvordan mennesker bruker historien i sitt daglige liv. Det betyr at historiebevissthet ikke bare er relevant for historiefaget, men for alle mennesker. Den påvirker tankene og handlingene som vi utfører

hver dag. Når vi utfører en handling, tar vi i bruk tidligere erfaringer og vår praktiske kunnskap for å veilede handlingen vår. Dette involverer bruk av fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventninger i våre valg.

Jensen (1996) skiller mellom ulike funksjoner av historiebevissthet, som avhenger av hva man legger mest vekt på. Dersom man fokuserer på å tolke fortiden, kan man snakke om historiebevissthetens «erindrende funksjon». Men hvis man er mest opptatt av å forstå nåtiden, vil funksjonen være diagnostisk: Man bruker historiebevissthet til å analysere dagens samfunn. Og hvis man legger mest vekt på fremtidsforventningene, vil historiebevissthetens funksjon være å hjelpe oss til å gjøre mer kvalifiserte antakelser om hva som kan skje.

Den norske historikeren Harald Frode Skram beskriver historiebevissthet som «Ethvert individ tolker fortiden ut fra sin forståelse av seg selv og sin samtid og sine forventninger til fremtiden» (2011, s. 15). Denne definisjonen på historiebevissthet understreker at hvordan man tolker fortiden, ikke bare avhenger av fakta og informasjon om historiske hendelser, men også av ens oppfatning av seg selv, samfunnet man lever i, og ens håp og forventninger for fremtiden. Det betyr at historiebevissthet er en kompleks og subjektiv prosess som involverer mer enn bare å huske fakta og hendelser. Det innebærer også en forståelse av hvordan historien påvirker ens egen livssituasjon og hvordan ens eget syn på verden påvirker ens forståelse av historien.

Noen relevante begreper til historiebevissthet er *erfaringsrom* og *forventningshorisont*, som ble presentert av Reinhart Koselleck (1979), samme år som Jeismann introduserte begrepet historiebevissthet. Koselleck mente at disse begrepene er viktige for å forstå hvordan mennesker opplever tid og historie (Koselleck, 1979, henvist i Kvande & Naastad, 2020, s. 48). Erfaringsrommet handler om den historiske perioden som en person har levd gjennom, og som gir vedkommende en spesiell oppfatning av verden. Forventningshorisonten handler om den forventede fremtiden som preger folks tanker og handlinger, og som igjen påvirker hvordan de oppfatter sin egen tid og historie. Begrepene er relevant for forståelsen av historiebevissthet, da de understreker betydningen av at historiebevissthet handler om å forholde seg til både fortiden og fremtiden på en bevisst måte. Gjennom å erkjenne hvordan fortiden har formet vår nåtid, og å forstå hvordan vår nåtid kan påvirke fremtiden, kan vi

bedre forstå våre egne valg og handlinger, og dermed forholde oss mer bevisst til vår egen historiebevissthet.

Historiedidaktiker Jan Bjarne Bøes forklarer begrepet som «Historiebevissthet er i enkleste forstand vissheten om at mennesket er et historisk vesen, at dets tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og oppfatning av framtiden har avgjørende betydning for hvem de er og hva de gjør» (2002, s. 13). I likhet med Jensen, tilegner Bøe begrepet historiebevissthet de tre dimensjonene, fortid, nåtid og fremtid. Samspillet mellom disse dimensjonene handler om hvordan vi forstår at historien har en betydning for vår nåtid og vår fremtid. Vi er ikke bare et produkt av vår egen tid, men også av det som har skjedd før oss. Bøe (2002) legger vekt på at historiebevissthet innebærer å være klar over at fortiden påvirker vår tolkning av verden i dag, og at våre handlinger vil ha konsekvenser for fremtiden. Videre fremhever Bøe betydningen av å erkjenne at vår tolkning av historien ikke er objektiv eller nøytral, men snarere påvirket av vår egen posisjon og perspektiv. Et eksempel på historiebevissthet hos elever kan være for eksempel en klasse som har lært om borgerrettsbevegelsen i USA på 1960-tallet, og elevene klarer å se sammenhenger og reflektere over hvordan dette har påvirket dagens samfunn og fortsatt er relevant i kampen for likestilling og mot diskriminering. Ved å forstå sammenhengen mellom fortiden og nåtiden, og hvordan historiske hendelser og utviklinger kan ha en langsiktig påvirkning, viser elevene historiebevissthet.

2.3 Historiebevissthet: Historie som livsverden

Med Jensens og Bøes betraktninger kan det forstås at historien og fortiden påvirker vår forståelse av verden og vår plass i den. Da blir historien en del av vår livsverden, det vil si den verdenen vi opplever og lever i, og påvirker våre verdier, holdninger, og handlinger. Historien er ikke bare en fjerntliggende fortid, men en del av vår daglige tilværelse, og påvirker vår oppfattelse av oss selv og samfunnet vi lever i. Jensen (1996, s. 7) peker på at alle mennesker har en innebygd historiebevissthet som de bruker i sin daglige atferd, selv om de ikke er bevisste på det. Jensen argumenterer for at historiebevissthet ikke er noe mennesker kan velge å ha eller ikke, på samme måte som de ikke kan velge å være språkbrukere (Jensen, 2003). Han sammenligner det å være historiebevisst med språkkunnskap og grammatikk, der det finnes personer som er flinke til å bruke språket korrekt, men som ikke nødvendigvis er bevisste på reglene for grammatikk. På samme måte kan personer ha en form for

historiebevissthet uten å være bevisste på hva det egentlig innebærer (2003, s. 358).

Historiebevissthet er en iboende del av oss som påvirker våre tanker og handlinger, og ingen mennesker kan være fullstendig historieløse. Valgene man tar i hverdagen er påvirket av blant annet erfaringer man har gjort seg i fortiden, og tanker om hvilke konsekvenser det vil ha for fremtiden. Denne tanken rundt historiebevissthet er i tråd med Kosellecks begreper *erfaringsrom* og *forventingshorisont*, som går ut på at ved å anerkjenne fortidens påvirkning på nåtiden og forstå sammenhengen mellom nåtid og fremtid, kan vi utvikle en mer bevisst historiebevissthet og dermed forstå våre handlinger og valg bedre (Koselleck 1979, henvist i Kvande & Naastad, 2020, s. 48).

I motsetning til Jensens syn på at historiebevissthet er til stede hos alle mennesker, hevder historiedidaktiker Jörn Rüsen (1994) at en avgjørende forutsetning for historiebevissthet er en grad av bevissthetserkjennelse. Ifølge Rüsen innebærer det en grad av selvrefleksjon og bevissthet om ens egen historiebevissthet, som er nødvendig for å kunne forstå og anvende den på en meningsfull måte (Rüsen, henvist i Kvande & Naastad, 2020, s. 49). Det handler om å være bevisst på hvilke historiefortellinger man har blitt påvirket av, og hvordan disse påvirker ens perspektiver på verden og ens egen livssituasjon. Dette er ikke noe som oppstår automatisk eller medfødt, men krever en aktiv erkjennelse og bearbeidelse av ens egen historiebevissthet. Rüsen hevder at historiebevissthet er en mental prosess som involverer både følelsesmessige og kognitive, bevisste og ubevisste forestillinger (Rüsen, 1994, henvist i Bøe, 2002, s. 24). Denne prosessen skjer gjennom tilbakeblikk og erindringer, der individets erfaringer bearbeides og knyttes til praktisk livsorientering. Med andre ord kan historiebevissthet betraktes som en kompleks mental prosess som involverer både emosjonelle og kognitive aspekter, og som gir individer muligheten til å forholde seg til sin egen fortid på en meningsfull måte.

Skram sin definisjon av historiebevissthet fokuserer på at den er en integrert del av vår erfaring og vår identitet (2011, s. 15). Egne forutsetninger og oppfatninger påvirker individets historiebevissthet. Erfaringer en person gjør seg vil påvirke valg og avgjørelser som blir gjort senere i livet. Historiebevissthet innebærer også en form for metabevissthet, der personen er bevisst på sin egen tolkning av fortiden og hvordan denne tolkningen påvirker deres handlinger og tenkemåte. Samtidig kan historiebevissthet også være ubevisst, der personen ikke er klar over hvordan deres fortolkning av fortiden påvirker dem. Det å utvikle historiebevissthet vil gi elevene muligheten til å bli bevisste på og reflektere over egne

verdier, samtidig som de kan få en forståelse for at ikke alle mennesker tenker likt og har de samme verdiene. Dette kan igjen bidra til å utvikle en toleranse for andre kulturer og perspektiver, og en evne til å tenke kritisk og reflektert omkring egne holdninger og verdier. Det å ha forståelse for at andre mennesker tenker annerledes enn seg selv er en viktig egenskap når man skal være en god medborger i et multikulturelt samfunn.

Historiebevissthet spiller en viktig rolle i utviklingen av både personlig og samfunnsmessig identitet, samt i dannelselse og utdanning. Gjennom historiebevisstheten kan mennesker lære om sin egen kultur og historie, samt utvikle en forståelse for andres kultur og historie. Dette bidrar til en økt kulturell og samfunnsmessig forståelse, og er derfor en viktig faktor i sosial integrasjon og samhørighet. I tillegg kan historiebevissthet gi en kritisk og reflektert tilnærming til fortiden, og dermed bidra til å forstå og håndtere komplekse og aktuelle problemstillinger i dagens samfunn. Jensen (1996, s. 7) understreker at historiebevissthet er en grunnleggende forutsetning for å kunne fungere i en sosial og kulturell sammenheng, da den gir oss evnen til å forstå og tolke fortiden og samtidig kunne se sammenhenger og mønstre i historien som kan hjelpe oss å forutse og planlegge for fremtiden.

2.4 Historiebevissthet og identitet: En sammenhengende narrativ

Jensens definisjon på historiebevissthet inneholder en grad av subjektivitet og individorientering. Hver enkelt persons fortidsfortolkning og fremtidsforventning vil være forskjellige, og dermed vil deres historiebevissthet også være forskjellige. Jensen deler begrepet historiebevissthet inn i fire lære- og dannelsesprosesser, hvor historiebevissthet som identitet er en av dem (Jensen, 1996). Identitet er et begrep som kan være utfordrende å definere på grunn av det varierte og omfattende bruk i ulike sammenhenger.

Identitet i historiedidaktikken handler i et individperspektiv om hvordan en person opplever seg selv i en historisk kontekst, og kan enkelt forklare som en personlig fortelling om hvordan man har blitt den man er og hvorfor (Bøe, 2002). Identitet handler om hvordan fortiden påvirker vår opplevelse av oss selv i dag, og hvordan vi forstår vår egen historie som en del av en større historisk sammenheng. Identitet og historie er derfor nært knyttet sammen, da en persons forståelse av sin egen historie spiller en betydelig rolle i formingen av deres identitet og kan ha innvirkning på deres liv og valg i fremtiden (Bøe, 2002, s. 24). Gjennom å reflektere over og bearbeide sin historie kan en person oppnå en dypere innsikt i seg selv og

sin tilhørighet til en større kontekst. Historien bidrar til å gi en forståelse av hvor man kommer fra, hvem man er og hvilken rolle man kan spille i samfunnet. Identitetsdannelse er dermed en dynamisk prosess der historien fungerer som en ressurs for å skape mening, tilhørighet og retning i en persons liv.

Den amerikanske psykologen og sosiologen George Herbert Mead presenterte en teori om identitetsdannelse som fokuserer på hvordan individet utvikler et «selv» gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker (Mead, 1934). Mead mente at individet utvikler et selv når de lærer å ta andres perspektiv og forstå hvordan andre ser på dem. Dette «selvet» er ikke medfødt, men utvikles gjennom samspillet mellom individet og samfunnet rundt dem. Vårt forhold til historien kan bidra til å forme vår kulturelle, etniske og nasjonale identitet, da det kan gi oss en følelse av kontinuitet og tilhørighet til vår gruppe og vårt samfunn. Identitetsdannelsen skjer gjennom en prosess der individet beveger seg fra å være et «jeg» til å bli et «meg», som inkluderer de forventningene samfunnet har til individet og hvordan individet forholder seg til disse forventningene (Mead, 1934).

Mead (1934) betoner den individuelle dimensjonen av identitetsutvikling, som handler om individets selvoppfatning, utforskning av egne interesser og verdier, og refleksjon over ens egen livshistorie. Denne dimensjonen utvikles gjennom personlige erfaringer, relasjoner, utdanning, karrierevalg og selvrefleksjon.

I motsetning til Mead, fremhever historiedidaktiker Ola Svein Stugu (2004) hvordan ens identitetsutvikling er påvirket av en kollektiv dimensjon. Den kollektive dimensjonen handler om individets tilhørighet til og identifikasjon med ulike grupper, som nasjon, etnisk gruppe, religion eller samfunnsfellesskap. Her internaliseres felles normer, verdier, tradisjoner og historie som er knyttet til gruppen. Den kollektive identiteten formes av kulturelle, språklige, sosiale og historiske faktorer.

Stugu ser på utviklingen av historiebevissthet som en kulturell konstruksjon, ettersom den er formet av historiske fortellinger og forestillinger som en kultur har om sin egen fortid (2004, s. 5). Vår forståelse av historie kan påvirke hvordan vi ser på oss selv og vår posisjon i verden. Når vi lærer om vår egen kultur og historie, kan det hjelpe oss med å føle en tilhørighet og forankring i vår identitet. Norsk historieundervisning vil blant annet kunne bygge opp en felles norsk identitet hos elevene. Dette kan bidra til å styrke samholdet og

tilhørigheten blant elevene. På samme tid kan det også gi oss en forståelse av hvordan vår kultur og identitet er formet av historiske hendelser og krefter. Historiske fortellinger kan brukes til å forsterke en følelse av fellesskap og tilhørighet blant en gruppe, eller til å fremheve forskjeller og motsetninger mellom ulike grupper (Stugu, 2016).

Mens identitet og historie kan ha en positiv innvirkning på vår selvforståelse og fellesskapsfølelse, kan det også føre til negative konsekvenser når enkelte identiteter blir ekstremt dominerende og ukritisk akseptert (Stugu, 2016). Det kan føre til at det som oppfattes som annerledes blir mistenkeliggjort og hatet, og at grupper blir sett på som fiender. Det kan også være problematisk når fortiden blir bevisst manipulert for å fremme bestemte identitetspolitiske formål (Stugu, 2004). Et historisk eksempel på manipulasjon av fortiden for å fremme identitetspolitiske formål er nazistenes bruk av historien i Tyskland under det tredje riket.

Å motvirke disse negative konsekvensene er en av hovedmålene for skolen, i tråd med formålsparagrafen og verdiforankringen i LK20 (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ved å fremme en inkluderende historieundervisning som tar hensyn til mangfoldet av erfaringer og perspektiver, kan skolen bidra til å bygge broer mellom ulike grupper og motvirke hat og mistenkeliggjøring basert på historiske narrativ.

Vår relasjon til historien kan spille en avgjørende rolle i utviklingen av vår kulturelle, etniske og nasjonale identitet, da den kan gi oss en følelse av sammenheng og tilhørighet til vår gruppe og samfunn (Stugu, 2016). Historiebevissthet kan også ha en innvirkning på vårt syn på fremtiden, idet det kan gi oss innsikt i hva som har fungert og ikke fungert tidligere, og hvordan vi kan utvikle oss videre og forbedre oss. Derfor kan historiebevissthet være en verdifull kilde til både selvforståelse og samfunnsutvikling (Stugu, 2016).

I følge LK20 skal historieundervisning også bidra til å utvikle elevenes evne til å ta egne valg og tenke kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ved å lære om historiske hendelser og konsekvensene av ulike handlinger og valg, kan elevene få innsikt i hvordan ulike valg kan påvirke fremtiden (Jensen, 1996). Dette kan hjelpe elevene med å ta mer bevisste og reflekterte valg i sitt eget liv. Læreplanen og formålsparagrafen ses nærmere på i kapittel 3

2.5 Historiebevissthet og demokratisk dannelse

En gjennomgående dimensjon i flere av historiedidaktikernes syn på historiebevissthet er erkjennelsen av at fortiden har en betydelig innvirkning på vår nåtid og fremtid (Bøe, 2002; Jensen, 1996; Skram, 2011). Historiedidaktiker May-Brith Ohman Nielsen (2004) fremhever at historiebevissthet, i tillegg til å påvirke vår forståelse av fortiden, er også nært forbundet med vårt menneskesyn og vårt samfunnssyn. Hun argumenterer for at historiebevissthet former vår oppfatning av både våre egne liv og livene til andre, og at det reflekteres i hvilke erindringer som er til stede i vår tenkning og hvilke erindringsfellesskap vi er en del av. Ifølge Nielsen er målet med historiefaget å utruste unge mennesker med kunnskap, innsikt og ferdigheter som gjør dem i stand til å forstå og fungere i det samfunnet de lever i, slik at de kan være aktive deltakere i sitt eget liv. Dermed blir historiebevissthet en viktig dimensjon for demokratisk dannelse, da den bidrar til å forankre oss i fortiden og gi oss innsikt i hvordan tidligere hendelser og valg har formet dagens samfunn og legger grunnlaget for fremtidige utviklinger.

Ved å være bevisst på historiens betydning og kontinuitet i samfunnet, kan vi bedre forstå de politiske, sosiale og kulturelle strukturene som preger dagens samfunn. Historiebevissthet gir oss innsikt i hvordan tidligere hendelser, ideer og beslutninger har formet vår nåværende demokratiske orden, og dette bidrar til å utvikle en kritisk refleksjon over vår egen samtid og vårt engasjement i demokratiske prosesser (Jensen, 2003). Gjennom historisk perspektiv kan vi lære av fortiden, forstå hvilke utfordringer og muligheter demokratiet har møtt tidligere, og dermed bidra til å styrke vårt demokratiske engasjement og deltakelse i fremtiden.

Jensen (1996, s. 11) identifiserer fire sentrale lære- og dannelsesprosesser innenfor historiebevissthet som er relevante for demokratisk dannelse. For det første innebærer historiebevissthet som identitet en erkjennelse av hvordan fortiden påvirker og former vår personlige identitet. For det andre handler historiebevissthet som møte med det som er annerledes om å utvikle en forståelse og respekt for ulike kulturer, perspektiver og mennesker. Videre betrakter historiebevissthet som sosiokulturell læreprosess læring av hvordan historie og samfunn er sammenvevd og påvirker hverandre. Til slutt legger historiebevissthet som verdi- og prinsippavklaring vekt på refleksjon over grunnleggende verdier og prinsipper i fortiden, slik at man kan danne seg et etisk og moralsk fundament for å delta aktivt i demokratiet. Disse ulike lære- og dannelsesprosessene innenfor historiebevissthet bidrar til å

styrke den demokratiske dannelse hos individet og fremme et samfunn preget av inkludering, respekt og refleksjon.

