

«Historiefaget er jo et fag som handler mer om nåtid enn fortid, sant?»

Ein studie av korleis eit utval lærarar i vidaregåande opplæring uttrykkjer føremålet med historiefagleg undervising.



Universitetet i Bergen

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Masteroppgåve i Historie

Sigrid Haukanes

Våren 2021

Abstract

With the current implementation of a renewed curriculum for Norwegian high schools the purpose of history education is once again up for discussion. The content and wording of the new curriculum illustrate that the Norwegian Directorate for Education outlines the purpose of history education based on didactic theory and “historical consciousness” as presented by Karl-Ernst Jeismann and Bernhard Eric Jensen. History teachers are, among other tasks, supposed to develop the students understanding of how the past, present and future are thought to be connected. Although historical consciousness has been promoted as a purpose for educational practice for several years, the increased focus from the Directorate for Education implicit that the teachers share this understanding of history. Teachers reform the curriculum from paper to practice and their view on the purpose of the subject is therefore of great importance regarding it’s substance, meaning and value in high school classrooms.

This master thesis explores Norwegian high school teachers understanding of the purpose of history as a school subject. This research seeks to examine teacher’s expressions of their own understanding in relation to didactic theory and former research perspectives in the field. The question this thesis formulate has formed the framework for a qualitative methodical approach with a collection of data material through individual in-dept interviews with 5 history teachers. The results show that while the teachers share an understanding of a subject purpose related to historical consciousness, there is a clear difference in how they approach history education to reach this goal. The main tension evolves around wether a deeper sense of historical consciousness requires, or is a product of, solid knowledge of historical facts. Or, as Jensen perceive it, a pre-existing part of every human which can be developed alongside, and in relation to, a growing base of historical knowledge. In addition to these polarized understandings amongst teachers, this thesis finds that teachers of different approaches describe their student’s views on the purpose of history education as to “get the facts straight”. The results highlight the on-going challenge with implementing new theoretical ideals in classrooms where teachers, and students, express a diverse, and in some cases opposite, understanding of educational practice and purpose.

Forord

12. mars 2020. Eg skundar meg opp til master-salen på Sydneshaugen skole for å pakka saman naudsynte bøker, papirark, post-it lappar og skrivebøker før alle Universitet i Noreg stenger dørene på ubestemt tid. Ei kjensle av uvissheit pregar campus, kva skjer no?

Å skriva ei masteroppgåve under ein global pandemi har vore ei krevjande oppleving. Studentkvardagen har vore langt meir uoversiktleg enn tidlegare studie-år, og behovet for alternative løysingar har meldt seg gong på gong.

Eg er difor djupt takknemleg for all fagleg og ikkje-fagleg støtte eg har fått undervegs i arbeidet. Særleg takk til min rettleiar Christian Sæle, takk for gode innspel og for at du har hatt tru på meg gjennom dette prosjektet. Det har vore avgjerande.

Takk til mi kloke mamma, som har gitt meg husrom, hjarterom, kaffi og gode samtalar. Vidare vil eg takka jentene i masterkullet mitt. Emilia, Anne-Marthe, Ellen og Tonje, dagleg digital kontakt i alle lockdown-periodane har hjelpt mykje på ein skrantande motivasjon. Takk for fysisk samhald og kjekke sosiale treff når retningslinjene har tillete det.

Til slutt vil eg takka informantane i dette prosjektet. Takk for at de ville ta dykk tid til å delta, sjølv i eit hektisk skuleår med stadig omstilling og uvisse. Den verdifulle innsikta eg tek med meg frå samtalanane med dykk gjer arbeidet verdt kvar ei krevjande stund.

Sigrid Haukanes

Bergen, 4. april 2021.