2.5.1 Identitetsutvikling og demokratisk dannelse

Som Jensen (1996) nevner er historiebevissthet som identitet en av fire sentrale lære- og dannelsesprosesser innenfor historiebevissthet. Identitetsutvikling og demokratisk dannelse henger også tett sammen under samfunnsfaget. Samfunnsfaget i skolen har store ambisjoner når det gjelder å utvikle elevenes demokratiske dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Som nevnt finnes det en kollektiv og en individuell dimensjon av identitetsutvikling. Den kollektive identitetsutviklingen spiller en viktig rolle i demokratisk dannelse ved å fremme forståelsen og engasjementet for demokratiske verdier, deltakelse og samfunnsansvar (Stugu, 2004). Når individer identifiserer seg med en kollektiv gruppe, som nasjonen eller samfunnet de tilhører, blir de bevisste om felles normer, verdier og historie som er knyttet til denne gruppen. Dette kan gi en følelse av tilhørighet, fellesskap og ansvar overfor samfunnet, samt at det bidrar til å styrke deres demokratiske dannelse og evne til å delta aktivt i samfunnet.

2.5.2 Historisk empati

Historisk empati kan være en god tilnærming for å fremme elevenes demokratiske dannelse gjennom historiebevissthet. Endacott og Brooks (2013) beskriver historisk empati som en prosess der man søker å utvikle en dypere forståelse av menneskers opplevelser og handlinger i fortiden. Ifølge dem innebærer historisk empati å sette seg i historiske aktørers sted og forsøke å forstå deres tankemåter, følelser, beslutninger og reaksjoner på ulike situasjoner. Ved å utvikle historisk empati får man en innsikt i kompleksiteten som preget deres liv og de utfordringene de møtte i sin tid. Dette bidrar til å skape en mer nyansert og helhetlig forståelse av historiske hendelser og aktører, samtidig som det hjelper oss med å bryte ned stereotyper og fordommer som kan være basert på overfladiske eller forenklete tolkninger av fortiden. Endacott og Brooks (2013) hevder at utvikling av historisk empati gir oss et mer inkluderende og mangfoldig perspektiv på historien, noe som styrker vår evne til demokratisk dannelse og forståelse av samfunnets kompleksitet.

Ved å kombinere historiebevissthet og historisk empati kan vi oppnå en mer komplett og rik forståelse av historien. Historiebevissthet gir oss konteksten og kunnskapen vi trenger for å tolke og analysere fortiden, mens historisk empati gir oss muligheten til å engasjere oss

følelsesmessig og personlig i historien. Denne kombinasjonen gir oss en dypere innsikt i historiske hendelser, samfunnsmessige utfordringer og menneskelige erfaringer. Den hjelper oss med å bryte ned barrierer mellom fortid og nåtid, og oppfordrer til refleksjon, toleranse og kritisk tenkning.

Samlet sett bidrar historiebevissthet og historisk empati til å berike vår forståelse av historien og dens betydning. De gir oss muligheten til å se fortiden fra forskjellige perspektiver og utvikle en bredere forståelse av komplekse historiske sammenhenger. Ved å utvikle både historiebevissthet og historisk empati kan vi styrke vårt demokratiske engasjement, fremme kulturell forståelse og oppmuntre til å lære av fortiden for å forme en bedre fremtid.

2.6 Operasjonalisering av historiebevissthet: Metoder og tilnærminger

Operasjonalisering av historiebevissthet kan være en utfordring, ettersom det er en kompleks og sammensatt egenskap som ikke kan måles direkte på samme måte som mer konkrete ferdigheter eller kunnskaper. For å kunne evaluere historiebevissthet hos enkeltpersoner eller grupper, er det nødvendig å utvikle og bruke spesifikke metoder og verktøy. Kvande & Naastad (2020, s. 67) ser på det som lite formålstjenlig å gå direkte på målet om å utvikle elevenes historiebevissthet ved å få elevene til å definere og diskutere begrepet. En strategi som kan være like lærerik, er en indirekte tilnærming der elevene bruker sin historiebevissthet uten å være bevisste på det. Her er noen eksempler på hvordan historiebevissthet kan operasjonaliseres og måles.

2.6.1 Tidsaspektet

Historiebevissthet handler i stor grad om å forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, og å erkjenne sin egen historiske tilknytning langs denne akse. I historiefaget vil det derfor være relevant å knytte sammen fortid, nåtid og fremtid for å styrke elevenes historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2020, s. 55). Det å bruke tid på å se sammenhengen mellom hendelser fra fortiden, og dagens samfunn vil bidra til å utvikle elevene sin historiebevissthet. Kvande & Naastad (2020, s. 55) poengterer at det knapt finnes en aktuell sak som man ikke kan spore tilbake til hendelser i fortiden. Disse hendelsene kan brukes i historieundervisningen for å utvikle elevenes evne til å forstå at nåtiden er påvirket av hendelser og prosesser fra fortiden.

Et eksempel på en aktuell hendelse som kan knyttes til fortiden er den pågående diskusjonen rundt rasisme og rasistiske handlinger. Gjennom historiebevissthet kan man se tilbake på historiske hendelser som slavehandelen, kolonialisering og apartheid, og reflektere over hvordan disse hendelsene har formet dagens samfunn og holdninger. Diskusjonen om rasisme vil også bli påvirket av landets eller regionens spesifikke historie og hvordan denne historien har bidratt til dagens situasjon. Ved å integrere historiebevissthet i undervisningen kan man ikke bare oppnå mål knyttet til kunnskap om fortiden, men også arbeide mot mål som antirasisme og fremme et mer inkluderende og rettferdig samfunn. Her kan også utviklingen av elevenes historiske empati bidra til å utvide deres perspektiv, fremme toleranse og respekt for ulike kulturer, og oppmuntre til aktiv deltakelse i samfunnet.

Det er derimot noen feller man kan gå i når man sammenligner aktuelle hendelser med fortiden. Å sammenligne aktuelle hendelser med fortiden kan være risikabelt. Når man sammenligner samfunn og hendelser på tvers av ulike tidsperioder og kulturer, kan det oppstå en rekke dilemmaer og utfordringer. Det er spesielt viktig å være bevisst på de ulike kulturelle kontekstene og forutsetningene som kan påvirke hvordan hendelser og samfunn utspiller seg. For eksempel kan en sammenligning mellom den franske revolusjonen og den arabiske våren kan kanskje virke lønnsom siden det er nærliggende å trekke paralleller til revolusjonstendenser, men Kvande & Naastad (2020, s. 55) reflekterer rundt hvordan denne sammenligning kan være problematisk. De påpeker at sammenligning av hendelser innenfor ens egen kulturtradisjon ofte kan tolkes som en fremstilling av fremskrittshistorie. Sammenligning mellom «vår» franske revolusjon, som førte til demokratisk styresett, og de arabiske opprørene i 2011. Dette kan misforstås som om «de» er på samme stadie som «vi» var i 1789 (Kvande & Naastad, 2020, s. 55). Kvande & Naastad beskriver denne betraktningmåten som eurosentrisk, som er svært problematisk.

Historieundervisning kan oppleves som uinteressant og vanskelig for elever, spesielt når den er for abstrakt og hendelser som ikke har skjedd i deres levetid kan virke ubetydelige. Forståelse av tid kan også være en utfordring. Derfor kan det være gunstig for en samfunnsfaglærer å drøfte fenomenet tid, og arbeide med elevenes tidsforståelse, ved å for eksempel stille spørsmål som: Hva er tid? og Hvor lenge siden er lenge siden? (Kvande & Naastad, 2020, s. 67). Tidslinjer kan være en god arbeidsmetode som kan bidra til at elevene får en oversikt over viktige hendelser. Siden historieundervisningen handler om å se

sammenhenger, så vil det være nyttig å lage tidslinjer slik at man kan forstå historiske perioder og begivenheter i en helhet, fremfor som enkelthendelser.

2.6.2 Kontrafaktisk historie

En annen konkret undervisningsmetode som kan bli tatt i bruk for å fremme elevenes historiebevissthet er kontrafaktisk historie. Kontrafaktisk historie refererer til det som ikke faktisk skjedde i historien, men som kunne ha skjedd hvis visse omstendigheter hadde vært annerledes (Skram, 2011, s. 19). Det å utforske tanken om at det kunne ha gått annerledes kan bidra til at elevene får en større forståelse av årsaksbegrepet og vil muligens motarbeide elevdeterminisme, altså elevenes tanke om «Det som skjedde, måtte skje» (Lund, 2020, s. 43). Ved å ta i bruk kontrafaktisk historie, kan elevene få muligheten til å tenke kreativt og utforske alternative utfall av historiske hendelser. Gjennom dette kan elevene utvikle sin historiebevissthet og forstå hvordan ulike hendelser har bidratt til å forme dagens samfunn. Ved å diskutere alternative utfall av historiske hendelser, kan elevene også øve seg på å analysere ulike faktorer som kan påvirke utfallet av hendelser, og å forstå sammenhengen mellom ulike historiske hendelser.

Kvande & Naastad (2020, s. 207) gir et eksempel på kontrafaktisk historie ved begivenhetene i Norge om morgenen 9.april 1940. De beskriver flere situasjoner som kunne ha påvirket utfallet fra den morgenen. Hva om festningssjefen ikke hadde besluttet å skyte mot krigsskipet «Blücher»? Tenk om ammunisjonen ikke hadde funket, eller at de somstilte inn kanonene hadde gjort en feil. Det er umulig å si hva som ville skjedd hvis hendelsen hadde forløpt annerledes, men det kan være nyttig for elevene å utforske dette ved å tenke kontrafaktisk (Kvande & Naastad, 2020, s. 207). Kontrafaktisk historie kan også hjelpe elevene med å forstå at historiske hendelser ikke alltid fører til uunngåelige utfall, og at menneskelig handling og tilfeldigheter kan spille en viktig rolle i historiens gang. Dette kan hjelpe elevene med å utvikle sin kritiske tenkning og forståelse av historiske hendelser, og gi dem en mer nyansert forståelse av hvordan fortiden har påvirket dagens samfunn.

2.6.3 Identitetsutvikling

Som nevnt tidligere kan historiefaget bidra til å utvikle elevenes identitet. Ved å gi elevene kunnskap om historiske hendelser og prosesser, kan de forstå hvordan samfunnet rundt dem har blitt til og hvordan det har utviklet seg over tid. Stugu (2016) argumenterer for at det kan

bidra til en følelse av tilhørighet og forankring i sin egen kultur og historie, samtidig som det kan gi elevene en forståelse av ulike perspektiver og verdenssyn.

Identitetsutvikling og dannelse av historiebevissthet er nært knyttet sammen fordi historien kan være med på å forme vår forståelse av oss selv og vår plass i verden (Kvande & Naastad, 2020). For eksempel gjennom samtaler med familien og å lære om sin egen familie- og slektshistorie, kan elever få en dypere forståelse av sin egen identitet og historie. Dette kan igjen påvirke deres oppfatning av seg selv og deres plass i samfunnet. På denne måten kan den følelsesmessige tilknytningen til fortiden som oppstår gjennom familiehistorie også bidra til å øke historiebevisstheten til elevene. Gjennom personlige fortellinger og erfaringer fra ens nære familie blir historien mer levende og relevant for elevene. Denne emosjonelle koblingen kan skape en dypere forståelse og interesse for historien, samtidig som den bidrar til å knytte fortiden til ens egen identitet og livserfaringer. Ved å anerkjenne betydningen av denne følelsesmessige tilknytningen, kan historieundervisningen gi en mer helhetlig og meningsfull læringserfaring for elevene.

2.6.4 Hvordan vurderer man historiebevissthet?

En utfordring for historiedidaktikere og lærere er hvordan man kan evaluere og vurdere elevenes historiebevissthet. Tradisjonelt har mange lærere fokusert på hva elevene kan av spesifikke historiske begreper og hendelser, og dette kan føre til at forståelsen av historien reduseres til en liste med fakta. Dette vil ikke nødvendigvis være en indikator på elevenes historiebevissthet.

Kvande & Naastad (2020, s. 35) drøfter hvordan vi skal forstå kompetanse i historiefaget. De beskriver at for å evaluere og vurdere elevenes historiebevissthet er det nødvendig å fokusere på oppgaver og tilnærminger som stimulerer til å se sammenhenger mellom ulike historiske hendelser og fenomener. Dette innebærer å stille hvordan- og hvorfor-spørsmål, som bidrar til å utforske årsakssammenhenger og forstå dybden av historiske begivenheter. Gjennom et årsak-virkning-perspektiv kan elevene utvikle en dypere forståelse av historien og dens innvirkning på samfunnet, samt reflektere over betydningen av ulike handlinger og beslutninger i fortiden. Ved å evaluere elevenes evne til å se sammenhenger og reflektere over årsak-virkning-relasjoner, kan man bedre vurdere elevenes historiebevissthet, og ikke bare deres evne til å memorere fakta.

Vurderingen av elevenes drøftelsesoppgaver krever en lærerskjønn som går utover en ren mekanisk vurdering av korrekthet eller nøyaktighet. Læreren må kunne argumentere, innta ulike perspektiver, være bevisst på perspektivforskjeller og ha evnen til å kontekstualisere hendelser samt se årsakssammenhenger. Dette er nødvendig for å kunne forstå og verdsette elevenes evne til å reflektere, tenke kritisk og se sammenhenger mellom ulike temaer og perspektiver.

I henhold til LK20 er det viktig å legge vekt på evaluering av prosessen i historieundervisningen, i motsetning til fokuset på sluttproduktet som tradisjonelt har blitt vektlagt. Selv om skolen ofte har fokusert på sluttresultater i evalueringen, understreker LK20 behovet for å vurdere og fremme utviklingen av historiebevissthet gjennom hele læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette kan oppnås ved å legge større vekt på aspekter som dybdelæring, undring og utforskning. Ved å evaluere prosessen får man muligheten til å synliggjøre og verdsette elevenes utvikling av historiebevissthet, i tråd med de nye læreplanens vektlegging av helhetlig læring og elevaktivitet.

3 Historiebevissthet i Læreplanene

Historiebevissthet er et sentralt tema i flere av læreplanene som har blitt utviklet for den norske skolen, og dette temaet har fått økende betydning fra L97 og frem til dagens LK20. I dette kapitlet vil jeg først gi en kort oversikt over hvordan historiebevissthet er inkludert i L97, Opplæringsloven og LK06. Deretter vil jeg fokusere på hvordan historiebevissthet kommer til uttrykk i den nye læreplanen LK20. Jeg vil undersøke hvordan historiebevissthet er definert i læreplanen, og se på hvordan det har blitt inkludert og vektlagt i ulike deler av fagplanen for samfunnsfag. Samtidig er det ikke nødvendigvis sammenheng og sammenfall mellom innhold og intensjon i læreplaner og vektleggingen i den reelle undervisningen. Det kommer også frem i mine funn i.

3.1 Reform 97

Ved innføringen av Reform 97 (L97) ble det gjort betydelige endringer i det norske utdanningssystemet. En av de viktigste endringene var innføringen av tiårig skolegang, der barn nå startet på skolen allerede som seksåringer. En annen betydelig endring som kom med

L97 var vektleggingen av å definere klare mål for hva elevene skulle lære. Dette representerte en betydelig utvikling i læreplanen ved å tydeliggjøre forventningene til elevenes læring og kompetanse. L97 gjaldt for grunnskolen og i dette reformarbeidet ble samfunnsfaget delt inn i de tre disiplinene geografi, samfunnskunnskap og historie. Selv om historiebevissthet ikke blir spesifikt nevnt, kommer det likevel frem i formuleringen om fagets plass i skolen:

Kjennskap til fortida knyter menneska saman over tid. Denne kjennskapen er nødvendig for å kunne forstå og vurdere samtida og er ein viktig reiskap til å planleggje framtida med. [...] Å utvikle eit reflektert forhold til samfunnet i fortid og notid er eit sentralt mål for samfunnsfaget. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 175).

Her blir det klart at det å utvikle elevenes historiebevissthet er en viktig del av samfunnsfaget, og at det er nødvendig for å kunne forstå og vurdere dagens samfunn. Å utvikle et reflektert forhold til samfunnet i både fortid og nåtid er dermed et sentralt mål for samfunnsfaget. På denne måten legger L97 grunnlaget for å inkludere historiebevissthet som en sentral del av undervisningen i samfunnsfag, selv om det ikke blir spesifikt nevnt.

3.2 Opplæringsloven

Opplæringsloven er den viktig norske lov som regulerer og definerer målene i hele utdanningssystemet fra grunnskole til høyere utdanning (Opplæringslova, 1998). Loven definerer opplæringsplikten, gratisprinsippet og kriterier for fritak fra undervisningen. Loven definerer også rammer for elevenes trivsel, krav til ansattes kompetanse, elevenes rett til medbestemmelse og organisering av skolehverdagen. Formålsparagrafen, kapittel 1, speiler i sterke grad retningen og verdiforankringen det norske samfunnet ønsker at fellesskolen skal ha. Derfor er den mest sentral og relevant for denne oppgaven. Formålsparagrafen i opplæringsloven gir retningslinjer for skolens virksomhet og målene med opplæringen (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). Den setter samfunnets verdier og ønsker for skolen, og sikrer at utdanningen tilpasses samfunnets behov og verdier. Dette gir en overordnet ramme for skolens virksomhet og er med på å sikre elevenes utvikling og læring. Vi finner flere av de sentrale egenskapene til historiebevissthet formulert flere steder i formålsparagrafen. Formålsparagrafen starter med at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, [...] opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring»

(Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). Allerede her ser vi at skolens oppgave er å bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet ved å gi dem en solid forankring og innsikt i historien. Dette er viktig for å ruste elevene for fremtiden og sikre at de er i stand til å forstå samfunnet og verden rundt dem på en helhetlig måte.

Formålsparagrafen sier også at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livene sine, og for å kunne delta aktivt i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). Skolen skal fremme personlig vekst og sosial utvikling hos elevene slik at de skal kunne bli aktive medborgere i samfunnet. Dette innebærer at skolen skal være et sted der elevene kan utvikle seg både intellektuelt og følelsesmessig, og lære å samhandle med andre på en positiv og konstruktiv måte. Formålsparagrafen legger også vekt på å utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). Dette kan sees som en referanse til fremtidige mål og ambisjoner som elevene kan ha. For å kunne oppnå disse målene, er det viktig å ha en bevissthet om ens historie og nåværende situasjon.

Oppsummert kan man si at formålsparagrafen er den mest sentrale paragrafen når det kommer til å definere mål og retning for skolen. I forbindelse med denne oppgaven er det særlig interessant å bemerke at formålsparagrafen også understreker og tydeliggjør viktigheten av å utvikle elevenes historiebevissthet. Loven definerer også indirekte metoder og operasjonalisering av dette, eksempelvis der den beskriver utforskertrang, engasjement og skaperglede.

3.3 Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble innført på bakgrunn av evalueringer som avdekket betydelige forskjeller i norsk skole, med systematiske ulikheter mellom elever basert på deres kjønn, sosiale og etniske bakgrunn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Målet med LK06-reformen var å sikre at alle elever, uavhengig av bakgrunn, utviklet grunnleggende ferdigheter og kompetanse som var avgjørende for deres suksess i livet. Dette var et svar på utfordringene som ble avdekket gjennom PISA- og OECD-kartleggingene, hvor norske elever presterte lavere sammenlignet med sine jevnaldrende i andre vestlige land (Tessem, 2013). Reformen hadde som mål å skape en mer helhetlig og tilpasset opplæring som kunne møte de individuelle behovene til elevene, og dermed redusere ulikhetene som eksisterte.

I LK06 ble samfunnsfaget i grunnskolen organisert rundt hovedområdene geografi, samfunnskunnskap og historie. Fra 2013 ble det også introdusert et eget hovedområde kalt *utforskeren* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). *Utforskeren* gir elevene muligheten til å utforske og undersøke samfunnsaktuelle temaer og problemstillinger. Kompetansemålene i *utforskeren* overlapper med kompetansemålene i de andre hovedområdene, noe som gjør at elevene kan integrere ulike fagområder i sin læring. Gjennom *utforskeren* får elevene en konkret mulighet til å operasjonalisere utviklingen av sin historiebevissthet ved å jobbe parallelt med kompetansemålene i de ulike disiplinene. Dette legger til rette for en mer helhetlig tilnærming til læring og fremmer elevenes evne til å forstå sammenhenger på tvers av fagområder.

Mens begrepet historiebevissthet ikke ble spesifikt nevnt i læreplanene for grunnskolen i LK06, ble det kort omtalt i læreplanen for historie i videregående opplæring, noe som markerer et viktig skille. Formålet med historiefaget blir presentert i følgende formulering fra læreplanen: «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2). Dette viser at historiebevissthet er viktig i historiefaget, da det gir grunnlag for å forstå sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid og innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. I læreplanen handler historiebevissthet da om å kunne se historiske sammenhenger og lære av fortiden, og bruke denne forståelsen til å ta bevisste valg og reflektere over egne holdninger og verdier.

I samfunnsfagets læreplan for grunnskolen kommer historiebevissthet blant annet frem i formålet med faget: «Som menneske inngår vi i ein historisk samanheng, og ei lang rekkje historiske hendingar har påverka utviklinga av samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Her ser vi at et av formålene med samfunnsfaget er at elevene få en forståelse av at mennesker er historieskapende og at historiske hendelser har påvirket dagens samfunn, noe som Jensen (1996) beskriver som en grunnleggende del av det å utvikle historiebevissthet. Målet er at elevene skal utvikle bevissthet om hvordan de som individer blir påvirket av samfunnet og samtidig forstå sin egen innvirkning på samfunnet.

Videre i læreplanen kommer historiebevissthet blant annet frem under hovedområdet historie: «Historie oppfatar korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida, og korleis dette innverkar på notida» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3).. Gjennom å lære om ulike historiske hendelser og utviklingstrekk, skal elevene få en bevissthet om hvordan disse har formet samfunnet de lever i, og hvordan vår forståelse av historien kan påvirke våre holdninger og verdier.

I hovedområdet historie i samfunnsfaget etter tiendeklasse, er et av kompetansemålene å kunne «finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Dette kompetansemålet oppfordrer elevene til å utforske kontrafaktisk historie, en tilnærming som kan hjelpe elevene med å forstå hvordan hendelser fra fortiden kan påvirke nåtiden, og hva som kunne ha skjedd dersom historien hadde utviklet seg annerledes. Som Harald Frode Skram (2011, s. 19) påpeker, så er denne tilnærmingen godt egnet til å utvikle elevenes forståelse av årsaksfaktorer, samt at deres forståelse av hvordan historiske hendelser har endret og formet samfunnet.

Et annet kompetansemål for samfunnsfag etter tiendeklasse i LK06 er «gjere greie for idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og beskrive følgjer dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Kompetansemålet beskriver at elevene skal kunne trekke linjer mellom ideene og kreftene bak den amerikanske og franske revolusjonen, og se det opp imot den demokratiske utviklingen i Norge. Med andre ord skal elevene kunne trekke linjer fra fortiden til dagens demokratiske utvikling i Norge. Å trekke linjer mellom fortid, nåtid og fremtid, er en sentral del av det å utvikle sin historiebevissthet (Bøe, 2002).

Selv om historiebevissthet ikke ble direkte nevnt i LK06 for grunnskolen, så kom det likevel tydelig frem gjennom fagets formål og kompetansemålene. Formålet med samfunnsfaget var å øke forståelsen av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid, og å gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Gjennom å lære om historiske hendelser og utviklingstrekk skulle elevene få en bevissthet om hvordan disse har formet samfunnet de lever i, og hvordan vår forståelse av historien kan påvirke våre holdninger og verdier. Dermed var historiebevissthet en sentral del av faget og en viktig forutsetning for refleksjon over egne verdier og holdninger.

3.4 Kunnskapsløftet 2020

Kunnskapsløftet 2020, også kjent som Fagfornyelsen, er en videreføring av LK20.

Fagfornyelsen er en omfattende prosess som har resultert i nye læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring i Norge. Målet med fagfornyelsen er å styrke elevenes læring og forståelse ved å legge mer vekt på dybdelæring og sammenhenger mellom fagene (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016). Dette innebærer at det er færre og mer spissete kompetansemål i læreplanene, slik at elevene kan fokusere på å utvikle en dypere forståelse av temaene de arbeider med, i stedet for å måtte forholde seg til et stort antall mål. Denne endringen er ment å redusere opplevelsen av stoff- og måltrengsel, og gi rom for mer dybdelæring og kritisk tenkning. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som:

Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Dybdelæring kan bidra til å utvikle historiebevissthet gjennom å fokusere på å utvikle en dyp og varig forståelse av historiske hendelser og prosesser, og å kunne anvende denne kunnskapen på ulike måter i ulike sammenhenger (Lund, 2020). Dette kan utvikle deres kritiske tenkning, samfunnsbevissthet og evne til å delta i samfunnsdebatten på en mer informert måte.

I LK20 ble skillet mellom historie, geografi og samfunnskunnskap i samfunnsfaget i grunnskolen fjernet. En stor del av samfunnsfaget i dag er det at faget skal bidra til demokratisk dannelse av elevene. Ved å samle historie, geografi og samfunnskunnskap vil undervisning i faget omhandle det å se sammenhenger mellom historiske hendelser, geografiske betingelser og forhold som har påvirket og lagt betingelser for mennesker i samfunnet. Samfunnsfag i sin helhet skal nå bestå av fem kjerneelementer. Kjerneelementene beskriver de mest sentrale delene av faget. Kjerneelementene i samfunnsfaget i grunnskolen er: Undring og forskning, Samfunnskritisktenkning og sammenhenger, Demokratiforståelse og dannelse, Bærekraftig samfunn, og identitetsutvikling og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Historiebevissthet har med LK20 fått en enda større plass i læreplanen for samfunnsfag. Nå er begrepet spesifikt nevnt under kjerneelementet *identitetsutvikling og fellesskap*:

Elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de samhandler med andre. De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold. Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid. (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

Kjerneelementet omhandler identitetsutvikling som handler om å utvikle en bevissthet om sin egen identitet og plass i samfunnet, samt å forstå hvordan ulike geografiske, historiske og nåtidige faktorer påvirker ens identitet og fellesskap. I samsvar med historiedidaktisk teori så blir utviklingen av historiebevissthet sett i sammenheng med det å kunne forstå seg selv med en fortid, nåtid og fremtid (Bøe, 2002). Det å utvikle elevenes historiebevissthet vil bidra til å styrke deres evne til å reflektere over egne verdivalg, og delta aktivt i samfunnets demokratiske prosesser. De skal lære å samhandle med andre, og utvikle sin identitet sammen med fellesskapet. Elevene skal utvikle sine sosiale ferdigheter og lære å samarbeide og kommunisere effektivt med andre. Samtidig skal de også utvikle sin egen identitet og personlige uttrykk i samspill med fellesskapet de tilhører.

Historiebevissthet kommer også frem andre steder i læreplanen uten at det blir spesifikt nevnt. Under fagets relevans og sentrale verdier står det: «Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Dette utsagnet understreker betydningen av historiebevissthet som en sentral verdi og relevans i historiefaget. Elevene skal ikke bare lære om historiske hendelser og utviklingstrekk, men også forstå hvordan vi som mennesker har vært formet av historien, og samtidig kan påvirke vår egen og andres fremtid. Videre innebærer dette at elevene må utvikle en forståelse for ulike perspektiver og tolkninger av historiske hendelser og hvordan disse kan påvirke vår nåtid og fremtid.

3.4.1 Færre kompetansemål

Som tidligere nevnt, er en av endringene i de nye læreplanene at de består av færre og mer presise kompetansemål. Dette betyr at lærere og elever kan fokusere på å utvikle en grundigere forståelse av temaene de arbeider med, i stedet for å måtte forholde seg til et stort antall mål som kan virke overveldende og fragmenterte. LK20 har lagt mer til rette for at

skolene og lærerne selv kan velge og tilpasse undervisningen til lokale og regionale forhold. Dette gir mer fleksibilitet og ansvar for skolene og lærerne når det gjelder å velge hvilke historiske hendelser som skal brukes for å utvikle elevenes historiske kunnskap.

Det er kun to historiske hendelser som blir nevnt spesifikt i læreplanen for samfunnsfag: Holocaust og terrorangrepet på Utøya 22. juli 2011. Holocaust var en av de mest omfattende og brutale folkemordene i moderne historie, og hadde stor betydning for Norge og verden som helhet. Å lære om denne hendelsen skal gi elevene en dypere forståelse av menneskerettigheter og verdien av å bekjempe diskriminering og rasisme. Terrorangrepet på Utøya 22. juli 2011 var en nasjonal tragedie som berørte mange nordmenn direkte, og hadde en stor innvirkning på samfunnet og den politiske situasjonen i Norge. Å lære om denne hendelsen kan bidra til å øke elevenes forståelse av demokratiets sårbarhet og betydningen av å forebygge og bekjempe ekstremisme og terror. Et av målene for samfunnsfaget er at «Faget skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4). Gjennom å lære om Holocaust eller andre folkemord, kan elevene utvikle en sterkere historiebevissthet og en dypere forståelse av norsk og verdenshistorie. De kan også lære verdien av å bekjempe diskriminering og rasisme, samt demokratiets sårbarhet og betydningen av å forebygge og bekjempe ekstremisme og terrorisme.

Det at kun disse to hendelsene blir nevnt, kan også være fordi LK20 legger større vekt på dybdelæring og kritisk tenkning enn tidligere læreplaner. Ved å fokusere på færre, men mer komplekse historiske hendelser, kan elevene få en dypere forståelse av disse og utvikle sine evner til å analysere og tolke historiske kilder og fenomener. Dermed vil den nye læreplanen kunne utvikle elevenes evne til metarefleksjon, som gir dem muligheten til å anvende konkret kunnskap innenfor historisk sammenheng og overføre den til tolkning og forståelse av hendelser og handlinger i deres eget liv og samtid. Dette metanivået av læring bidrar til en dypere forståelse av historiske sammenhenger og fremmer deres personlige og samfunnsmessige utvikling.

3.4.2 Kontrafaktisk historie

I likhet med LK06, så finner vi kompetansemål i LK20 som omhandler det vi kaller kontrafaktisk historie, altså «det som ikke skjedde, men som kunne ha skjedd» (Skram, 2011, s. 19). Et av kompetansemålene fra etter tiende trinn er: «Gjøre rede for årsaker til og

konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10) Her oppfordrer læreplanen til å ta i bruk kontrafaktisk historie hvor elevene får øvd seg på å tenke over hva hadde vært annerledes om en hendelse ikke hadde endt slik den gjorde. Kontrafaktisk historie er en god måte å utvikle sin historiebevissthet, fordi da kan elevene få en bedre forståelse av hvordan prosesser og hendelser fra fortiden har ført til hvordan har det i nåtiden, og hva kunne ha hendt hvis hendelsen hadde forekommet annerledes (Skram, 2011).

3.5 Oppsummering: Hovedmomenter fra teorikapitlene

Studien av historiebevissthet viser tydelig at dette er et komplekst og omstridt tema i både akademisk og pedagogisk diskurs. Forskjellige retninger, forståelser og agendaer preger debatten rundt historiebevissthet, og det er viktig å anerkjenne denne mangfoldigheten i tolkninger. Jensens (1996) formulering og syn på historiebevissthet, med fokus på de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, gir et interessant perspektiv og bidrar til å forstå hvordan historiebevissthet kan integreres i undervisningen.

I henhold til læreplanen LK20, er utviklingen av historiebevissthet en viktig del av dannelsen til elevene. Ved å arbeide med historiebevissthet i undervisningen kan lærere bidra til å fremme elevenes forståelse av historie som en viktig ressurs for nåtiden og fremtiden. Dette innebærer å utforske ulike tilnærminger til historiebevissthet og reflektere over hvordan dette kan gjennomføres i undervisningen i tråd med dannelsesformuleringene i læreplanen.

Ved å knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid kan historieundervisningen skape relevans og engasjement blant elevene. Elevene får innsikt i hvordan historien påvirker deres eget liv og forstår sin rolle i den. Dette bidrar til motivasjon og opplevelse av relevans, da elevene ser hvordan deres handlinger kan påvirke fremtiden. Gjennom å oppnå en dypere forståelse av historien og dens betydning for deres eget liv, kan elevene oppleve en mer meningsfull læring og engasjement for faget, samtidig som de utvikler sin historiebevissthet i tråd med dannelsesmålene i læreplanen LK20.

Historiebevissthet har gradvis fått økt betydning i skolens læreplaner, fra begrenset synlighet i Reform 97, til større fokus gjennom introduksjonen av *utforskeren* i LK06, og nå at begrepet blir spesifikt nevnt i LK20. Dette reflekterer en tydelig oppfordring til elevene om å utvikle

sin historiske forståelse, refleksjonsevne og kritiske tenkning. Læreplanene viser en økende erkjennelse av historie som et avgjørende verktøy for å forstå samfunnet og vår tid.

Denne utviklingen indikerer en positiv retning i undervisningen av historiebevissthet, men det gjenstår fortsatt utfordringer med å gjennomføre disse prinsippene på en konkret og effektiv måte i klasserommet. Videre forskning og lærerutvikling vil spille en avgjørende rolle i å styrke lærernes kompetanse og identifisere metoder som best fremmer historiebevissthet blant elevene. Det er viktig å fortsette arbeidet med å utvikle engasjerende undervisningsstrategier som oppmuntrer elevene til å utforske kilder, tolke ulike perspektiver og oppdage sammenhenger mellom fortid og nåtid. Gjennom en kontinuerlig forbedring av undervisningspraksis kan vi bidra til å forme historiebevisste og reflekterte individer som forstår historiens betydning i dagens samfunn.

4 Metode

Valg av metode er en viktig del av enhver forskningsprosess, da det kan påvirke resultatene i studien. Det er viktig å velge en systematisk fremgangsmåte som kan gi svar på oppgavens formål og problemstilling (Edgren et al., 2021, s. 121). Som følge av dette må man ta hensyn til tematikken i oppgaven og vurdere ulike metoder som kan benyttes. Denne studien ser på et utvalg av læreres egne erfaringer og refleksjoner rundt sin historieundervisning, og jeg har da valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode.

Det skilles ofte mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Kvantitativ metode baserer seg på tall og statistikk for å undersøke og analysere fenomener. Ved bruk av kvantitativ metode kan man for eksempel undersøke om meninger rundt en påstand er knyttet til demografiske variabler som alder, kjønn, hjemsted eller bosted (Tjora, 2021). Kvantitativ metode har sine begrensninger når det gjelder å forstå komplekse sosiale sammenhenger og individuelle opplevelser, og siden målet for denne studien er å se på læreres egne erfaringer vil det være mer hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode kan gi innsikt i menneskelige erfaringer og perspektiver som ikke lar seg kvantifisere.

Ved bruk av en kvalitativ metode som intervju vil denne studien ha et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi søker å undersøke hvordan mennesker opplever og forstår verden

rundt seg, og legger vekt på å beskrive essensen av disse erfaringene (Tjora, 2021, s. 30). Et intervju vil gi muligheten til å få informantene til å utdype og redegjør for sine valg og meninger. Jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju hvor intervjuet kun har en halvfast struktur. Intervjuet er planlagt, men er samtidig fleksibelt slik at oppfølgingsspørsmål og mer konkrete spørsmål kan bli stilt, samt be om avklaringer underveis (Edgren et al., 2021, s. 133). Denne typen intervju kan bidra til at intervjueren kan identifisere temaer og forhold som man ikke hadde tenkt på da man utformet oppgaven og intervjuguiden. Flexibiliteten av semistrukturerte intervju kan da gi muligheten til å utforske disse temaene og forholdene.

En svakhet med semistrukturerte intervjuer er at vi er avhengige av lærernes subjektive vurderinger og beskrivelser av sin egen praksis. Det kan være utfordrende å få full innsikt i lærernes faktiske handlinger og tilnærminger i klasserommet uten å observere dem direkte. Imidlertid gir semistrukturerte intervjuer fortsatt verdifull innsikt i lærernes perspektiver, tanker og refleksjoner rundt historiebevissthet, og kan bidra til å avdekke viktige mønstre og trender i deres forståelse og tilnærming til emnet.

4.1 Innsamling av data

4.1.1 Utvalg og rekruttering

Ved bruk av kvalitativ metode begrenser man gjerne utvalget, og det er derfor viktig at man setter kriterier til utvalget slik at det blir hensiktsmessig for å svare på problemstillingen til studien (Edgren et al., 2021). Siden problemstillingen til denne studien tar for seg læreres egne erfaringer innen historiedidaktikk i ungdomsskolen, så ble det gjort et kriterieutvalg. Kriterieutvalg optimaliserer informantenes bidrag fordi fokuset er knyttet til informantenes egne erfaringer og opplevelser (Tjora, 2021). Man luker bort deltakere som ikke kan bidra med noe relevant til studien, og sitter igjen med informanter som har relevante erfaringer knyttet til problemstillingen. Kriteriene som ble satt for utvalget av informanter til denne studien var at de til daglig er aktiv i arbeid som samfunnsfaglærere på en ungdomsskole. Jeg ønsker gjennom denne studien å få et innblikk i samfunnsfaglæreres erfaring i overgangen fra LK06 til fagfornyelsen LK20, så informantene skulle også ha en arbeidserfaring som samfunnsfaglærer fra både før og etter overgangen til LK20. Kriteriet om å være samfunnsfaglærer i ungdomsskolen er for å optimalisere informantenes bidrag til studien.

Det ville ikke hatt noen hensikt å intervju en matematikklærer om hvordan historieundervisningen blir planlagt og gjennomført.