Innholdsoversyn

ABSTRACT.....	2
FORORD.....	3
KAPITTEL 1 - INTRODUKSJON.....	6
1.1 TEMATIKK OG KONTEKST.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL	7
1.3 PROSJEKTET SITT FØREMÅL.....	8
1.4 TIDLEGARE FORSKING.....	10
1.5 OM OPPGÅVA SIN STRUKTUR	12
KAPITTEL 2 – FAGLEGE FØREMÅL FRÅ HISTORIEDIDAKTISK TEORI TIL VIDAREGÅANDE OPPLÆRING.....	13
2.1 HISTORIEMEDVITE OG EIT FORHOLD TIL TID	13
2.2 HISTORIEMEDVITE OG MYNDIGGJERING I HISTORIEFAGET.....	15
2.3 HISTORISK TENKING.....	17
2.4 EIT DEMOKRATISK DILEMMA	18
2.5 NOVERANDE LÆREPLANAR OG DIDAKTISKE FØREMÅL	20
2.6 FAGFORNYINGA	22
KAPITTEL 3 - METODE	25
3.1 KVALITATIV FORSKINGSMETODE OG DJUPNEINTERVJU	25
3.2 KUNNSKAPSPRODUKSJON VED KVALITATIVE INTERVJU	27
3.3 UTVAL OG REKRUTTERING AV INFORMANTAR	29
3.4 PRAKTISK GJENNOMFØRING AV INTERVJU	32
KAPITTEL 4 - DATAANALYSE OG FRAMSTILLING AV RESULTAT	36
4.1 TRANSKRIPSJON OG KODING	36
4.2 FRAMSTILLING AV FUNN.....	37
KAPITTEL 5 - RESULTAT.....	39
5.1 HISTORIEFAGLEG INNHOLD.....	39
DET SENTRALE FAGINNHALDET – SENTRALT FOR KVEN?	40
INNHOLD I LÆREPLAN OG LÆREBOK.....	43
STRUKTURERING AV INNHOLD	45
OPPSUMMERING	47
5.2 HISTORIEFAGLEGE FØREMÅL.....	51
Å FORKLARA OG FORSTÅ SEG SJØLV I NOTIDA	51
POPULÆRHISTORISK UNDERHALDING, KRITISK TENKING OG DANNING	54

Å FORSTÅ HISTORIEVITSKAPEN	58
Å LÆRE AV HISTORIA?	60
5.3 LÆREPLANSKIFTET	64
EI “NY BESTILLING”	64
TVERRFAGLEGHEIT OG DJUP LÆRING.....	68
RETTFERDIG VURDERING	71
EI HISTORIEFAGLEG FORNYING?	74
<u>KAPITTEL 6 - HISTORIEFAGLEGE FØREMÅL</u>	<u>76</u>
SAMTIDSFAGET HISTORIE	76
KUNNSKAPAR, FERDIGHEITER OG FØREMÅL	78
ELEVSENTRERT UNDERVISING	81
<u>AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR</u>	<u>83</u>
<u>LITTERATURLISTE</u>	<u>86</u>
LITTERATUR	86
NETTSIDER.....	89
VEDLEGG	91

KAPITTEL 1 - Introduksjon

1.1 Tematikk og kontekst

I den siste tida har vidaregåande opplæring blitt ført inn i ein omstillings- og endringsprosess med ei fagfornyning i alle fag. Historiefaget skal frå hausten 2021 undervisast med utgangspunkt i nye læreplanar, først på Vg2 og året etter på Vg3. I denne prosessen har det på førehand vore diskusjonar og debattar, i media og på pauserom, omkring korleis dei nye læreplanane vert formulerte, kva dei bør innehalda og korleis dei burde strukturast. Slike diskusjonar reflekterer gjerne korleis faget vert oppfatta frå ulike perspektiv og korleis ein ser føre seg ei skulefagleg forbetring og utviklingsretning. Når det gjeld historiefaget verkar det til å vera utprega ueinigheit kring enkelte område ved denne omstillinga. Eksempelvis har fleire reagert sterkt på at Holocaust ikkje var spesifikt ment i dei første utkasta. Korleis ein meiner læreplanen burde vore strukturert og formulert heng tett saman med ei meir over-gripande oppfatning av kva faget handlar om og kva ein meiner det skal føra fram til. Eit sentralt spørsmål å stilla seg i denne samanhengen er altså: kvifor har vi historiefaget?

Det er ikkje berre den komande fagfornyninga som kastar lys over spørsmålet kring føremålet med historiefaget. Guri Melby har våren 2021 fått krass kritikk frå bl.a. Norsk Lektorlag for hennar ytring knytt til det ho kallar «fullføringsreformen». Venstre-politikaren sitt forslag om reform innebar å erstatte fellesfaga historie, religion, samfunnsfag og geografi med eitt samla fag med fokus på demokrati og likestilling, noko Melby meinte ville vera til større nytte for elevane.¹ Seinare beklaga Melby denne ytringa og understreka at ho ser verdien ved kvart av desse åtskilde faga.² Krasse reaksjonar frå historielærarar som har kjensla av at faget vert nedprioritert fører ein tilbake til spørsmålet «kvifor har vi historiefaget?», ei grunngeving og legitimering av faget, synet på faget sin verdi og kva føremål og rolle faget har i vidaregåande opplæring. Lærarane sine reaksjonar på Melby si ytring har kome til syne i media, bl.a. i podcasten «Den Gang Da – Historie og samfunn» som har via ein eigen episode til å svara på Melby sitt forslag.³ Episoden har namnet «Hvorfor historie?».