For å rekruttere lærere til studien ble det sendt ut en e-post, enten via rektor ved ulike skoler, eller direkte til faglærerne. Lærerne måtte selv svare på e-posten og ta direkte kontakt hvis de ønsket å delta i studien. Jeg erfarte at få lærere var villig til å stille til et dybdeintervju. Dette kan være på grunn av en travel lærerhverdag, usikkerhet rundt intervjuet eller mangel på interesse for temaet. Etter mange e-poster og negative svar, satt jeg igjen med to lærere som var villige til å stille til dybdeintervju. Disse lærerne var begge interessert i tema masteroppgaven omhandler. En mulig årsak til at disse lærerne valgte å delta i studien kan være deres interesse for temaet. Lærere som oppfatter seg selv som mindre kompetente innenfor historiebevissthet, kan ha vegret seg for å delta i et intervju om emnet. For å oppnå en bredere representativitet blant samfunnsfaglærere, ville det vært hensiktsmessig å inkludere lærere med ulike nivåer av kunnskap og interesse for historiebevissthet. Dette ville bidratt til å belyse et bredt spekter av synspunkter og erfaringer i studien.

Jeg har tidligere vært elev ved en av skolene som var involvert i studien, mens en av informantene var lærer ved samme skole på det aktuelle tidspunktet. Det bør påpekes at jeg ikke hadde noen kontakt med denne informanten og at vi ikke hadde kjennskap til hverandre. I tillegg har jeg gjennom studieperioden min hatt kontakt og kjennskap til den andre informanten i studien min. Det bør derfor fremheves at jeg hadde en eksisterende relasjon med denne informanten før intervjuet fant sted. På tross av dette, ble det vurdert at min tilknytning til skolene og informantene ikke ville ha noen innvirkning på svarene gitt i intervjuene, da spørsmålene ikke var av personlig karakter. Det er mulig at min tidligere kjennskap til lærerne bidro til en mer avslappet atmosfære under intervjuene, som kan ha hjulpet lærerne med å føle seg mindre presset.

4.1.2 Intervju

Da intervjuene ble avtalt over e-post, fikk lærerne selv bestemme sted og tidspunkt for intervjuet. Begge intervjuene ble gjennomført på grupperom på lærernes egne arbeidsplasser. Ved å gjennomføre intervjuet på lærernes arbeidsplasser, ble det lagt til rette for at vedkommende kunne føle seg mer trygg på intervjusituasjonen, ved å være på et sted de kjenner i trygge omgivelser (Tjora, 2021). Lærerhverdagen kan være svært travel, timer som ikke blir bruk til undervisning, blir brukt til planlegging eller annet kontorarbeid (Skaalvik &

Skaalvik, 2013). For å gjøre deltakelsen i intervjuet enklest og best mulig for lærerne var det viktig å være fleksibel rundt tidspunkt for intervjuet. Lærerens rolle i bestemmelse av tidspunkt og sted for intervjuet var både tidsbesparende og bidro mulig til en mer avslappet stemning.

Fra første kontakt med lærerne ble det presisert at de ikke trengte å forberede seg på noen måte i forkant av intervjuet. Intervjuets hensikt var å få et innblikk i deres egne erfaringer, tanker og holdninger til temaet. Lærerne fikk heller ikke tilsendt intervju spørsmålene på forhånd. Jeg ville ikke at de skulle forberede svarene sine, siden jeg var ute etter deres ærlige meninger og erfaringer.

Intervjuene varte i omtrent 40 minutter og ble gjennomført ved å følge en intervjuguide som var delt opp i fem temaer (Vedlegg 1). Dette ble gjort for at det skulle være lette å holde orden på spørsmålene både for intervjueren og informanten (Tjora, 2021). Første tema var åpningsspørsmål om lærerens yrkeserfaring, utdanning og interesse for historie. Spørsmålene var tatt med for å gjøre lærerne mer komfortable i intervjusituasjonen, og for å få litt informasjon om lærerens bakgrunn. Det andre tema omhandlet informantens historiedidaktikk. Det tredje temaet tok for seg informantens refleksjoner rundt LK20. Det fjerde temaet fokuserte mer på elevperspektivet. Det femte og siste temaet var en avslutning hvor læreren ble spurt om hvordan de følte intervjuet gikk, og om de hadde noe mer de ville tilføye eller klargjøre.

For å skape god flyt i intervjuet og god kommunikasjon, ble intervjuet tatt opp på lydopptak. Ved å bruke lydopptak kan man fokusere mer på intervjusituasjonen og konsentrere seg mer hva som blir sagt og hvilke spørsmål som blir besvart (Tjora, 2021). Det ble bedt om godkjenning til å ta opp lydopptak før intervjuene, og informantene ble informert om hvordan lydopptakene ville bli bevart og brukt. Før gjennomføringen av intervjuene ble informantene bedt om å lese og signere et samtykkeskjema (Vedlegg 2) som beskrev formålet med studien, informasjon om anonymitet og personvern, samt deres rett til å trekke seg fra studien når som helst uten negative konsekvenser. Dette ble gjort for å sikre at informantene var informert om studiens formål og deres rettigheter som deltakere. En mer detaljert beskrivelse av samtykkeprosessen og personvern hensyn er presentert i underkapittel 4.2.

4.1.3 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp på lydopptak som senere ble fullstendig transkribert. Bruk av lydopptak under intervjuene gjør at man som intervjuer kan være mye mer til stede i intervjusituasjonen, og kan observere informantene mens de svarer. For å unngå tap av informasjon under transkripsjonsprosessen, ble intervjuene transkribert samme dag som de ble gjennomført. Dette sikret at intervjuene var friske i minnet, og transkripsjonene ble så detaljerte som mulig. Intervjuene ble fullstendig transkribert, så alt av pauser, kroppsspråk, nøling, stemmebruk og engasjement ble notert ned. Tjora (2021, s. 186) påpeker at når man selv gjennomfører intervjuet, kan man gjenkjenne intervjusituasjonen når man leser transkripsjonen. Dette gjør det mulig å visualisere kroppsspråk og uttrykk som ble brukt under intervjuet. Transkripsjonen ble gjennomført på bokmål, og da er det viktig å være bevisst på at spesielle dialektord kan ha særegen betydning.

4.2 Forskningsetiske betraktninger og personvern

Forskningsetiske betraktninger var av stor viktighet i utformingen og gjennomføringen av intervjuene med de to lærerne som deltok i studien. Det var nødvendig å sikre at informasjonen som ble gitt under intervjuene, ble håndtert på en forsvarlig måte og at informantene ble behandlet med respekt og verdighet gjennom hele prosessen. Som forsker var det viktig å være bevisst på min rolle i interaksjonen med informantene og å unngå påvirkning eller forutinntatte holdninger som kunne påvirke resultatene av studien. Alle relevante lover og retningslinjer for personvern og konfidensialitet ble fulgt, og informert samtykke ble innhentet fra alle informanter før intervjuene ble gjennomført.

I denne oppgaven har personvernet blitt ivaretatt og håndtert på en korrekt og forsvarlig måte. For å sikre konfidensialiteten til informantene og beskytte deres personlige opplysninger, er alle deltakernes identitet og informasjon anonymisert. Det er benyttet pseudonymer i stedet for deres virkelige navn, og eventuelle andre identifiserbare detaljer er fjernet eller endret. Personvern er en viktig faktor som må tas hensyn til i all forskning. Det er viktig å ha en klar plan for å sikre at deltakernes personvern og rettigheter blir ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen. I Norge har vi klare retningslinjer om hvordan forskningsprosjekter som innebærer mennesker privatliv, tanker og følelser, skal bli gjennomført (Edgren et al., 2021). I startfasen av min masteroppgave, gjennomførte jeg en grundig vurdering av hvilke personopplysninger som måtte behandles for å gjennomføre studien. Jeg søkte om

godkjenning og registrering av forskningsprosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) da jeg bestemte meg for å gjennomføre intervjuer. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært nøye med å ivareta informantenes personvern og har behandlet deres personopplysninger i samsvar med de etiske retningslinjene og personvernreglene. Dette inkluderer informantenes underskrift av samtykkeskjema og opptak av deres stemme som ble gjort på Nettskjema sin diktafonapp. NSD godkjente forskningsprosjektet under forutsetning av at alle retningslinjene ble fulgt. Samtykkeskjema (Vedlegg 2) fikk informantene tilsendt i forkant av intervjuet slik at de fikk god tid til å gjøre seg kjent med hvordan deres personopplysninger ville bli behandlet.

4.3 Studiens troverdighet, pålitelighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Lincoln og Gubas (1985) kriterier er ofte sett på som en gullstandard for vurdering av kvaliteten av kvalitativ forskning. Disse kriteriene er troverdighet (credibility), pålitelighet (dependability), bekreftbarhet (confirmability) og overførbarhet (transferability) (Polit & Beck, 2010, s. 492). Studiens styrker og svakheter i de nevnte kriteriene blir utdypet i samme rekkefølge.

4.3.1 Troverdighet

Kriteriet om troverdighet er essensielt i kvalitativ forskning og kan sammenlignes med naturvitenskapens indre validitet. Dette kriteriet innebærer om det er samsvar mellom virkeligheten og studiens funn. Ifølge Shenton (2004, s. 64) er bruk av egnede prosedyrer for å innhente informasjon om det en ønsker å studere viktig for å ivareta en studies troverdighet. I denne studien er semistrukturerte intervju blitt nyttet som prosedyre for å innhente informasjon fra informantene, og analysert gjennom empirinær koding og kategorisering som er anerkjente kvalitative prosedyrer, som ofte er blitt brukt for å besvare liknende spørsmål. I tillegg, ble intervjuene tatt opp, transkribert og presentert som direkte sitat i teksten slik leseren selv kan vurdere samsvaret mellom sitat, tolkning og funn, noe som øker studiens troverdighet.

For troverdigheten er det også viktig at informantene har gitt ærlige svar. Selv om det kanskje er umulig å være sikker på at dette er blitt oppfylt skal man ifølge Shenton (2004, s. 64) legge best mulig til rette for dette. I denne studien ble dette tilrettelagt for ved å særlig minne

informantene på at det er frivillig å delta, retten til å trekke seg, og at deres utsagn forble anonyme slik at de ikke skulle vegre seg for at noe kunne spores tilbake til dem. Samtidig har jeg forsøkt å sikre at intervjuene er så pålitelige og nøyaktige som mulig ved å gjennomføre dem på en systematisk og strukturert måte. Jeg har også forsøkt å være åpen og nøytral i mine spørsmål og følgespørsmål for å unngå å påvirke informantenes svar

Som forsker og forfatter av denne studien har jeg naturligvis også stor påvirkning på resultatene, noe som er helt naturlig i kvalitativ forskning. Dette er noe jeg har vært oppmerksom på og til beste evne derfor prøvd å være så nøytral som mulig. Det er likevel vanskelig å vurdere i hvor stor grad min bakgrunn og forforståelse kan ha påvirket studiens funn. Likevel kan det sies at jeg ikke har noen interessekonflikter, da jeg er uavhengig de aktørene som eventuelt skulle hatt en interesse av studiens funn.

Selv om studien har element som styrker studiens troverdighet bør også en sentral svakhet nevnes. Eksempelvis er det ikke nyttet triangulering, noe som hadde vært svært fordelaktig for å besvare denne type spørsmål. Triangulering er ifølge Shenton (2004, s. 65) å nytte seg av flere ulike metoder for få flere synsvinkler på det som studeres, noe som øker studiens troverdighet. I denne studien kunne det for eksempel være spørreskjema om kunnskap om historiebevissthet og læreplaner (forståelse), eller undersøke tidligere oppgaver og prøver de har gitt, samt observasjon av informantenes undervisning (operasjonalisering). Slik kunne en da sett nærmere på om deres forståelse og operasjonalisering samsvarer med hva de sier i intervjuene. Dette er en metodisk svakhet som ikke lot seg gjennomføre grunnet tid, ressurser og daværende tema i lærers undervisning. Likevel kunne dette vært svært interessant for fremtidige studier å forske nærmere på.

4.3.2 Pålitelighet

Pålitelighet kan sammenlignes med naturvitenskapens reliabilitet. Dette innebærer om studiens funn ville blitt like dersom studien ble utført metodisk likt på samme utvalg i samme kontekst (eller et liknende utvalg i en liknende kontekst) (Polit & Beck, 2010, s. 492). I kvalitative studier er dette noe mer problematisk da forskeren selv er et instrument, i tillegg til at informantene og selve konteksten er unike. Likevel bør studien kunne gjentas, selv om det ikke er noe nødvendighet for at funnene nødvendigvis skal være de samme. Ifølge Shenton (2004, s. 70) kan man øke studiens pålitelighet ved å presentere hvordan studien er gjennomført på en slik måte at det muliggjør at andre enkelt kan gjennomføre det likt. Ved å

presentere gjennomføringen av studien grundig vil også leseren selv kunne vurdere til hvilken grad god forskningsskikk er blitt fulgt, noe som også påvirker studiens pålitelighet (Shenton, 2004, s. 71). I denne studien har jeg forsøkt å følge disse prinsippene, som for eksempel å presentere hvordan studien er blitt gjennomført i alt fra rekruttering av informanter, til hvordan dataen er blitt transkribert og analysert.

4.3.3 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet kan også ses på som studiens objektivitet (Polit & Beck, 2010, s. 492). Høy grad av objektivitet innebærer bruk av instrumenter og metoder som er uavhengig av forskerens erfaring og kunnskap. I denne studien samt andre kvalitative studier er forsker og forfatter instrumentet som både skaffer, behandler data og produserer teksten der det fremstilles, og at derfor stor påvirkning gjennom for eksempel forskerbias. Ifølge Shenton (2004, s. 72) bør man derfor være ekstra påpasselig i at tolkningene av funn er basert på informantenes egne erfaringer i motsetning til forskerens preferanser og egne meninger. Et kriterium for å ivareta studiens bekræftbarhet er å redegjør for styrker og svakheter i valg av metode som er blitt brukt eller relevante metoder som ikke er blitt brukt (Shenton, 2004, s. 72). Dette er blitt forsøkt ivaretatt ved å forklare for eksempel semistrukturerte intervju i kapittel 4, eller hvorfor ikke triangulering ble nyttet, som forklart tidligere under 4.3.1 *troverdighet*. Ved å bruke triangulering ville en bedre ivaretatt studiens *troverdighet* men også økt studiens *bekreftbarhet* da det reduserer sjansen for forskerbias (Shenton, 2004, s. 72). Etersom kriteriet om *bekreftbarhet* omhandler at funnene reflekterer informantenes egne utsagn og ikke mine antakelser eller forforståelse (Polit & Beck, 2010, s. 492), har jeg også forsøkt å så ofte som mulig vise til informantenes egne direkte sitat i teksten. Dette for å sikre at det er deres subjektive forståelse og operasjonisering som er grunnlag for tolkningsarbeidet.

4.3.4 Overførbarhet

Overførbarhet kan bli sett på det samme som generalisering eller ekstern validitet i naturalistisk kvantitativ forskning, og gjelder om kvalitative studiers funn kan overføres til å gjelde andre enn det utvalget som er studert. Det vil si, om funnene kan overføres til å gjelde andre personer og i andre settinger (Polit & Beck, 2010, s. 493). Det er ikke forskerens ansvar å ta en vurdering på om funnene kan generaliseres, likevel er det i forskers ansvar å presentere studien og funnene på en slik måte at leseren selv kan trekke egne konklusjoner om studiens

overførbarhet (Polit & Beck, 2010, s. 493). For å tilrettelegge for dette er det viktig å gi informasjon som er relevant når slike vurderinger skal tas. I denne studien gjelder det inklusjon og eksklusjonskriterier, antall informanter og antall forskjellige skoler de er hentet fra, lærernes bakgrunn, interesse og utdanningsnivå, hvilke metoder som er brukt for å innhente informasjon, mengden informasjon samlet og lengden på datainnsamlingsperioden for å nevne noen (Shenton, 2004, s. 70).

For å få mest mulig overførbare funn, ville det vært fordelaktig å inkludere flere lærere for å få informanter med ulik utdanningsbakgrunn og interesse om emnet og dermed være mest mulig representativt for samfunnsfaglærere. I tillegg vil oppnåelsen av de andre nevnte kriteriene *troverdighet*, *bekreftbarhet*, og *pålitelighet* bidra til å ivareta kriteriet om å best mulig legge tilrettelegge for at leseren kan vurdere studiens overførbarhet.

Likevel er det ikke et krav at studiens funn må være overførbart til hele populasjonen for å være verdifull. For eksempel så kan det jo tenkes at en av studiens svakheter er å kun ha to informanter. Likevel kan studien gi verdifull informasjon. Man kan jo eksempelvis spekulere i at denne studiens utvalg da er over gjennomsnittlig interessert i historiebevissthet sammenliknet med hele populasjonen av samfunnsfaglærere. Informantenes kunnskap blir jo sjekket ved kontrollspørsmål om interesse og kunnskap om emnet i intervjuet. Med dette i betraktning kan det eventuelt gjøres et poeng av, at forutsetningene for disse informantene til å ha samsvar i operasjonalisering og tolkning av historiebevissthet i forhold til læreplaner og didaktikk er bedre enn den gjennomsnittlige samfunnsfaglæreren. Så selv om det kan argumenteres for at funnene ikke er like overførbare som de kunne ha vært, så kan de likevel gi viktig innsikt i temaet.

4.4 Analyse av data

I analysen av datamaterialet har hensikten vært å undersøke lærernes tolkning og operasjonalisering av begrepet historiebevissthet. Studiens analysearbeid baserer seg på stegvis-induktiv deduktiv metode, slik det er beskrevet av Tjora (2021, s. 223). Etter transkriberingen av intervjuene, ble transkripsjonen lest nøye flere ganger for å få en overordnet kjennskap til intervjutekstene. For å få frem essensen av materialet som er interessant for å besvare min problemstilling ble *empiricær koding* benyttet slik det er beskrevet av Tjora (2021, s. 223). Denne type koding er å foretrekke fremfor *sorteringsbasert*

koding da den baserer seg på å kode informantenes utsagn etter hva de faktisk sier, og ikke kun hva de snakker om. Dette gjorde det lettere i neste trinn, siden jeg da i større grad slapp å måtte hele tiden gå tilbake til transkripsjonsteksten. Etter kodingen, ble kodene gruppert etter tematisk sammenheng i kategoriene: tidsaspekter, relevans, identitet, demokrati, modenhet, LK20 og er restkategori med kodene som ble ansett som irrelevant. Slik ble datamaterialet ble redusert og det ble dermed lettere å få en oversikt over utsagn som var relevante for mine spørsmål, samtidig som jeg hadde kontroll på intervjuenes helhet og hvilke sammenhenger sitatene kom fra.

Samlet sett har bruken av denne metodikken i analysen bidratt til en grundig og systematisk undersøkelse av lærernes tolkning og operasjonalisering av historiebevissthet. Det har også muliggjort identifisering av relevante temaer og sammenhenger som kan utforskes videre i analysen, som kan sies å styrke troverdigheten og påliteligheten til funnene.

5 Funn og drøftelse

I denne delen presenteres funnene og analysen av intervjuene med utvalgte samfunnsfagslærere i ungdomsskolen, med fokus på deres tolkning og operasjonalisering av begrepet historiebevissthet. Funnene er organisert i seks overordnede kategorier, og analysen er gjort innenfor den samme strukturen. Innenfor hver kategori blir relevant teori og didaktikk drøftet opp mot funnene og problemstillingen.

Som nevnt i underkapittel 4.4 er funnene er organisert i kategoriene: Tidsaspekter, relevans, identitet, demokrati, modenhet og LK20. Disse kategoriene er sentrale innenfor historiedidaktisk teori, hvor de belyser ulike aspekter ved historiebevissthet. Ved å analysere lærernes uttalelser og refleksjoner i lys av læreplaner og historiedidaktisk teori, søker denne delen å utforske og gi innsikt i hvordan samfunnsfagslærere i ungdomsskolen tolker og operasjonaliserer historiebevissthet, og dermed belyse problemstillingen.

5.1 Presentasjon av informantene

Studien har to informanter som arbeider som samfunnsfagslærere ved to forskjellige ungdomsskoler.

5.1.1 Lærer 1 - Tore

Tore har arbeidet i skolen siden omtrent 1997. Han har til sammen fem års utdanning, hvorav ett år med historie, ett år med samfunnsfag, to år med idrett og til slutt ett år med pedagogikk. Han startet lærerjobben med først noen år på en barneskole, etterfulgt av et år på videregående skole. Deretter begynte han å jobbe på en ungdomsskole rundt begynnelsen av 2000-tallet, og har siden den gang fortsatt å jobbe som lærer på samme skole.

For øyeblikket er han samfunnsfaglærer for to tiendeklasser på ungdomsskolen. Tore valgte å bli samfunnsfaglærer på grunn av sin interesse for historie, da han mener det er viktig å forstå hvordan dagens samfunn har utviklet seg til det det er i dag, både i Norge og verden generelt. Han sier at det er noe fascinerende med å lære om menneskehetens utvikling og historiske hendelser, og hvordan dette har formet vår nåværende situasjon.

5.1.2 Lærer 2 - Elsa

Elsa har arbeidet i norsk skole siden omtrent 1998. Elsa begynte sin utdanning i utlandet og har utenlandsk opprinnelse. Hun flyttet til Norge som ferdig utdannet engelsklærer før hun senere tok utdanning innen historie og pedagogikk i Norge. Hennes utdanning har vært spredt over ulike tidspunkter siden 1990-tallet. Hun har vært ansatt ved den samme ungdomsskolen siden 1999. Hun har nylig fullført en mastergrad innen historiedidaktikk, og har dermed naturligvis god kjennskap til begrepet historiebevissthet.

For øyeblikket underviser hun i samfunnsfag i to åttendeklasser. Hun uttrykker at hun alltid har hatt en forkjærlighet for engelskfaget, og at interessen for historie kom like etter. Hun legger til at hun ser en sammenheng mellom historie og engelsk, og mener at disse fagene utfyller hverandre på en positiv måte.

5.2 Tidsaspekter

Da Tore ble spurt om hvordan han tolker historiebevissthet svarte han:

Vi skal kunne forstå verden i dag ut fra et historiskperspektiv. Det er jo en del hendelser som har ført til at vi er der vi er. Alle hendelser har jo ført til at vi har havnet der vi er nå, og det å være klar over det, og hvor vår plass i historien er.

Tores tolkning av historiebevissthet understreker altså betydningen av å forstå dagens samfunn gjennom et historisk perspektiv. Han anerkjenner da at hendelser og forhold fra fortiden har formet verden slik vi kjenner den i dag, og vi bør forstå vår egen rolle og plass i denne historien. Tore sin tolkning viser en klar likhet med Jensen (1996) sin definisjon av historiebevissthet som en alltid nærværende påvirkning fra fortiden på nåtiden. Imidlertid inkluderer Tore ikke så mye av fremtidsperspektivet i sin beskrivelse av historiebevissthet, som det Jensen gjør. Jensen (1996) understreker at samspillet mellom de tre tidsdimensjonene er kjernen i historiebevissthet, og at vi mennesker bruker fortiden og nåtiden til å skape forventninger til fremtiden. Tore, i sin beskrivelse av historiebevissthet, legger mer vekt på forståelsen av fortiden enn fremtidsperspektivet. Gjennom intervjuet beskriver han hvordan han arbeider med å få elevene til å forstå hvordan historiske hendelser har påvirket dagens samfunn, og i disse formuleringene utelater han fremtidsperspektivet av historiebevissthet.

Som Jensen (1996) påpeker, er det viktig å forstå både fortiden og fremtiden for å kunne se sammenhengen mellom historiske hendelser og deres innvirkning på nåtiden og mulige fremtidige scenarier. Ut fra intervjuet kan man med rimelighet tolke at Tore tenker på historie som en beskrivelse av fortiden og dens påvirkning på nåtiden. Jensen (1996) reflekterer over to ulike tilnærminger til historieforståelse. Den ene er lik Tore sin tankegang om at historie er lik fortiden, mens den andre tilnærmingen ser på historie som en pågående prosess som omfatter fortiden, nåtiden og fremtiden. Det er den sistnevnte tilnærmingen som danner utgangspunktet for historiebevissthet. Det at Tore sin tankegang bare vektlegger Jensens første tilnærming av historieforståelse kan tyde på at Tore ikke har en helhetlig forståelse av begrepet historiebevissthet, da han ikke inkluderer fremtidsperspektivet i sin beskrivelse.

Tores utelatelse av fremtidsperspektivet kan være problematisk i forhold til skolens formål med opplæringen. Formålsparagrafen i opplæringsloven beskriver at skolen har som oppgave å gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne mestre utfordringer i livet og samfunnet de lever i (Opplæringslova, 1998). Dette inkluderer også å forberede elevene for fremtiden og de endringene som vil komme. Som en del av dette, er det viktig å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og refleksjon, og å kunne se sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Det kan være problematisk hvis det er en sammenheng mellom Tores uttalelser og hans faktiske operasjonalisering i undervisningen. Etersom Tore ikke inkluderer fremtidsperspektivet i sin tolkning av historiebevissthet, kan det indikere at han ikke legger like stor vekt på å forberede elevene for fremtiden som det som er ønskelig i

skolen. Denne antagelsen baserer seg på forutsetningen om at det er samsvar mellom Tores uttalelser og operasjonalisering. En begrensning i denne studien er at det ikke er utført observasjon av undervisning. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at det kan være avvik mellom det Tore sier og det han faktisk gjør i praksis. Å forstå sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid er en viktig del av opplæringen i skolen, siden det gir elevene mulighet til å tenke kritisk og reflektere over mulige utfordringer og løsninger i fremtiden. Ved å ikke inkludere fremtidsperspektivet i historieundervisningen, kan elevene gå glipp av sentrale kompetansemål.

Læreplanen i samfunnsfag understreker betydningen av å forberede elevene til fremtiden og utvikle deres evne til å reflektere over sin egen påvirkningskraft på livet og samfunnet rundt dem. Under *fagets relevans og sentrale verdier* står det blant annet at faget skal bidra til at elevene blir bevisste på hvordan de er historieskapte og historieskapende (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Tores vektlegging på å forstå dagens samfunn ut fra et historisk perspektiv kan bidra til at elevene får en dypere forståelse av hvordan samfunnet har utviklet seg over tid og hvordan det har påvirket dagens samfunn, altså at de er historieskapte. Til tross for Tore sitt fokus på å forstå dagens samfunn ut fra et historisk perspektiv, kan hans manglende fokus på fremtiden begrense elevenes forståelse av at de selv er aktive deltakere i å forme historien gjennom sine handlinger og valg, altså at de er historieskapende. Ved å inkludere et fremtidsperspektiv i historieundervisningen, kan elevene bli bevisste på hvordan deres handlinger og valg kan påvirke samfunnets utvikling og deres egen rolle i dette.

Elsa, i motsetning til Tore, inkluderer derimot alle tidsdimensjonene da hun beskriver historiebevissthet. Hun beskriver historiebevissthet som: «Hvor du er, hvor du kommer fra, hvor du skal. Se deg selv i den store verden». Elsa ser på historiebevissthet som en forståelse av individets posisjon i tiden, fra fortiden til nåtiden og inn i fremtiden. Hun fokuserer mer på individuell betydning av historiebevissthet, og dette vil bli sett nærmere på i underkapittel 5.4 Identitet. Hun legger vekt på hvordan historiebevissthet hjelper oss å plassere oss selv i en større sammenheng, å se oss selv i en større verden. Dette perspektivet på historiebevissthet kan også bidra til å gi en forståelse av hvordan fortiden kan påvirke fremtiden, og hvordan vår egen posisjon i historien kan påvirke hva som skjer i fremtiden. Elsa sin tolkning viser en helhetlig forståelse av historiebevissthet som tar for seg alle de tre tidsdimensjonene, og som kan gi et nyansert bilde av individets posisjon i verden. Denne tolkningen er i tråd med flere

historiedidaktikers definisjon på historiebevissthet, hvor de tilskriver begrepet de tre tidsdimensjonene, fortid, nåtid og fremtid (Bøe, 2002; Jensen, 1996; Skram, 2011).

Som tidligere bemerket, har Elsa en betydelig kunnskap og erfaring innen historiedidaktikk, knyttet til hennes nylige avhandling på området. Det er derfor rimelig å anta at hennes forståelse av historiebevissthet er dypere og mer omfattende enn mange andre læreres, som ikke har hatt samme mulighet til å fordype seg i temaet på denne måten. Elsas korte definisjon av historiebevissthet viser tydelig hennes inngående forståelse av konseptet. Hun anerkjenner betydningen av alle tidsdimensjonene, inkludert fortid, nåtid og fremtid, i elevenes utvikling av historiebevissthet. Videre legger hun vekt på at det er viktig at elevene utvikler en forståelse av sin egen plass i historien som enkeltmennesker. Dette er en viktig innsikt som kan bidra til at elevene blir mer bevisste på hvordan deres handlinger og valg påvirker både deres eget liv og samfunnet som helhet. Elsa har med sin kunnskap og forståelse innen historiedidaktikk en bedre mulighet til å bidra til at elevene utvikler en dypere forståelse av historiebevissthet, og dermed blir bedre rustet til å møte utfordringene i dagens samfunn.

5.2.1 Å trekke linjer

Da Tore ble spurt om i hvilken grad han trekker linjer mellom fortid, nåtid og fremtid i undervisningen svarte han:

Det tenker jeg er noe av det viktigste vi gjør. At de klarer å se at ting henger sammen. Og kunne se hvor ting kommer fra, hvor vi har hentet ideer fra, og litt om hvordan vi havnet her vi er i dag.

Tore understreker at å trekke linjer mellom historiske hendelser er noe av det viktigste samfunnsfaglærere gjør. Imidlertid så utelater han å nevne fremtidsperspektivet også i denne sammenhengen. Selv om fremtidsperspektivet ble spesifikt nevnt i intervjuet, valgte Tore å ikke ta det med i sine tanker om historieundervisningen. Det kan være flere årsaker til at Tore ikke inkluderte fremtidsperspektivet i sine tanker rundt historieundervisning. Kanskje har han ikke selv erfaring med å anvende dette perspektivet i undervisningen, eller han kan ha en begrenset forståelse av hvordan det kan bidra til elevenes læring. Det kan også være at han ikke ser relevansen eller verdien av å inkludere fremtidsperspektivet i historieundervisningen. Uansett årsak er det viktig at samfunnsfaglærere som Tore får kunnskap og verktøy til å inkludere alle tidsdimensjonene i sin undervisning, gitt betydningen det er gitt i læreplanen,

slik at elevene kan få en helhetlig og dypere forståelse av historiske hendelser og deres egen rolle som historieskaperne. Blant annet historiedidaktikeren Bøe (2002) understreker hvordan det å reflektere rundt samspillet mellom disse tidsdimensjonene vil bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet.

Tore fokuserte hovedsakelig på fortiden og hvordan denne kan forstås for å forklare nåtiden, uten å utdype hvordan dette kan bidra til å forme fremtiden. Tores tanker om å trekke linjer mellom tidsdimensjonene er lik hans tanker om historiebevissthet hvor han også fokuserte på det å kunne se sammenhengen mellom fortiden og fremtiden.

I læreplanen er et av kjerneelementene, *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Kjerneelementet dreier seg om nettopp det å se sammenhenger mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. I læreplanen er sammenhengen mellom fortid, nåtid, fremtid også uttrykt i flere av kompetansemålene. I kompetansemålene for etter 10.trinn finner vi blant annet: «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» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10). Kompetansemålet i samfunnsfag har en tydelig vektlegging på å utvikle elevenes evne til å reflektere over både historiske og geografiske forhold som har påvirket samfunnet og skapt endringer. Samtidig er det også en oppfordring om å reflektere over hvordan mennesker i nåtiden kjemper for forandringer, som vil ha en påvirkning på fremtiden. Dermed retter kompetansemålet også et fokus på fremtiden, ved at elevene lærer å reflektere over hvordan nåtidens kamper kan forme samfunnet i fremtiden.

Tore eksemplifiserer det å trekke linjer mellom tidsdimensjonene med Norge som oljenasjon.

Det er jo på en måte at Norge er en oljenasjon, det overskuddet det har gitt.
Når vi snakker om velferdsstaten så er det på en måte naturlig å tenke,
hvordan kan vi ha det slik? Vi tenker kanskje fort at hvorfor gjør ikke alle
andre sånn som Norge? Også har vi noen heldige forutsetninger nå som gjør
at vi kan, vi har råd til å gjøre ting som de fleste andre ikke. Og da er det jo å
prøve å hele tiden trekke veksler på det.

Ut ifra eksempelet hans kan vi se at han viser historiebevissthet ved å knytte Norge som oljenasjon til landets økonomiske og politiske utvikling. Han understreker at Norge har hatt

noen heldige forutsetninger, og at oljeinntektene har spilt en viktig rolle i å bygge opp velferdsstaten. Ved å trekke frem oljeindustrien som et eksempel på Norges historie og utvikling, viser Tore hvordan kunnskap om historien kan gi oss innsikt i dagens samfunn og bidra til å forklare hvorfor ting er som de er. Et av målene for opplæringen i samfunnsfaget er at elevene skal få kjennskap til samfunnet de lever i. De skal lære hvordan historiske forhold har påvirket oss til å havne der vi er den dag i dag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Tore viser hvordan hendelser fra fortiden, som oppdagelsen av olje på norsk sokkel, har ført til dagens situasjon hvor Norge er avhengig av oljeindustrien for å opprettholde velferden, og at vi har en økonomi til en høyere velferd enn mange andre land kan finansiere. Elevene kan få en forståelse av at historien ikke bare er noe som har skjedd i fortiden, men at det også har en direkte innvirkning på deres eget liv og samfunnet de lever i.

Ved å legge til fremtidsperspektivet og det tverrfaglige temaet bærekraft, kan eksempelet med oljenasjonen også brukes til å illustrere Norges dilemma knyttet til vår avhengighet av en fossil finansieringskilde som ikke er klimamessig bærekraftig. Dette perspektivet gir en viktig dimensjon som Tore ikke inkluderer i sine betraktninger. Tores tilsynelatende manglende fokus på fremtidsperspektivet og koblingen til bærekraftig utvikling tyder på at han har oversett en viktig dimensjon i den nye læreplanen. Det kan være mulig at Tore fortsatt ikke har grundig kjennskap til den nye læreplanen og de tverrfaglige temaene, som han selv reflekterer over når han uttrykker at overgangen til LK20 tar tid. Dette vil bli nærmere utforsket i underkapittel 5.7 der lærernes erfaringer med overgangen fra LK06 til LK20 vil bli undersøkt.

Tores uttalelse om at overgangen fra LK06 til LK20 tar tid indikerer at han er i en prosess med å tilegne seg kunnskap og forståelse om de endringer som læreplanen innebærer. Det er viktig å ta hensyn til at tilpasning til nye læreplaner og tverrfaglige temaer kan ta tid for lærere, da det krever tid og innsats for å bli kjent med og anvende nye pedagogiske tilnærminger og metoder. I tillegg introduserer de tverrfaglige temaene et nytt element som krever at lærerne tilpasser sin pedagogiske praksis. Det tar tid for lærerprofesjonen å fullt ut forstå og integrere disse endringene, da de må vurdere sin forståelse av hva som er mest essensielt å oppnå i utdanningen og hvordan de effektivt kan inkludere de nye elementene i undervisningen. Denne tilpasnings- og justeringsprosessen er en naturlig del av utdanningsutviklingen og understreker lærernes kontinuerlige faglige vekst i respons til stadig endrede utdanningskrav.

I Tores eksempel blir ikke fremtidsperspektivet nevnt. Han fokuserer på at elevene skal forstå hvordan fortiden har påvirket det norske samfunnet og ført til hvordan dagens samfunn er i Norge. Tores manglende vekt på fremtidsperspektivet oppfyller ikke skolens mål om å forberede elevene på fremtiden og utvikle deres evne til å reflektere over hvordan de selv er historieskapende. En måte å inkludere fremtidsperspektivet i eksempelet hans kunne vært å se videre på hvordan Norge står ovenfor utfordringer knyttet til å redusere avhengigheten av oljenæringen og investere i fornybar energi og bærekraftig teknologi for å møte fremtidige utfordringer og muligheter. Da ville elevene kunne reflektert over hvordan fremtiden kan ende opp med å se ut, i sammenheng med fortiden og nåtiden. Elevene ville også utviklet kompetanse i å plassere seg selv i dette dilemmaet, også når egne valg skal tas.

Elsa sin tilnærming til å trekke linjer mellom tidsdimensjonene er knyttet til en forståelse av at historieundervisning bør være relevant for elevenes nåtid og fremtid. Hun sier: «Du må hele tiden knytte det til det som gjelder for elevene nå, da lytter de». Her reflekterer hun over at når hun knytter det opp til noe som elevenes føler er relevant for deres nåtid og fremtid, så er de mer interesserte i undervisningen. Hun kommer med to eksempler til temaer hvor hun ofte trekker linjer mellom tidsdimensjonene: «Du må hele tiden snakke om spesielt miljøet, og du må snakke om økonomien». Disse temaene er lignende de som Tore nevnte, hvor han reflekterte over Norges utvikling som oljenasjon og dens betydning for økonomien i Norge.

Elsa og Tore har ulike tilnærminger til historieundervisning, og mens Tore fokuserer mer på å knytte fortid til nåtid, legger Elsa også vekt på fremtidsperspektivet. Hun ønsker å lære elevene å forstå hvordan historiske hendelser og valg vil påvirke fremtiden, og hun legger derfor vekt på å øve elevene i å tenke over konsekvensene av sine valg. Dette kan sees i lys av Kosellecks begrep om *forventningshorisont*, som innebærer at våre valg og handlinger er påvirket av våre forventninger til fremtiden og hvordan vi tror det vil påvirke oss (Koselleck, henvist i Kvande & Naastad, 2020). På denne måten bidrar Elsa til å utvikle elevenes historiebevissthet, ved å vise dem hvordan historien kan påvirke deres eget liv og fremtid.. Ved å inkludere fremtidsperspektivet, kan elevene få en dypere forståelse av hvordan historiske hendelser har påvirket samfunnet og hvordan dagens valg vil påvirke fremtiden. Elevene kan også utvikle en forståelse av hvordan egne valg kan påvirke fremtiden. Dette gir elevene en mer meningsfull tilnærming til historieundervisningen, og gjør det lettere for dem å se relevansen av historie for deres eget liv.