¹ Sandvik, Henmo og Kristiansen, ”Melby får krass kritikk».

² Brandvoll, «Guri Melby (V) beklager videregående-utspill - Kom HELT FEIL UT!»

³ Mortensen m.fl. «Episode 67 – Hvorfor historie?», 2021.

Dette engasjementet blant lærarane kring historiefaget sitt innhald, utforming og verdi i vidaregåande opplæring dannar ein aktuell kontekst og eit tematisk utgangspunkt for denne masteroppgåva. Dette arbeidet søkjer å koma nærare lærarane sine oppfatningar av faget, og deira syn på kva det skal føra fram til.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med ei fagfornyning i skuleverket er det didaktiske spørsmålet «kvifor historie i skulen?» igjen relevant og på dagsorden. Eg ønsker å fanga opp lærarane som formidlar faget i vidaregåande opplæring sine oppfatningar knytt til føremålet med historiefaget. Den overordna problemstillinga eg vil svara på i denne masteroppgåve er difor formulert slik:

"Korleis uttrykkjer eit utval lærarar i vidaregåande opplæring føremålet med historiefaget?"

Eit utgangspunkt for undersøkinga er altså at føremålet med historiefaget kan oppfattast ulikt. Kvande og Naastad skriv i si bok «Hva skal vi med historie?» at eit svar på historiefaget sitt «kvifor» vil verka inn på historiefaget sitt «kva» og «korleis». ⁴ Ein kan snu om på denne formuleringa og hevde at gjennom å undersøka korleis lærarane skildrar og vektar innhaldet, og korleis dei fortel om eiga undervising, også kan svara på korleis dei dei oppfattar målet med historiefaget i skulen. *Kva, korleis og kvifor* er altså ikkje forstått som separate område i denne undersøkinga, men som eit samspel som overlappar, forklarar og påverkar kvarandre, og som saman kan gi uttrykk for ulike forståingar av historiefaget.

Ettersom formuleringa av hovudproblemstillinga er romsleg og lite avgrensa vert undersøkinga tilpassa til å fokusere på det som står fram som særleg interessant ved datamateriale, og det lærarane sjølv framhevar. Eit utgangspunkt for undersøkinga er å få fram eit mangfald i måtar lærarane oppfattar historiefaget på, og det er difor vald å nytta omgrepet «føremål» som viser til korleis lærarane ser nytteverdi, relevans og meininga ved faget. I gjennomgang av tidlegare forskning konkluderer eg med at alternative omgrep som t.d.

⁴ Kvande & Naastad, 2013, s.14.

«fagforståing», eit omgrep bl.a. Thomas Nygren⁵ og Mikael Berg⁶ tek utgangspunkt i, rommar i ein analytisk og forskingssamanheng svært breitt. Forsking som tek utgangspunkt i «fagforståingar» kan seia noko om epistemologiske grunnposisjonar, syn på historiske narrativ, undervisingsstrategiar m.m. Dette er sjølvsagt element som er knytt saman i eit didaktisk perspektiv, og som denne oppgåva også vil ta føre seg innslag av, men for å avgrensa det hovudsaklege fokus i oppgåva til eit konkret omgrep vert det her nytta «føremål». Føremål fortel om eit mål med faget, eit svar på faget sitt didaktiske «kvifor?» og kva ein som lærar ønskjer at undervising i faget skal føra fram til.

Til trass for at hovudproblemstillinga går breitt ut, formulerer oppgåva nokre konkrete forskingsspørsmål som kan vera eit grunnlag for å diskutera korleis føremålet med historiefaget vert forstått. Forskingsspørsmåla er tenkt å kunna gi eit innblikk i korleis lærarane oppfattar føremålet med faget, men også korleis dette utspelar seg i deira syn på fagfornyninga då dette er ein relevant kontekst for undersøkinga. Forskingsspørsmåla er formulert slik:

1. Korleis skildrar lærarane det historiefaglege innhaldet?
2. Kva føremål med historiefaget kjem til uttrykk hos lærarane?
3. Korleis steller historielærarane seg til fagfornyninga?