Elsa legger vekt på å hjelpe elevene med å reflektere over konsekvensene av valgene de tar, både i forhold til utdanning og arbeidsliv. Hun ønsker å konkretisere for elevene hvordan deres daglige valg og innsats på ungdomsskolen kan påvirke deres fremtidige muligheter og veivalg. Gjennom denne tilnærmingen kan hun også nå målet i læreplanen hvor elevene skal utvikle ferdigheten til å ta ansvar for sin egen læring og utvikling.

Ved å operasjonalisere historieundervisningen med diskusjoner om konsekvenser og fremtidige perspektiver, gjør Elsa elevene oppmerksomme på hvordan deres læring og forståelse av historie kan påvirke deres fremtidige handlinger og perspektiver. Dette oppfordrer elevene til å tenke kritisk og strategisk om sin egen utdanning og karriere, samtidig som de utvikler sin historiebevissthet. De lærer at historien er mer enn bare fortiden, og at deres handlinger og valg i dag kan ha betydning for deres personlige og samfunnsmessige fremtid.

Elsa gir elevene muligheten til å se historien som en ressurs for å reflektere over konsekvenser og ta informerte valg for sin egen fremtid. Dette fremmer ikke bare deres historiebevissthet, men også deres evne til å se sammenhenger og tenke langsiktig. Gjennom Elsas tilnærming blir elevene bevisstgjort om betydningen av å ta informerte valg og reflektere over konsekvensene av deres handlinger, noe som gir dem en solid plattform for å forme sin egen fremtid.

5.2.2 Aktuelle hendelser

Da vi snakker om bruken av aktuelle hendelser i undervisningen så påpeker Tore at det ofte faller naturlig inn under samfunnsfaget. «Faget samfunnsfag kunne handlet om dagen i dag til enhver tid, og vi hadde hatt nok til å gå igjennom og brukt tid på det». Han fortsetter med «Hvis man klarer å knytte det opp til det man faktisk holder på med sånn tematisk, så er jo det glimrende». Han uttrykker her viktigheten av å knytte den aktuelle hendelsen opp mot det temaet som behandles i undervisningen. Han mener at dette er en glimrende måte å formidle historisk kunnskap på, da det gjør det lettere for elevene å se relevansen av det som blir undervist, noe som er i likhet med Elsas tanker om å gjøre undervisningen relevant for elevene. I likhet med Tore, beskriver også Elsa hvordan hun ofte trekker inn aktuelle hendelser i undervisningen sin. Både Tore og Elsa kommer med eksempler på hendelser fra nyhetsbildet som var aktuelle på tidspunktet for intervjuene, og hvordan de har integrert disse hendelsene i sin undervisning for å øke elevenes historiebevissthet. Tore eksemplifiserer det

med: «Type kongress-storming, det som skjedde i Brasil nettopp når man har om demokrati, så er jo det ganske bra». Her viser Tore en didaktisk forståelse av hvordan lærere kan snakke om aktuelle hendelser i undervisningen sin. Han påpeker at dette er en god måte å gjøre historiefaget relevant og interessant for elevene, og at det kan bidra til å øke deres forståelse og bevissthet rundt viktige temaer i samfunnet. Denne tankegangen stemmer overens med Jensens tanker rundt historiebevissthet, hvor kjernen til historiebevissthet er å kunne se sammenhenger mellom tidsdimensjonene (Jensen, 1996). Ved å knytte hendelser som er aktuelle og relevante for elevene opp mot historiske temaer og hendelser, kan man hjelpe elevene med å se sammenhenger og få en dypere forståelse av historien og dens betydning for dagens samfunn.

Elsa eksemplifiserer det med: «I dag var det den der avstemningen i representantenes hus som tok 15 runder». Elsa nevner, i likhet med Tore, demokrati som et eksempel på et tema som kan knyttes til aktuelle hendelser i undervisningen. Hun beskriver hvordan hun kan trekke linjer mellom historiske hendelser som har formet dagens demokrati og de utfordringene det demokratiske systemet står overfor i dag. Her bruker Elsa samme didaktiske grep som Tore ved å integrere aktuelle hendelser i undervisningen for å øke elevenes engasjement og historiebevissthet.

Som Tore og Elsa beskriver i sine eksempler så kan bruken av aktuelle hendelser gi en didaktisk mulighet til å knytte det fjerne og det nære sammen, og gjøre historiefaget mer relevant og engasjerende for elevene og studentene. Samtidig kan fokuset på det nåværende gå på bekostning av forståelsen av historien og de lange linjene i samfunnsutviklingen som Kvande og Naastad (2020) blant annet reflekterer over. De reflekterer over at samfunnsfaget ikke bare handler om hva som skjer i dagens samfunn, men også om å forstå og analysere samfunnet ut fra en historisk kontekst. Forståelse av historisk kunnskap er av vesentlig betydning når det gjelder analyse og forståelse av dagens samfunn. Denne kunnskapen gir oss evnen til å reflektere over mulige veier for utvikling og gjøre grundige vurderinger av fremtidige scenarier.

En balansert tilnærming som legger vekt på både historisk kunnskap og forståelse av samfunnets lange linjer og kompleksitet, samt bruken av aktuelle hendelser som kan knytte det fjerne og det nære sammen, kan derfor være hensiktsmessig i undervisningen for å nå målene i læreplanen. Mange elever og studenter kan oppleve historiefaget som irrelevant eller

fjernt fra deres eget liv og erfaringer. Dette er noe både Tore og Elsa reflekterer over i intervjuet. Tore uttaler blant annet: «Det som er litt fjernt må vi prøve å gjøre litt nært, sånn at det har en verdi for elevene». Det at elevene opplever historie som fjernt kan føre til lavere og eller manglende motivasjon og engasjement for faget. En tilnærming som legger mer vekt på å trekke linjer til dagens samfunn og utfordringer kan derfor være en måte å gjøre historiefaget mer relevant og engasjerende for elevene og studentene. Samtidig er det også viktig å ha en balansert tilnærming som også legger vekt på historisk kunnskap og forståelse av samfunnets lange linjer og kompleksitet.

På den andre siden kan det være utfordrende å integrere aktuelle hendelser i historieundervisningen på en balansert måte. Dette krever at man tar hensyn til forskjellige perspektiver og tolkninger av hendelsene, og at man unngår å gi elevene ensidige eller partiske synspunkter. Som lærer er det viktig å la elevene selv reflektere over hendelsene og drøfte ulike perspektiver, og å gi dem verktøy og metoder for å analysere og forstå hendelsene på en kritisk måte. For å utvikle perspektivtaking og andre aspekter av historiebevissthet kan ulike pedagogiske tilnærminger benyttes, som for eksempel dybdelæring, rollespill og estetiske læringsprosesser.

Tore reflekterer over en mulig utfordring knyttet til nyhetsbildet når det gjelder å utvikle elevenes historiebevissthet. Han merker seg at fokuset i nyhetene ofte er sterkt rettet mot Norge. Han uttrykker det slik:

Vi opplever jo kanskje litt på nyhets- og mediebilde at passerspissen er satt i Norge, også snurrer verden rundt det. Så det og kunne se litt, sette ting i et historiskperspektiv da. Og litt om hvordan, hvorfor verden har blitt sånn som den er.

Det at nyhetsbildet er sentrert rundt Norge kan føre til at elevene får et begrenset perspektiv på globale hendelser og samfunnsutfordringer. Tore understreker viktigheten av at elever forstår verden ut fra et historisk perspektiv, og da er det viktig å også ha kunnskap om hendelser som foregår utenfor Norge. Selv om kunnskap om norsk historie og samfunn er viktig, må elevene også ha innsikt i hendelser, prosesser og beslutninger utenfor Norge for å kunne forstå verden på en helhetlig måte. Å ha kjennskap til vesentlige historiske begivenheter utenfor Norges grenser gjør det mulig for elevene å identifisere sammenhenger mellom fortiden og nåtiden, og forstå hvordan disse hendelsene har formet dagens samfunn, også i Norge. Læreplanen i samfunnsfag balanserer mellom mål som omhandler kjennskap til

Norge og det norske samfunnet, og mål som omhandler læring om hendelser og prosesser utenfor Norge.

Tore påpeker at utfordringen med et nyhetsbilde som hovedsakelig fokuserer på Norge er at det kan begrense elevenes mulighet til å utvikle en bred historiebevissthet. Han erkjenner betydningen av at elevene får mulighet til å reflektere over denne situasjonen. Dette innebærer å utfordre elevene til å se utover det nasjonale nyhetsbildet og åpne opp for refleksjon rundt ulike perspektiver og hendelser som finner sted utenfor Norge. På denne måten kan elevene utvikle en mer helhetlig forståelse av historie og samfunn, og få muligheten til å se sammenhenger mellom det som skjer nasjonalt og globalt. Det krever bevissthet fra lærernes side og bruk av ulike undervisningsmetoder og ressurser som kan bidra til å utvide elevenes horisonter og fremme deres kritiske tenkning.

En av utfordringene med et nyhetsbilde som hovedsakelig fokuserer på Norge er at elevene kan bli begrenset i sin kunnskap om andre kulturer og deres historie. Når nyhetsbildet viser et begrenset kulturelt mangfold og i stor grad er rettet mot norske forhold, kan det føre til at elevene ikke blir eksponert for mangfoldet av ulike samfunn og kulturer som finnes i verden. Dette kan resultere i at elevene får en ensidig forståelse av historie og samfunn, og at de ikke får mulighet til å utvikle en bredere global bevissthet. Dette vil bli sett nærmere på i underkapittelet 5.5 Demokrati og medborgerskap.

Utfordringen Tore påpeker tyder på at han kanskje har en begrenset kjennskap til elevenes medievaner og undervurderer betydningen av sosiale medieplattformer som TikTok, Snapchat og Youtube. Disse plattformene er ikke begrenset til Norge, som han antyder at nyhetene er, og gir elevene bred tilgang til informasjon og perspektiver fra hele verden. Man kan argumentere for at dagens elever har større kunnskap om internasjonal politikk sammenlignet med tidligere generasjoner nettopp på grunn av deres aktive bruk av disse medieplattformene. Det er derfor viktig for lærere å anerkjenne og integrere elevenes medievaner i undervisningen for å stimulere deres læring og forståelse av komplekse samfunnsspørsmål. Samtidig er *digitale ferdigheter* en av de grunnleggende ferdighetene i skolen, hvor samfunnsfaget blant annet har ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap og digital kildekritikk (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5).

5.2.3 Utfordringer med tid

Både Tore og Elsa reflekterer over hvordan forståelsen av fenomenet tid kan være vanskelig for elevene. Tore beskriver hvordan ungdomsskolen i dag legger vekt på nyere historie, men at elevene fremdeles sliter med å forstå hvorfor vi lærer om hendelser som har skjedd for det de oppfatter som alt for lenge siden. Han uttaler: «Det kan bli litt abstrakt for de, det er litt langt tilbake i tid». Han reflekterer over hvordan samfunnsfaget til tider kan virke abstrakt for elevene fordi de syntes at historien blir litt for langt tilbake i tid. De sliter med å forstå hvor lenge siden eller hvor kort siden en hendelse har skjedd. Elsa deler de samme observasjoner som det Tore beskriver, og poengterer at hun bruker mye tid på å få elevene til å forstå rekkefølgen på hendelser i historien: «Jeg bruker en god del tid på å få elevene til å se rekkefølgen på ting».

Tore understreker viktigheten av tidslinjer som et verktøy for å hjelpe elevene med å få en bedre forståelse av historisk tid. Han brukte tidslinjer i sin egen undervisning da hans åttende klasse lærte om den franske revolusjonen og 1814. Han mener at tidslinjer kan være spesielt nyttige når elevene jobber med temaer som kan oppleves som fjerne og vanskelige å forstå: «Jeg tror det er veldig nyttig, for det kan være litt vanskelig for dem å få tak på. Det blir litt langt tilbake i tid, litt mange begrep som er tunge i åttende klasse». Tidslinjer kan dermed være et effektivt verktøy for å hjelpe elevene med å forstå historiske hendelser og sammenhenger på en mer konkret og visuell måte og etablere forståelsesrammen *årsak-virkning*. Bruk av tidslinjer i historieundervisningen har støtte i historiedidaktisk teori. Ifølge Kvande og Naastad (2020) kan det være en effektiv arbeidsmåte som bidrar til at elevene får en bedre oversikt og forståelse av historiske hendelser. Tidslinjer gjør det lettere for elevene å se sammenhenger mellom ulike hendelser og perioder, og kan dermed være et nyttig verktøy for å visualisere og strukturere historisk informasjon. Som Tore påpeker, kan det også være spesielt nyttig for elever i de lavere trinnene som kanskje har vanskeligere for å forstå lange og komplekse hendelser.

5.3 Relevans av historisk kunnskap for elevenes liv og fremtid.

Lærerne ble spurt om deres vurdering av hvordan elevene opplever at historie har betydning for deres liv og fremtid. Tore reflekterer over at elevene i visse tilfeller opplever historie som meningsfullt og relevant for deres liv og fremtid. Han sier:

Ja, en del tror jeg det. Eller i hvert fall forstår de at det har en betydning for hvordan de har det i dag. Når det gjelder fremtiden, så vil dagens historie ha noe å si for hvordan de har det fremover, så ja. Men der også er det ekstremt varierende.

Tore reflekterer over elevenes opplevelse av historiens betydning for deres liv og fremtid. Han påpeker at mange elever har en forståelse av at historie har en innvirkning på deres nåværende situasjon og hvordan de opplever verden i dag. De ser sammenhenger mellom fortiden og nåtiden, og forstår at historiske hendelser og utviklinger har formet samfunnet de lever i.

Tidligere i intervjuet har Tore ikke lagt vekt på fremtidsperspektivet i sin tolkning av historiebevissthet. Det er først ved dette spørsmålet, hvor fremtidsperspektivet blir eksplisitt nevnt, at han tar opp dette perspektivet. Det virker som om han responderer på den spesifikke forespørselen om fremtidsperspektivet og reflekterer rundt det innenfor denne konteksten. Tore bemerker at når det gjelder fremtiden, har elevene en viss forståelse for hvordan dagens historie vil påvirke deres liv i fremtiden. Likevel påpeker han at denne forståelsen varierer betydelig blant elevene. Basert på Tores tolkning av historiebevissthet, kan det være mulig at hans mindre fokus på fremtidsperspektivet påvirker elevenes forståelse av at historien har innvirkning på deres fremtid. Ved å legge mindre vekt på fremtidsperspektivet i undervisningen, kan det være vanskeligere for elevene å se sammenhengen mellom historiske hendelser og deres eget liv i fremtiden. En økt vektlegging av fremtidsperspektivet i undervisningen kan bidra til å styrke elevenes forståelse av historiens betydning for deres fremtid og stimulere deres refleksjon rundt dette.

Elsa observerer at det er visse temaer som er lettere for elevene å se at har betydning for deres liv og fremtid. Hun nevner spesifikt klima og økonomi som to områder hvor elevene viser interesse og engasjement. Disse temaene berører problemstillinger og utfordringer som er relevante for deres egen hverdag og fremtidige samfunn. Ved å knytte undervisningen til slike temaer, kan Elsa bidra til å øke elevenes motivasjon og forståelse for historiens betydning for deres liv og fremtid.

Tore og Elsas refleksjoner gjenspeiler funnene til Angvik og Borries (1997) i deres studie *Youth and History*. I denne studien avdekket forskerne at mange elever ikke opplevde historiefaget som relevant for deres liv og hverdag. Tore og Elsas beskrivelser indikerer at

deres egne elever til en viss grad opplever historiefaget som relevant, men at det er betydelige variasjoner. Mangelen på opplevelse av relevans blant elevene kan være bekymringsfull, da det kan påvirke deres motivasjon og engasjement i faget.

5.4 Identitet

Flere av historiedidaktikerne vektlegger at begrepet historiebevissthet er tett knyttet til individets identitet og identitetsutvikling (Bøe, 2002; Jensen, 1996; Skram, 2011; Stugu, 2016). Dette innebærer at ens forståelse av egen historie og ens plass i den større historien kan påvirke og forme ens oppfatning av seg selv og ens tilhørighet til samfunnet. Som bemerket tidligere er Elsas tolkning av historiebevissthet mer rettet mot individet, hvor det er viktig å ha en forståelse av sin egen posisjon i historien. Det innebærer å kjenne til hendelser og prosesser som har påvirket ens nåværende situasjon, og å kunne identifisere sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Elsas tanker rundt historiebevissthet handler i stor grad om ens egen forståelse av identitet og tilhørighet. Den norske historiedidaktikeren Harald Frode Skram tilegner begrepet historiebevissthet, noenlunde de samme egenskapene som Elsa. Skram poengterer at ens tolkning av fortiden ikke kun avhenger av fakta og informasjon om historiske hendelser, men også av ens egen oppfatning av seg selv, ens samfunnsmessige kontekst og ens håp og forventninger for fremtiden (Skram, 2011).

Samfunnsfagets relevans og sentrale verdier sier «Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende. Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Det vil si at samfunnsfaget i skolen skal gi elevene en dypere forståelse av historie og hvordan den har formet vår verden. Det at elevene skal bli bevisst på hvordan de er historieskapte og historieskapende betyr at de skal utvikle en forståelse av at vårt nåværende liv er blitt påvirket av fortiden, samtidig som vi selv påvirker hvordan fremtiden vil bli. Elevene skal utvikle en forståelse av at vi alle er produkter av fortiden, samtidig som vi er produsenter av fremtiden. Samfunnsfaget skal bidra til økt selvforståelse og identitetsutvikling hos elevene, samt fremme toleranse og forståelse for ulike fellesskap og kulturer. Elsa viser en forståelse av dette i hennes tolkning av historiebevissthet, da hun uttaler:

Altså elevene trenger å forstå at her har det skjedd ting slik at du skal ha det i dag slik som du har det, og du har ikke bare på en måte blitt til, av din egen vilje. Det er ting som har formet deg.

Hun påpeker at elevene trenger å forstå at de ikke bare er et resultat av deres egen vilje, men at de er formet av rekke faktorer og hendelser i historien. De er for eksempel formet av tilfeldigheten at de ble født i Norge, og at de igjen da er formet av det norske samfunnet, som igjen er formet av tidligere historiske hendelser og prosesser. Det å erkjenne at vi ikke bare er produkter av vår egen vilje, men også av fortiden og omgivelsene rundt oss, kan gi oss et dypere perspektiv på vår egen tilværelse og bidra til økt bevissthet og ansvar for egen livssituasjon.