1.3 Prosjektet sitt føremål

Føremålet med dette mastergradsarbeidet kan plasserast innanfor det historiedidaktiske forskingsfeltet. Historikar og didaktikar May-Brith Ohman Nielsen skildrar dette som eit forskingsfelt som tek føre seg m.a. «refleksjoner over hva historie er, i skole, samfunn, akademia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.»⁷.

⁵ 2009.

⁶ 2014.

⁷ Ohman Nielsen, 2004, s. 213.

Historiedidaktikk er eit relativt nytt felt som, i motsetning til tidlegare undervisningsmetodikk, tek føre seg ikkje berre korleis faget bør undervisast, men også kva som skal formidlast i faget og kvifor.⁸ Didaktikk skil seg frå pedagogikk ved at ein ser læring som ein spesiell prosess: ein lærer ikkje – ein lærer *om noko*.

Denne oppgåva vil ikkje ha som hovudmål å argumentera for ein avgrensa fasit på korleis historiefaget bør vera, men heller freista å få fram stemmene til lærarane kring deira syn på faget, å undersøkje korleis deira oppfatningar kjem til uttrykk, for å deretter kopla deira uttrykk mot didaktisk teori og forskning. Frå utdanningsmyndigheitene si side vert historiefaget sitt føremål skildra i utforminga av læreplanar i faget, samstundes som opplæringslova også legg meir generelle føringar i formålsparagrafen. Likevel er det lærarane som til dagleg tolkar og omformar desse målsetjingane ut frå sin historiefaglege bakgrunn og si forståing av kva faget bør føra fram til i møte med ulike elevgrupper. Det vert lærarane som i siste instans utøver faget i praksis og som formar det til slik det eigentleg *er* i skulen. Difor vil det takast utgangspunkt i historielærarar og løfta fram deira stemmer i denne undersøkinga.

Ohman Nielsen peikar på at historiedidaktikk rører seg breitt rundt forholdet mellom faget sin teori og praksis, og søkjer å utvikla faget sin teori om praksis og faget sin samfunnsmessige funksjon.⁹ Historiedidaktikarar skriv gjerne om korleis faget bør vera, og gjev teoretiske innføringar og rettleiing for lærarane sin praksis.¹⁰ Dette gjer ei reversert undersøking som tek utgangspunkt i historielærarane, som didaktikken og utdanningsmyndigheiter freistar å nå, aktuell då ein slik kan koma nærare kva oppfatningar lærarane gjev uttrykk for. Ei slik synleggjering av lærarane sine oppfatningar og forståing kan leggja til rette for ei tettare kopling mellom didaktisk teori og praksis, og samtidig tena som døme på kva lærarutdanningane har monna ut i.

⁸ Kvande og Naastad, 2013, s. 30.

⁹ Ohman Nielsen, 2004, s. 213.

¹⁰ Eksempelvis:

Lund, Erik. 2009. *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*.

Lenz, Claudia og Nilssen, Trond Risto (red.). 2011. *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*

Kvande, Lise og Naastad, Nils. 2016. *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*.

1.4 Tidlegare forskning

Tidlegare forskning på lærarar si forståing av historiefaget har i norsk og nordisk kontekst gjerne framheva ulike oppfatningar hos lærarar basert på kvalitative intervju aleine, eller i kombinasjon med spørjeskjema. Thomas Nygren og Mikael Berg har teke utgangspunkt i amerikansk forskning og Ronald Evans si kategorisering av forskjellige «fagforståingar». Forskinga deira har presentert grupperingar knytt til konstruerte typologiar, der ein freistar å framheva kjenneteikn ved ulike «typar» fagforståingar. Nygren finn eksempelvis «fleirperspektivistiske», «narrative» og «samfunnsvitskaplege» fagforståingar hos lærarane.¹¹ Denne typologien kjenner ein att frå Evnas som bl.a. viser til «The scientific historian», «relativist/reformer» og «the cosmic philosopher».¹² Ei utfordring med denne kategoriseringa vert at ikkje alle lærarar let seg plassera i typologiane deira, og dermed oppstår ei gruppering dei kallar «eklektiske» historielærarane som manglar klare tendensar.

Mikael Berg har identifisert retningar innan historiefaglege føremål i doktorgradsavhandlinga si frå 2014. Her viser han til ei *danningsorientering*, ei *identitetsorientering* og ei *kritisk orientering*.¹³ Desse retningane viser til eit spektrum av historiefaglege føremål blant lærarar. Historiefaget kan altså tenkast å gi elevane kunnskap om samfunnet si historie og kulturarv, synleggjera eigen og andre grupper og individ sin historiske identitet eller granska samfunnet og historia sine samanhengar og strukturar gjennom fleire perspektiv. Berg viser med si forskning til både eit mangfald av, og spenningar mellom, ulike posisjonar blant historielærarar. Eit spenningsforhold som pregar historiefaget internt er korleis lærarane vektar empirisk objektivitet og eit kunnskapsfokus opp mot ei meir (post)modernistisk tolking og eit ferdigheitsfokus i faget. Denne spenninga vert også utforska i Heidi Eskelund Knudsen si Ph.d. avhandling «Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring».¹⁴ Ei spenning mellom danning og kritisk tenking i faget vert m.a. aktualisert i studiar på komande historielærarar. Virta viser til ei dominerande oppfatning av eit føremål

¹¹ Nygren, 2009, s. 80-90

¹² Evans, 1994, s. 179-198.

¹³ Berg, 2014, s.180-183

¹⁴ 2014.

om å forstå si eiga samtid og samtidig utfordra elevane sine førestillingar¹⁵, medan Ludvigsson si forskning viser til notidstilknytning og eit danningføremål.¹⁶ Korleis ulike føremålsorienteringar trår fram hos historielærarar er altså på trass av fellesskapstrekk variert og motstridane skildra i tidlegare forskning.

Tidlegare nemnt forskning, som Berg, Nygren og Evans, vel å sjå lærarane si fagforståing som noko individuelt ibuande hos kvar enkelt lærar. Marie Johansson si forskning representerer eit alternativ til dette då ho forskar på sjølve klasseromsfellesskapet som også inkluderer elevane sitt møte med faget.¹⁷ Oppfatningar av historiefaget vert med dette forstått som noko kollektivt og situasjonsbestemt, i staden for ein avgrensa posisjon knytt til læraren aleine. Johansson viser med dette til noko av problematikken knytt til typologisering av fagforståingar, då lærarane trass alt utøver faget i eit dagleg samspel med elevgruppa. Eit anna utfordrande moment ved å plassera lærarane inn i ulike typar, sett bort frå det at ikkje alle let seg plassera jf. «eklektiske lærarar» hos Nygren og Evnas, er at kategoriane kan stå i fare for å tona ned lærarane sin fleirsidigheit, individuelle nyansar og endring over tid.

Det at lærarane si forståing av historiefaget stadig er i endring, og at deira oppfatningar både kan oppfattast både som individuelle, men også situasjonsbestemte, gjer at forskning på historielærarar er stadig relevant og kan tilverka til ny kunnskap på det didaktiske fagfeltet. Særleg sett i lys av ein relevant forskingskontekst med implementeringa av ei fagfornyng i vidaregåande opplæring, samt eit spenningsforhold mellom ulike posisjonar når det gjeld korleis ulike aktørar oppfattar historiefaget sitt føremål. Lærarane sine oppfatningar vert med dette stadig relevant og interessant for historiedidaktisk forskning, noko dette arbeidet freistar å byggje vidare på.

¹⁵ Virta, 2002.

¹⁶ Ludvigsson, 2011.

¹⁷ Johansson, 2012, s. 78

1.5 Om oppgåva sin struktur

Denne masteroppgåva er vidare strukturert på følgjande måte. Kapittel 2 legg eit teoretisk grunnlag for seinare analyse då ulike teoretiske perspektiv innan det historiedidaktiske fagfeltet vert diskutert og belyst. Samstundes vert desse perspektiva knytt opp mot opplæringslova og læreplanen sine føringar og formuleringar kring historiefaglege ideal og føremål. Kapittel 2 tener dermed som eit utgangspunkt for å seinare forstå og diskutere ulike tilnærmingar til historiefaget blant lærarar i vidaregåande opplæring.

Deretter vil kapittel 3 presentera det metodiske grunnlaget for oppgåva og den praktiske gjennomføringa av datainnsamling ved individuelle intervju vert lagt fram. Denne delen synleggjer kva type datamateriale og innsamlingsprosessen som oppgåva byggjer på. I kapittel 4 er arbeid med tolking og koding av datamateriale, samt framstilling av funn gjennomgått for å gi ei innsikt i korleis analysen er konstruert og utforma.