Elsas tolkning av historiebevissthet støtter dette målet ved at det oppmuntrer individer til å se seg selv som en del av en større historisk fortelling, og å bruke denne kunnskapen til å forstå sin plass i verden. Samfunnsfaget i skolen har som mål å fremme bevisstheten om hvordan vi er formet av historien, samtidig som vi er i stand til å forme den. Elsas tolkning understreker viktigheten av å plassere seg selv i en større kontekst, som innebærer forståelse av historie, egen identitet og hvilken rolle man kan spille i å forme verden. Det at Elsa nevner «den store verden», kan bli sett på som oppmuntring til å se seg selv i et større og bredere perspektiv, som anerkjenner sammenhengen mellom mennesker og hendelser på tvers av tid og rom.

I intervjuet deler Elsa en oppgave som hun bruker til å fremme elevenes historiebevissthet og identitetsutvikling. Opplegget gikk ut på å lage et eget familietre eller spørre besteforeldre om deres livshistorie. Gjennom dette opplegget skulle elevene få mulighet til å lære mer om sin egen familiehistorie og sin kulturelle bakgrunn, og på denne måten utvikle sin historiebevissthet og identitet. Elsa understreker betydningen av å knytte elevenes egen erfaring og bakgrunn opp mot historieundervisningen for å skape en helhetlig forståelse av faget. Elsas opplegg og tanker rundt historiebevissthet er i samsvar med historiedidaktikeren Stugu (2016) sine perspektiver på historiebevissthet og identitet. Gjennom å utforske sin egen familiehistorie kan elevene utvikle en sterkere følelse av tilhørighet og forankring i sin egen kultur og historie. I tillegg kan det å få innsikt i ulike perspektiver og verdenssyn gjennom besteforeldrenes fortellinger også bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet. Dette kan gi elevene en forståelse av hvordan ulike erfaringer og opplevelser har formet deres egen

identitet og livssyn, samt bidra til å utvikle deres kritiske og reflekterte tenkning omkring historie og samfunn.

Tores tilnærming til identitetsutvikling viser seg gjennom hans bevissthet om elevenes interesser og bakgrunn. Han søker å knytte undervisningen til elevenes egne erfaringer og historier for å gjøre den mer meningsfull og relevant. Han sier: «Vi har elever som kommer fra andre deler av verden som vi kan knytte undervisningen opp imot. Kanskje de kan fortelle litt sin historie, sånn at det blir litt mer reelt». Ved å inkludere elever fra ulike deler av verden og gi dem mulighet til å dele sine perspektiver og erfaringer, legger Tore til rette for et inkluderende og mangfoldig læringsmiljø.

Gjennom å bruke elevenes interesser og erfaringer som en del av undervisningen, bidrar Tore til å styrke deres identitet og selvoppfatning. Elever som kommer fra andre land eller har opplevd konflikter og migrasjon, kan få anledning til å dele sin historie og dermed oppleve en anerkjennelse av sin identitet og kulturelle bakgrunn. Dette kan gi en følelse av tilhørighet og styrke deres selvværd. Tore understreker at han har et flerkulturelt klasserom og nevner flere deler av verden der elevene kommer fra. Han bemerker at tilstedeværelsen av elever fra Balkan gjør at konflikten i den regionen er kjent for noen av elevene. Han merker seg også tilstrømningen av flyktninger fra Syria, spesielt i en periode, samt elever fra Afghanistan og nå også Ukraina. Gjennom å ha elever med ulike kulturelle bakgrunner i klasserommet, blir undervisningen beriket med forskjellige perspektiver og erfaringer. Det skaper også en unik mulighet for elevene å dele sine historier og lære av hverandre, samtidig som det bidrar til å fremme en kultur av mangfold, toleranse og respekt.

Tores tilnærming til identitetsutvikling gjennom bruk av elevenes interesser og erfaringer fremmer derfor en inkluderende og mangfoldig læringsprosess, der elevene oppmuntres til å utforske sin egen identitet og samtidig utvide sin forståelse for andres identiteter og perspektiver. Dette kan bidra til å styrke elevenes selvtillit, empati og evne til å samhandle med ulike kulturer og bakgrunner, noe som er viktig i en stadig mer globalisert verden.

5.5 Demokrati og medborgerskap

Elsa reflekterer over den flerkulturelle dynamikken i dagens klasserom, der elevene bringer med seg ulike meninger og livserfaringer. Hun poengterer viktigheten av kontinuerlig arbeid med demokrati og medborgerskap: «Man må hele tiden jobbe med holdninger, miljø, toleranse og helse». Hun begrunner dette med sin observasjon av elevene: «Det er alltid noen som på en måte har behov for å markere seg og styre de andre». Disse sitatene understreker behovet for å fremme demokratiske verdier som likeverd, inkludering og respekt for ulike perspektiver i klasserommet. Dette er sentrale elementer i å fremme både demokratisk dannelse og historiebevissthet blant elevene.

Historiedidaktiker May-Brith Ohman Nielsen (2004) fremhever at utviklingen av historiebevissthet blant elevene spiller en sentral rolle i å fremme deres demokratiske dannelse. Dette er også noe Elsa er bevisst på og vektlegger i sin undervisning. Elsa erkjenner at dette involverer en kontinuerlig innsats med fokus på holdninger, miljø, toleranse og helse. Gjennom historiebevissthet kan elevene utvikle en forståelse for verdien av demokratiske verdier som likeverd, inkludering og respekt for ulike perspektiver. Ved å integrere historiebevissthet i undervisningen kan man bidra til å utvikle en dypere forståelse av fortiden, og hvordan historiske hendelser og prosesser har formet samfunnet vi lever i. Dette hjelper elevene med å forstå kompleksiteten og kontinuiteten i samfunnet, og hvordan fortiden påvirker vår nåtid og fremtid. Historiebevissthet gir også muligheten til å utforske ulike perspektiver og forstå hvordan mennesker i fortiden tenkte, følte og handlet. Ved å kombinere historiebevissthet med arbeidet med inkludering, holdninger, miljø og toleranse, kan man skape et læringsmiljø der elevene får en dypere forankring i fortiden og utvikler evnen til kritisk tenkning, empati og respekt for mangfoldet av menneskelige erfaringer. Dette styrker deres demokratiske dannelse ved å gi dem verktøyene til å forstå samfunnets kompleksitet og bidra aktivt som informerte og engasjerte borgere.

Elsas tanker om demokratisk dannelse, som vektlegger arbeidet med holdninger, miljø, toleranse og helse blant elevene, kan knyttes til læreplanen i samfunnsfag. Læreplanen i samfunnsfag har som mål å utvikle elevenes demokratiske kompetanse og forståelse av samfunnet de lever i. I læreplanen i samfunnsfag fremheves viktigheten av at elevene utvikler kunnskap om demokrati, medborgerskap, menneskerettigheter og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Gjennom arbeidet med holdninger, miljø og toleranse kan man bidra til å skape et læringsmiljø som er preget av inkludering og respekt for ulike

perspektiver, noe som er i tråd med læreplanens målsetninger. Samlet sett kan man si at Elsas tanker om demokratisk dannelse supplerer og utfyller læreplanens intensjoner i samfunnsfag. Gjennom arbeidet med holdninger, miljø, toleranse, historiebevissthet og helse, kan man legge til rette for en helhetlig og dyptgående demokratisk dannelse blant elevene, som er i samsvar med målene i læreplanen.

Elsa deler hvordan hun for øyeblikket vektlegger demokratisk samtale i samfunnsfaget i åttendeklasse:

Vi arbeider veldig mye med dialog i klassen, og holder for øyeblikket på med demokratisk samtale. Det innebærer å lytte til andre, respektere andres meninger og la dem få fullføre sin tale. Dette er noe åttendeklasse virkelig må arbeide med i store mengder.

Elsa understreker betydningen av å jobbe med demokratisk samtale i stor grad, spesielt for åttendeklassinger. Dette antyder at det er et viktig utviklingsområde for elevene på dette stadiet. Elsa deler en observasjon hvor hun har bemerket at språket til dagens ungdom kan oppleves som skadet og mangelfullt: «Språket er såpass ødelagt hos ungdommene, og de sier akkurat det motsatte av det de egentlig mener, og klarer derfor ikke uttrykke seg riktig». Elsa har observert at elever til tider ender opp med å argumentere for noe de egentlig ikke mener, eller ikke klare å få frem poenget sitt på en tydelig måte. Dette kan også føre til at elevene ikke får sagt det de egentlig mener, og dermed ikke får utnyttet sitt fulle potensial i diskusjoner og i andre situasjoner. Når elever ikke klarer å uttrykke seg på en klar og presis måte, kan det føre til misforståelser og usaklige diskusjoner. Ved å legge til rette for omfattende praksis med demokratisk samtale slik Elsa gjør, kan elevene gradvis utvikle sin evne til å uttrykke seg selv, forstå andres perspektiver og delta i konstruktive diskusjoner. Dette er et nødvendig grunnlag for å fremme demokratisk dannelse blant elevene og forberede dem til å bli aktive og ansvarlige samfunnsborgere.

Gjennom arbeidet med demokratisk samtale i åttendeklasse gir Elsa elevene en verdifull mulighet til å utvikle viktige aspekter som toleranse, holdninger og ferdigheter. Gjennom aktiv deltakelse i disse samtalene lærer elevene å utvise toleranse ved å lytte respektfullt til andres meninger og perspektiver, selv om de kan være forskjellige fra deres egne. Dette bidrar til å skape et inkluderende og åpent læringsmiljø der mangfold blir verdsatt og respektert.

Det er viktig å merke seg at selv om Elsa legger til rette for demokratisk samtale og gir elevene kunnskap om demokrati, kan det være et paradoks at hun ikke nødvendigvis lærer dem å delta aktivt i demokratiske prosesser. Dette er et vanlig fenomen i skolen, der fokus ofte ligger på å formidle kunnskap om demokrati, men ikke nødvendigvis på å gi elevene praktiske erfaringer med å utøve demokrati (Lenz, 2020).

Tore deler ikke omfattende refleksjoner om demokratisk dannelse i sine svar under intervjuet. Dette kan skyldes at det ikke ble direkte spurt om det. Likevel påpeker han at elevene viser interesse og anerkjenner verdien av å lære om demokrati. Han uttrykker: «Vi holder på med demokrati nå, og demokratiforståelse. Det tror jeg at elevene ser en verdi i». Tores kommentar tyder på at han anerkjenner betydningen av å undervise om demokrati og fremme elevenes forståelse av demokratiske prinsipper og verdier. Selv om han ikke går nærmere inn på detaljene, kan man tolke hans uttalelse som et uttrykk for viktigheten av å integrere demokratisk dannelse i undervisningen for å gi elevene en forståelse av og engasjement for demokratiske prosesser og deltakelse i samfunnet.

5.6 Modenhet

Da Elsa blir spurt om hvordan hun bruker historiebevissthet i undervisningen sin svarer hun: «Jeg bruker aldri begrepet, de er for unge». Når Elsa sier at hun ikke bruker begrepet historiebevissthet i undervisningen sin fordi elevene er for unge, kan det tolkes som at hun vurderer begrepet som for abstrakt eller komplisert for elever på ungdomstrinnet. Det kan også bety at hun velger å fokusere på konkrete ferdigheter og kompetanser som er mer tilgjengelige og forståelige for elevene.

Elsas uttalelse om at hun ikke bruker begrepet historiebevissthet i undervisningen, kan tolkes som at hun ser på det som en grunnleggende ferdighet som skal gjennomsyre hele læreplanen og undervisningen på en indirekte måte. Dette er i tråd med Kvande og Naastads (2020) syn på operasjonaliseringen av historiebevissthet, hvor de anser det som mindre hensiktsmessig å få elevene til å definere og diskutere begrepet, og heller fokusere på en indirekte tilnærming der elevene utvikler sin historiebevissthet gjennom undervisningen.

Tore uttaler ikke eksplisitt om han benytter begrepet historiebevissthet i undervisningen sin. Det kan likevel tolkes ut fra hans syn på begrepet at han, på lik linje med Elsa, legger vekt på en mer indirekte tilnærming til utvikling av historiebevissthet hos elevene.

Som tidligere eksemplifisert i underkapittel 5.5 om demokrati, uttrykker Elsa sin observasjon om at elevene har behov for å aktivt arbeide med diskusjon, lytting og respekt for andres meninger. Hun erkjenner viktigheten av å utvikle disse ferdighetene blant elevene for å fremme demokratisk samhandling og styrke deres evne til å engasjere seg i konstruktive og inkluderende samtaler. Denne refleksjonen til Elsa understreker betydningen av å fremme demokratisk dannelse og historiebevissthet blant elevene.

Elsa reflekterer videre over den opplevde utviklingen hos elevene i løpet av ungdomsskolen, og hun merker tydelig at i tiendeklasse når elevene et høyere nivå sammenlignet med åttendeklasse. Gjennom årene ser hun at elevene blir mer modne i sin tenkning, uttrykk og forståelse. Dette viser seg i deres evne til å håndtere komplekse temaer, delta i dypere refleksjoner og engasjere seg i mer avanserte diskusjoner.

Elsas observasjon gir et interessant innblikk i den naturlige progresjonen av elevenes kognitive og sosiale utvikling, som også er beskrevet av den anerkjente psykologen Jean Piaget (Imsen, 2015). Ifølge Piagets kognitive utviklingsteori gjennomgår barn og ungdommer stadier av kognitiv utvikling, der de gradvis utvikler evnen til å tenke mer abstrakt og reflektert. Elsa merker tydelig at elever i tiendeklasse er mer modne og reflekterte. Dette indikerer at elevene på dette trinnet er i stand til å se mer komplekse sammenhenger og tenke på årsakssammenhenger.

Tore deler en lignende observasjon som Elsa når han påpeker: «Elevene er jo mer reflekterte i tiendeklasse. Spesielt de som viser interesse, er i stand til å se sammenhenger og forstå hvorfor ting er som de er. I åttendeklasse er det litt mer fragmentert og mindre helhetlig». Tore sin observasjon understreker også den gradvise utviklingen hos elevene gjennom ungdomsskolen, der de i tiendeklasse viser en dypere forståelse og evne til å reflektere over komplekse temaer. Dette gir et verdifullt innblikk i både individuelle og kollektive fremskritt som elevene oppnår i løpet av sin skolegang.

Både Elsas og Tores observasjoner om elevenes økte refleksjonsevne og dypere forståelse i tiendeklasse kan også knyttes til utviklingen av historiebevissthet blant elevene. Historiebevissthet innebærer å utvikle en bevissthet om fortiden, forstå historiske sammenhenger og reflektere over hvordan fortiden påvirker nåtiden og fremtiden

Når elevene i tiendeklasse viser evnen til å se sammenhenger, forstå årsakssammenhenger og reflektere over komplekse temaer, indikerer det at de også utvikler en økt historiebevissthet. Gjennom undervisningen i samfunnsfag får elevene muligheten til å utforske ulike historiske perioder, hendelser og samfunnsutviklinger. Dette bidrar til å utvide deres perspektiver, forståelse og evne til kritisk tenkning.

Ifølge Rösen (1994) kan historiebevissthet betraktes som en mental prosess som omfatter både emosjonelle og kognitive aspekter. Denne komplekse tilnærmingen gir elevene muligheten til å forholde seg til sin egen fortid på en dyp og meningsfull måte, og det forutsetter en viss modenhet hos elevene. Gjennom historiebevissthet kan elevene utvikle en større bevissthet om sin egen identitet, historiske kontekster og verdier, og dette krever evnen til å reflektere, analysere og tolke historiske hendelser på en mer meningsfull måte.

Historiebevissthet er også en viktig komponent i demokratisk dannelse, slik May-Brith Ohman Nielsen (2004) tidligere har påpekt. Når elevene utvikler historiebevissthet, får de muligheten til å reflektere over verdier som likeverd, inkludering og respekt for ulike perspektiver. Dette er sentrale demokratiske verdier som bidrar til å forme en samfunnsbevisst og aktivt engasjert borger.

Dermed kan vi se at Elsas og Tores observasjoner om elevenes utvikling av refleksjonsevne og dypere forståelse i tiendeklasse også er et resultat av deres voksende historiebevissthet. Ved å integrere historiebevissthet i undervisningen, kan man ytterligere styrke elevenes evne til å tenke kritisk, forstå komplekse sammenhenger og engasjere seg aktivt i demokratisk samhandling.

5.7 LK20 og vurdering av historiebevissthet

For å besvare forskningsspørsmålet:

Hvordan opplever lærerne at deres undervisning og vurderingspraksis har endret seg etter den nye læreplanen?

Ble lærerne bedt om å reflektere over sine erfaringer med skiftet fra den gamle læreplanen, LK06, til den nye læreplanen, LK20. Dette gir et innblikk i hvordan lærerne opplever endringen i læreplanen og hvilken innvirkning den har hatt på deres undervisning og vurderingspraksis.

Tore reflekter over hvordan overgangen til LK20 har tatt litt tid.

Jeg opplever nok at det tar litt tid før det setter seg litt her. Vi har gått ganske mange år i den tidligere læreplanen, og har nok gått opp noen løyper der som på en måte vi var trygge og behagelige i.

Han forklarer at han og kollegene har jobbet med den tidligere læreplanen i mange år, og at de har utviklet en trygghet og komfort i den. Dette kan bety at det kan være utfordrende for lærere å endre måten de underviser på og tilpasse seg de nye kravene og mulighetene i LK20. Samtidig kan det også være en mulighet for lærere å reflektere over sin undervisningspraksis og finne nye tilnærminger og metoder som kan bidra til å utvikle elevenes læring og forståelse på en dypere måte. Tore beskriver hvordan han nå opplever at det er mer frihet til lærerne til å velge hva som skal legges vekt på i undervisningen. LK20 har blant annet redusert antall kompetansemål for å gi elever mulighet til å få en mer omfattende forståelse av temaene som blir behandlet i undervisningen. Intensjonen er å gi lærere større frihet til å tilpasse undervisningen til lokale og regionale forhold, som da gir lærerne muligheten til å skreddersy undervisningen til elevenes behov og interesser, slik Tore beskriver. Tore peker på det økte fokuset på dybdelæring i LK20, og at det tar tid å tilpasse seg dette nye fokuset. Dybdelæring handler om å utvikle en dypere forståelse av fagstoffet, og ikke bare overfladisk kunnskap. Dette krever ofte en annen tilnærming til undervisningen, med fokus på å stimulere elevenes refleksjon, kritiske tenkning og evne til å koble fagstoffet til virkeligheten og egne erfaringer. Tore ser at dette kan være en positiv endring, men at det krever en tilpasning og endring i undervisningspraksis.