Oppgåva sin analyse og presentasjon av funn frå intervju med informantane er strukturert tematisk i kapittel 5. Her tek tre delkapittel opp tematikk relatert til kvart av forskingsspørsmåla som er stilt innleiingsvis i kapittel 1. Kvart delkapittel freistar å vise breidde og mangfald hos informantane, men også løfta fram spenningsforhold og ulike posisjonar blant dei gjennom å diskutere og sitere deira utsegn og ytringar frå intervjuua.

Kapittel 6 tener som ei avsluttande drøfting av intervjustudien sine viktigaste funn ut frå analysen i kapittel 5. I dette siste kapittelet freistar oppgåva å løfte blikket frå kvar enkelt informant, og seie noko om det totale utbyttet av intervjustudien. Sentrale spenningsforhold og posisjonar vert konkretisert og det vert reflekterert kring moglege konsekvensar av oppgåva sine funn.

KAPITTEL 2 – Faglege føremål frå historiedidaktisk teori til vidaregåande opplæring

Dette kapitlet vil gjere greie for det historiedidaktiske teorigrunnet som arbeidet tek utgangspunkt i. Dette inneber bl.a. å tre inn i sentrale didaktiske omgrep som “historiemedvite” og “historisk tenking”. Kva ligg i desse omgrepa og kva har dei å seie for historiedidaktiske ideal? Historiedidaktisk teori blir i dette kapitlet også sett i samanheng med læreplansskiftet, då både historiedidaktikk og læreplanar freistar å visa kva historiefaget skal føra fram til.

2.1 Historiemedvite og eit forhold til tid

“Historiemedvite” trer inn i didaktikken som eit omgrep knytt til ei nyorientering i faget, og eit brot med tidlegare didaktiske førestillingar. Som m.a. historikar Ola S. Stugu peiker på kan ein kalla historiedidaktikk fram til 1960-talet for ei “formidlingslære”.¹⁸ Det vil seia at faget tidlegare handla om ei overføring og formidling av tilpassa og forenkla vitskapleg kunnskap og fakta frå lærar til elevar. På 1970-talet krav ei internasjonal rørsle ei nyorientering i historiefaget gjennom debattar om historiefagleg relevans, dagsaktuelle kompetansar og demokratiske ferdigheiter. Historiemedvite var eit av omgrepa som utfordra dei tidlegare grunngevingane av faget, og spørsmålet om kva historiefaget *kunne* og *burde* vera vart med dette meir komplekst. Ei homogen førestilling om eit verdinøytralt, objektivt historiefag upåverkeleg av samfunnsmessige interesser vart snudd på hovudet.¹⁹ Tanken om at historiefaget ikkje var, eller skulle vera, verken objektivt eller verdinøytralt står sentralt i formasjonen av eit moderne historiedidaktisk fagfelt.

Historikar Karl-Ernst Jeismann presenterer fire delvis overlappende definisjonar av historiemedvite i sitt verk *Handbuch der Geschichtsdidaktik* frå 1979. Den danske historiedidaktikaren Bernard Eric Jensen utpeikar ein av desse som definisjonen med størst gjennomslag i historiedidaktikken:

¹⁸ Stugu, 2000, s. 4.

¹⁹ Stugu, 2000, s. 5.

Historebevidsthed [omfatter] sammenhængen mellem fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver.²⁰

Dersom ein betraktar definisjonen i eit endringsperspektiv dreg dette omgrepet merksemda bort frå ei tidlegare historiedidaktisk målsetjing og ei avgrensing til historie som det som skjedde i fortida, og korleis fortidige hendingar vert fortalt. I staden rettar omgrepet merksemd mot ei utvida oppfatning av historie som skapande og levande i notida.²¹ Dette kjenneteiknar den tyske historiedidaktiske tradisjonen som mellom anna byggjer på at historiemedvite eksisterer i kvart enkeltmenneske.²² Altså er samanhengen mellom fortid-, notid- og framtid forstått som ein subjektiv og individuelt ibuande. Historiemedvite er, i følge B.E. Jensen, ikkje noko ein kan velja å ha eller ikkje ha. Det er som språket; ein føresetnad for at vi menneske kan fungera som individ og i grupper.²³ Dermed er ikkje historie forstått som berre ein vitenskap, men som ein utvida og samansett prosess som på eit individnivå byggjer på kven vi er som menneske, kvar vi er frå, kva vi har opplevd, kva slags verdiar vi tar med oss og korleis vi orienterer oss i tid ut i frå dette. Professor Claudia Lenz, som m.a. har forska på historiemedvite, og historikar Trond R. Nilssen knyt innhaldet i omgrepet opp mot menneske si generelle oppleving av livet i seg sjølv. Dei meiner forholdet mellom fortid og framtid er eit bærande element i vår evne til å oppleve verkelegheita som meningsfull.²⁴

Historiemedvite er eit omfattande omgrep som rommar vide eksistensielle betraktningar. Difor kan sentrale element ved historiemedvite ofte synleggjerast i andre formuleringar og omgrep som rører ved den same kjernen. Koselleck nyttar til dømes omgrep "erfaringsrom" og "forventningshorisont" i *Vergangene Zukunft. Zur semantik geschichtlichen Zeiten* (1979). Erfaringsrom er her meint som nærliggande fortid, mens forventningshorisont er meint som ei førestilt framtid. Koselleck peikar på at måten fortid og framtid inngår i notida ikkje er konstant, men ein variabel.²⁵ Menneske vil til ulike tider ha ulike oppfatningar om korleis deira notid steller seg til fortid og framtid. Eit tydeleg skilje kan vera om ein førestiller seg ei framtid grunnleggjande ulik notida, eller grunnleggjande lik notida.

²⁰ Jeismann, 1979, s.42 attgjeve i Jensen, 2003, s. 58.

²¹ Jensen, 2003, s.58.

²² Stugu, 2000, s. 8.

²³ Jensen, 2003, s. 358.

²⁴ Lenz og Nilssen, 2011, s.18.

²⁵ Jensen, 2003, s.59.

Ut i frå Jeismann sin definisjon av historiemedvite, og Lenz og Nilssen si tolking av innhaldet, kjem det fram at eit sentralt element knytt til historiemedvite er tid. Å leve i tid kan ein forstå som at ein eksisterer i ei unik notid, åtskild frå andre tider, eit premiss ein er underlagt. Slik deler ein opp forståinga av tid i eit “før”, eit “no” og eit “etter”. Samstundes peiker B.E. Jensen på at historiemedvite tek utgangspunkt i oppfatninga om at notida alltid rommar både fortid og framtid.²⁶ Fortida er til stades i notida gjennom menneskelege minner og samfunnets minnekultur, vår samtidige fortidsfortolking. Framtida er til stades gjennom eit sett med forventningar og førestillingar knytt til tida som kjem. Lenz og Nilssen hevdar at vi som menneske har eit behov for å orientera oss i eiga samtid. Når verkelegheita forandrar seg forandrar difor våre forteljingar om fortida seg for å gi meining til tida vi lever i.²⁷ Forståinga av menneske i tid kan såleis seiast relevant både når ein undersøker kva som skjedde i fortida, og korleis fortida er blitt fortalt.

2.2 Historiemedvite og myndiggjering i historiefaget

Historiemedvite impliserer ei forståing av historie som konstruerte fortidsforteljingar, dette som eit alternativ til det tidlegare “tradisjonelle” historiesynet som vektlegg søken etter ei korrekt framstilling av fortida. Sjølv om historiemedvite og forbindelse mellom fortid, notid og framtid vert danna på eit individnivå, vert dette prega av sosiale konvensjonar og kulturelle føringsmønstre.²⁸ Dermed er historiemedvite ikkje fullstendig åtskild frå omgrepa “historiekultur” og “historiebruk”. Jörn Rüsen skildrar *historiekultur* som livssamanhengen og konteksten som historiemedvita utgår frå og verkar i.²⁹ Sagt med andre ord er historiekultur kjelder, artefakter, ritual og historiske framstillingar som formar samfunnet. *Historiebruk* viser til korleis ein nyttar desse til å oppnå ulike mål.³⁰ Peter Aronsson kategoriserer ulike former for historiebruk. Han peiker på at delar av historiekulturen kan bli vald ut eller aktivert for å skapa meining, legitimera og/eller handtera forandring med utgangspunkt i førestillingar om samheng mellom fortid, notid og framtid.³¹ Ein kan på bakgrunn av Aronsson sine betraktningar og Rüsen si forklaring av samanhengen mellom historiemedvite og historiekultur hevde at historiemedvite vert styrt, forma og reproduisert i bruk av historie.

²⁶ Jensen, 1996, s.5-6.

²⁷ Lenz og Nilssen, 2011, s.18.

²⁸ Lenz og Nilssen, 2011, s.18.

²⁹ Rüsen i Warring, 2011, s.10.

³⁰ Kvande og Naastad, 2016, s.45.