Elsa, som også har lang erfaring i LK06, reflekterer også over hvordan overgangen til LK20 har krevd en del omstilling hos lærerne på skolen. Hun legger spesielt merke til hvordan faget nå har en mindre grad av ensidig fokus på enkeltstående hendelser og historiske figurer, og at det i større grad handler om å forstå de store sammenhengene. I motsetning til LK06, som hadde flere konkrete kompetansemål som fokuserte på spesifikke historiske hendelser og prosesser, er LK20 mer overordnet og fokuserer på færre hendelser. Tidligere hendelser som kolonialisme, imperialisme, den franske revolusjonen og den industrielle revolusjonen er ikke lenger spesifikt nevnt i kompetansemålene. I stedet har LK20 valgt å bare eksplisitt formulere to spesifikke hendelser: Holocaust og 22. juli. Dette gir rom for dybdelæring, der elevene kan oppnå innsikt i andre kriger, konflikter og folkemord gjennom å studere og reflektere over disse to hendelsene. Dette gir lærerne større frihet til å tilpasse undervisningen og legge mer vekt på sammenhenger og overordnede temaer, noe som kan føre til en dypere forståelse av historie og mer dybdelæring. Dette har da medført en endring i undervisningspraksis, hvor lærerne ikke lenger fokuserer så mye på enkeltstående hendelser, men heller ser dem som en del av et større tema eller kapittel. Som Elsa påpeker: «Det gjelder å se litt sånn store linjer, hvor man da ikke går så mye i dybden på for eksempel den franske revolusjonen. Det blir liksom bare som en del av det store demokrati kapittelet». Dette innebærer at lærerne må tilpasse undervisningen til den nye læreplanen, og sørge for at elevene får en helhetlig og sammenhengende forståelse av faget.

Tore bruker fagsamtaler som et viktig verktøy for å vurdere elevenes historiebevissthet. Gjennom disse en-til-en-samtalene med elevene får han muligheten til å utforske og evaluere elevenes forståelse av historiske hendelser og deres evne til å se sammenhenger og konsekvenser. Han sier: «En ting er å kunne vite når en ting har skjedd, det er noe annet å vite hvorfor det har skjedd, og hva det har ført til. Og det er der vi gjerne skiller litt». Da legger han vekt på at det ikke bare er viktig for elevene å vite når noe har skjedd, men også å forstå hvorfor det har skjedd og hvilke konsekvenser det har hatt. Dette viser at Tore ønsker å evaluere elevenes analytiske og reflekterende ferdigheter, og ikke bare deres faktakunnskap. Gjennom fagsamtalene kan Tore utfordre elevene til å tenke kritisk og dyptgående om historiske hendelser. Han kan stille spørsmål som utfordrer elevenes evne til å identifisere årsak-virkningssammenhenger, vurdere ulike perspektiver og tolke historiske hendelser i lys av bredere kontekster. I samfunnsfag er det en målsetning for læreren å skape rammer som gjør det mulig for elevene å demonstrere sin kompetanse på forskjellige måter. Dette inkluderer evnen til å forstå, reflektere og utøve kritisk tenkning i ulike sammenhenger.

Gjennom fagsamtaler gir Tore elevene en plattform der de kan demonstrere sin forståelse og kompetanse innenfor samfunnsfaget. Samtidig gir det Tore muligheten til å vurdere i hvilken grad elevene er i stand til å se sammenhenger og forstå konsekvensene av ulike fenomener og hendelser.

For å vurdere elevenes historiebevissthet uttaler Elsa at det må stilles «rike spørsmål»: «Altså da må du stille sånn rike spørsmål som de kaller. Ikke bare ja og nei, men litt sånn eksempel: Ok du er Norsk, hva legger du i det? Hvor kommer du fra?» Elsa sin uttalelse om å stille «rike spørsmål» viser at hun legger vekt på at elevene skal tenke mer grundig og reflektere dypere rundt historiske begivenheter og fenomener. Dette er i tråd med Kvande og Naastads (2020) perspektiv om at evaluering og vurdering av elevers historiebevissthet bør inkludere spørsmål som fokuserer på hvordan og hvorfor, slik at elevene oppmuntres til å identifisere sammenhenger og forstå de underliggende mekanismene. Elsa ønsker å utfordre elevenes tenkning ved å oppfordre dem til å tenke på ulike perspektiver og å se sammenhenger mellom ulike hendelser. Ved å stille spørsmål som «Hva legger du i det å være norsk?» og «Hvor kommer du fra?», oppmuntret hun elevene til å se på historiske hendelser og fenomener fra ulike vinkler og å reflektere over sin egen bakgrunn og identitet. Dette kan bidra til å øke elevenes forståelse for ulike perspektiver og sammenhenger i historien, og til å utvikle deres historiebevissthet.

Ved å stille «rike» spørsmål, som går utover enkle ja/nei-svar, oppmuntret Elsa elevene til å tenke dypere og mer nyansert om historiske hendelser og samfunnsproblemer, og dermed utvikle sin historiebevissthet. Dette samsvarer med historiedidaktisk teori, som vektlegger betydningen av å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom kritisk refleksjon og analyse av fortidige hendelser og deres betydning for nåtiden og fremtiden (Bøe, 2002; Kvande & Naastad, 2020; Lund, 2020).

5.8 Mangel på operasjonalisering

Gjennom analysen av informantenes utsagn i intervjuene ble det identifisert en begrenset grad av informasjon om hvordan de konkret operasjonaliserte historiebevissthet i sin undervisning. Informantene ga i liten grad spesifikke eksempler på metoder, tilnærminger eller undervisningsaktiviteter som de brukte for å utvikle historiebevissthet hos elevene. Dette kan skyldes flere faktorer, blant annet manglende bevissthet om konkrete tiltak, vanskeligheter

med å reflektere over sin egen praksis, eller begrenset erfaring med å arbeide med historiebevissthet som pedagogisk mål.

Den begrensede informasjonen om operasjonalisering av historiebevissthet i undervisningen begrenser studiens evne til å vurdere den didaktiske kvaliteten i informantenes undervisningspraksis. Et eksempel på denne begrensningen kan observeres i underkapittelet 5.2.2, der informantene reflekterer rundt bruken av aktuelle hendelser i undervisningen. I denne delen av intervjuet beskriver informantene hovedsakelig hvordan de verbalt integrerer historiebevissthet i undervisningen sin. De beskriver hvordan de snakker om aktuelle hendelser i klasserommet for å knytte historiske sammenhenger til dagens samfunn. Mens verbal integrering er en viktig del av undervisningen, begrenser dette perspektivet på historiebevissthet til kun muntlige uttrykk. Dette eksempelet er kun en av flere hvor informantene begrenser seg til verbal integrering. De kommer med noen få beskrivelser om hvordan de operasjonaliserer historiebevissthet, blant annet gjennom tidslinjer i underkapittel 5.2.1, og oppgaver rundt familiehistorie i underkapittelet 5.4. Imidlertid gir ikke disse beskrivelsene tilstrekkelig informasjon for å vurdere den didaktiske undervisningen i sin helhet.

Informantenes manglende refleksjon rundt operasjonaliseringen av historiebevissthet kan muligens skyldes en begrenset forståelse av begrepet og manglende kjennskap til ulike metoder for å operasjonalisere det i undervisningen. Dette kan indikere et behov for økt bevissthet og kompetanseutvikling blant lærere når det gjelder historiebevissthet som pedagogisk konsept, noe som er i tråd med funnene i Paulssens studie «Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt» (2011). Paulssens funn understreker behovet for økt bevissthet og kompetanseutvikling blant lærere for å forbedre operasjonaliseringen av historiebevissthet som en metodisk tilnærming i undervisningen. En dypere forståelse av historiebevissthet som en kompleks ferdighet som involverer kritisk tenkning, kildekritikk, perspektivtaking og forståelse av historiske sammenhenger kan bidra til å styrke lærernes evne til å operasjonalisere dette konseptet i sin undervisning.

6 Konklusjon

Dette kapittelet vil oppsummerer de viktigste funnene fra studien og drøfter begrensninger med forskningsdesignet. Gjennom analyse av intervjuene med samfunnsfaglærere i ungdomsskolen har studien undersøkt tolkningen og operasjonaliseringen av begrepet historiebevissthet i undervisningen.

6.1 Tolkning og operasjonalisering

Studien viser at informantene har ulike tolkninger og tilnærminger når det gjelder begrepet historiebevissthet og dets praktisering i undervisningen. Dette tyder på en variasjon blant lærerne når det gjelder deres perspektiver på og tilnærming til historiebevissthet. Samtidig viser refleksjonene til informantene at de er bevisste på sentrale elementer som historiedidaktiker Jensen (1996) knytter til begrepet historiebevissthet. Da den ene informanten inkluderer fremtidsperspektivet som en viktig del av sin tolkning, begrenser den andre seg til å legge vekt på fortid og nåtid. Informantenes ulike tolkning og forståelse av begrepet historiebevissthet sett opp mot de didaktiske definisjonene, viser at en helhetlig forståelse av begrepet er nødvendig for å oppnå målene om historiebevissthet i læreplanen.

Informantene gir begrenset informasjon om hvordan de praktisk operasjonaliserer historiebevissthet i sin undervisning. Deres fokus synes primært å være på beskrivelse av hvordan de snakker om elementer av historiebevissthet i klasserommet, heller enn å gi konkrete eksempler på didaktiske metoder eller praktisk undervisning som anvender begrepet. På grunn av dette er det begrensninger i denne studien når det gjelder å vurdere informantenes operasjonalisering av historiebevissthet i deres undervisningspraksis.

Selv om informantene gir noen få eksempler på operasjonalisering av historiebevissthet i undervisningen, er det klart at deres tolkning av begrepet kommer tydeligere frem i intervjuene enn deres operasjonalisering av begrepet. Det begrensede fokuset på konkrete didaktiske metoder gjør det vanskelig å konkludere eller vurdere den didaktiske kvaliteten på deres undervisning i denne oppgaven. Studien har i stedet konsentrert seg om informantenes perspektiver, forståelse av historiebevissthet og deres tanker om hvordan de formidler det i klasserommet. Det er viktig å være klar over begrensningene i studien og anerkjenne behovet for videre forskning for å grundigere kunne evaluere og utforske den didaktiske praksisen. For

å få en mer detaljert innsikt i informantenes operasjonalisering av historiebevissthet ville det vært fordelaktig å observere deres undervisning direkte.

Selv om den konkrete didaktiske kvaliteten av informantenes undervisning ikke kunne vurderes i denne oppgaven, gir deres tolkninger likevel et verdifullt innblikk i hvordan historiebevissthet kan forstås og formidles i klasserommet. Informantenes refleksjoner og uttalelser indikerer imidlertid en mulig begrensning i kunnskapen om hvordan historiebevissthet kan operasjonaliseres i undervisningen. Det kan tyde på et behov for økt bevissthet og kompetanse blant lærere når det gjelder praktisk bruk av historiebevissthet i undervisningen.

Videre forskning og observasjon av undervisningspraksis vil være nødvendig for å få en dypere forståelse av hvordan lærere operasjonaliserer historiebevissthet og hvilke metoder som benyttes for å fremme elevenes historiebevissthet og forståelse.

6.2 utfordringer og muligheter ved bruk av aktuelle hendelser

Begge informantene i studien nevner eksempler på aktuelle hendelser som de tar opp i undervisningen, men det er viktig å merke seg at begge begrenser dette til muntlig diskusjon i klasserommet. Det mangler konkrete eksempler på hvordan de operasjonaliserer eller integrerer disse hendelsene på en mer praktisk eller aktiv måte i undervisningen. Dette kan indikere en utfordring med bruken av aktuelle hendelser, da informantene kanskje ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan man kan bruke dem på en effektiv måte i undervisningen, utover verbal integrering.

Samtidig reflekterer informantene om hvordan bruken av aktuelle hendelser i undervisningen kan gjøre tema mer relevant og engasjerende for elevene. De opplever at aktuelle hendelser kan bidra til å stimulere elevenes interesse og forståelse for historie som et levende og relevant fag. Det er derfor viktig å videreutvikle pedagogiske tilnærminger og metoder som støtter inkluderingen av historiebevissthet i undervisningen for å maksimere elevenes læringsutbytte.

6.3 Lærernes erfaring med overgang til LK20

I studien uttrykker informantene at overgangen fra LK06 til LK20 tar tid, da de har vært vant til å arbeide med den gamle læreplanen over en lengre periode. De har utviklet undervisningsmetoder og praksis som de føler seg trygge på, og det kan være en utfordring å tilpasse seg de nye kravene og innholdet i LK20.

Informantene synes den nye læreplanen er en forbedring fra den gamle, men opplever at det er en utfordring å justere sin undervisningspraksis som de har opparbeidet seg i LK06. De reflekterer over behovet for å justere undervisningsmetoder, faginnhold og vurderingspraksis i tråd med de nye læreplanmålene og endringene i faget, og at denne justeringen tar tid.

Informantene i studien beskriver ulike metoder de bruker for å vurdere elevenes historiebevissthet, hvor bruk av rike spørsmål står sentralt. Ved å stille åpne og utforskende spørsmål oppfordrer informantene elevene til å tenke kritisk, reflektere og analysere historiske hendelser og temaer. Ved å fremme en dypere og mer meningsfull læring av historie, bidrar informantene til å realisere målene i LK20 og legge grunnlaget for elevenes videre historiske forståelse og utvikling.

6.4 Veien videre

Lærernes verbale integrering av aktuelle hendelser i undervisningen antyder at det er et potensiale for å utforske og undersøke mer konkrete undervisningsmetoder og aktiviteter som kan bidra til å styrke elevenes forståelse av historiebevissthet knyttet til aktuelle hendelser. Videre forskning kan spesielt også ha nytte av å inkludere observasjon av lærernes undervisningspraksis, for å få mer innsikt i hvordan slike hendelser kan bli inkludert på en mer hands-on og engasjerende måte i klasserommet.

Avslutningsvis er det viktig å erkjenne at denne oppgaven har visse begrensninger. En av de viktigste begrensningene er antallet informanter i studien. Med bare to samfunnsfaglærere som deltakere, begrenser dette overførbarheten av studien. Fremtidig forskning kan derfor ha nytte av å inkludere flere informanter, som kan være mer representativt for hele populasjonen. En annen anbefaling er å inkludere flere metoder som eksempelvis, observasjon og undersøkelse av lærerens nyttede vurderingsformer for å sjekke samsvar mellom uttalelser og praksis.

Litteraturliste

- Angvik, M., & von Borries, B. (1997). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents, Volum 1*. Körber-Stiftung.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Høyskoleforlaget.
- Dahlmo, T. M. (2021). *Historiebevissthet—Å leve i nuet, med en nærværende fortid og fremtid: En studie av historiebevissthet i teori, læreplaner og skole* [Masteroppgave]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag—En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Eikeland, H. (1999). *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015072308363
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1).
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2015). *Elevenes verden—Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie—Hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historie skabte så vel som historieskabende*. OP-forlag.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie—Livsverden og fag*. Gyldendal.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft—Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/fagfornyelsen-muligheter-og-utfordringer-for-skolens-forebyggende-arbeid/>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications Inc.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk, En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago.

- Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nielsen, M.-B. O. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor. I S. Ahonen (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?* Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt: En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag* [Masteroppgave]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Polit, D., & Beck, C. (2010). *Nursing Research*. Wolters Kluwer Health.
- Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen—Grundlagen und Paradigmen*. Böhlau Verlag.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75.
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge*, 5(1), 29.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU samfunnsforskning. <https://books.google.no/books?id=qdYTrgEACAAJ>
- Stugu, O. S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I S. Ahonen (Red.), *Historiedidaktikk i Norden*. Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk* (2. utg.). Det norske samlaget.
- Tessem, L. B. (2013, desember 1). Nå får vi vite om kunnskapsløftet virker. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/norge/i/L0wxR/naa-faar-vi-vite-om-kunnskapsloeftet-virker>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder—I praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring* [Brosjyre].
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i historie—Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://www.udir.no/k106/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål/hjelpespørsmål
Introduksjonsspørsmål	
1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn som lærer? Utdanning og yrkeserfaring	
2. Hvorfor valgte du å bli historielærer/samfunnsfagslærer?	Spesiell årsak?
3. Hva synes du er interessant med historie?	Hva med historiefaget i skolen?
Historiedidaktikk og lærerens undervisning	
1. Hvilke undervisningsmetoder og – opplegg benytter du deg mest av?	Hvorfor? Har du tenkt over hvorfor du foretrekker en undervisningsmetode over andre?
2. Hvilken undervisningsmetode vurderer du at elevene lærer mest av?	Er dette alltid gjennomførbart?
3. Påvirker dine interesser historieundervisningen din?	På hvilken måte, og i hvilken grad?
4. Bruker du elevenes interesser i historieundervisningen?	Hvordan? Hvorfor?
5. I hvilken grad trekker du inn aktuelle hendelser i historieundervisningen?	Hvorfor/Hvorfor ikke? Hvordan?
6. I hvilken grad trekker du linjer mellom fortid, nåtid og fremtid i historieundervisningen din?	Viss ja; noen spesielle temaer du foretrekker?
Historiedidaktikk i LK20	
1. Har historieundervisningen din endret seg etter LK20 ble tatt i bruk?	Eksempel?
2. Bruker du kjerneelementene fra læreplanen aktivt når du planlegger undervisningen din?	Eksempel?
3. Hva legger du i begrepet historiebevissthet?	

4. Hvordan bruker du historiebevissthet i undervisningen din?	Hva metoder bruker du får å utvikle elevenes historiebevissthet?
Elevperspektiv	
1. Opplever du at elever er interessert i historie?	Spesifikke tema?
2. Hvilken type undervisning opplever du at elevene liker best?	
3. Hvordan vurderer du at elevene opplever at historie har betydning for deres liv og fremtid?	Spesielle tema, metoder eller opplegg?
4. Hvordan vurderer du elevens historiebevissthet?	
Avslutningsspørsmål	
1. Hvordan følte du det gikk?	
2. Er det noe du vil legge til?	

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Historiebevissthet i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke samfunnsfaglæreres tilnærming til historiebevissthet i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie hvor formålet er å se på et utvalg læreres historieundervisning og deres tanker rundt historiebevissthet. Studien skal se på samfunnsfaglæreres egne erfaringer, opp mot læreplanen og historiedidaktisk teori.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er historielærer i ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du stiller til et intervju på ca. 30-45min. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak. Intervjuet vil bli transkribert, og dette vil bli gjort tilgjengelig for deg. Du har mulighet til å komme med endringer og tilleggskommentarer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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. Student og veileder vil ha tilgang til opplysningene. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakene og transkripsjonene vil bli lagret på en kryptert server.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 26.05.2022. All data med personopplysninger vil slettes etter prosjektslutt/når oppgaven er godkjent.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved universitetslektor Ellen Kari Kongsnes, 91880693/ellen.k.kongsnes@uis.no
- Vårt personvernombud kan nåes på epost: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ellen Kari Kongsnes
(Forsker/veileder)

Ingrid Pedersen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Historiebevissthet i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver)

-----/-----/-----

(Sted /dato /prosjektdeltakers signatur)