³¹ Warring, 2011, s.26.

Lenz og Nilssen poengterer at historie aldri vert skriven eller formidla for fortida si skuld, den inngår alltid i ei eller anna form for meiningsdanning.³² Difor inngår kampen om definisjonsmakta over historia i alle maktkampar i samfunnet. Slik kan historia nyttast med politiske, religiøse eller kulturelle motiv. Historia kan også nyttast for å legitimera sosiale fellesskap og utanforskap. Ei felles fortid kan gi forventningar om ei felles framtid, på same måte som at ei fortidig konflikt kan prega førestillingane om ei framtid. I historiefaget er det eit poeng i seg sjølv å få eit grep om dette for å få ei djupare forståing kring kva kraft og betydning som ligg i historia. Samstundes kan historiemedvite og historiebruk seiast å ein vera viktig del av ein danningssprosess fordi det inneber kompetanse som ikkje avgrensar seg til fagleg nytte. Å vera medviten om at ein til ei kvar tid er på veg frå noko, og til noko anna, at fortida si betydning endrar seg og evna til å handtere ulike og motstridane forteljingar om fortida kan seiast å vera myndiggjerande. Lenz og Nilssen hevdar at historiefaget og undervisning med fokus på historiemedvite og historiebruk kan utvikla elevane si dømmekraft og øva opp ein kritisk distanse til informasjon.³³ Noko som er ein føresetnad for å kunne navigera i dagens informasjonssamfunn som eit sjølvstendig individ. Historiedidaktikar Sven Sødning Jensen definerer historiemedvite slik:

En nærrende visshet om at mennesket, alle samfunnsinstitusjoner og alle samlivsformer eksisterer i tid, at de har et opphav og en fremtid, og at de ikke er uttrykk for noe som er stabilt, uforanderlig og uten forutsetninger.³⁴

Definisjonen kan sjåast i samband med det som kan omtalast som motsetninga til historiemedvite; "historielaus". Historiedidaktikar Erik Lund peikar på eit "historielaust" samfunn, risikerer å verta fanga i eit samtidsfengsel med murar mot både fortid og framtid.³⁵ Slik kan ein tenkast å vera prisgjeve massemedia, politiske krefter eller andre makter som vil kunna forma oppfatninga av samtida til deira vinning. Eit ideal med utgangspunkt i historiedidaktisk teori om historiemedvite kan altså handla om dei menneskelege, frigjerande og myndiggjerande aspekta ved faget.

³² Lenz og Nilssen, 2011, s.19.

³³ Lenz og Nilssen, 2011, s.1.

³⁴ Jensen i Kvande og Naastad, 2016, s.46.

³⁵ Lund, 2009, s.34.

2.3 Historisk tenking

Parallelt med omgrepet historiemedvite har også eit anna omgrep vore nytta og diskutert i historiedidaktikken, det ein kallar “historisk tenking”. Historisk tenking spring ut frå engelsk og angloamerikansk forskning, men den norske historiedidaktikaren Erik Lund er blant dei som har nytta dette omgrepet. Lund er ein av dei som tidlegare har motsett seg historiemedvite som omdreiingspunkt i didaktikken, grunngjeve med at dette var eit teoretisk omgrep med svak forbindelse til historieundervisning i praksis.³⁶ Seinare har Lund kopla saman historisk tenking og historiemedvite.³⁷

Historisk tenking inneber ei oppfatning om at det eksisterer ei fortid som ein kan konstruera sanne utsegner om ut frå ei grundig undersøking av kjeldemateriale som har overlevd frå fortida. Samstundes må ikkje framstillingane om fortida forståast som ideelle eller sanne i sin heilskap, men som konstruksjonar.³⁸ Altså ligg omgrepet nærare ein posisjon som ser ei direkte kopling mellom historie og fortid enn det den didaktiske teorien kring historiemedvite kan seia å representere. Likevel tek omgrepet samtidig avstand frå det ein kan kalla ei rekonstruksjonistisk tilnærming, kor ein forstår historie som eit synonym for fortid og historieforskning som det å rekonstruere eit sannferdig narrativ.³⁹ Lund konkretiserer kva betyding historisk tenking har for undervisning i historiefaget når han deler historisk tenking inn i ulike kunnskapar og ferdigheiter. ”Vite-at“-kunnskap rommar realhistorisk kunnskap og faktakunnskapar, ”vite-korleis“-kunnskap handlar om korleis ein kan hevda og vite noko om fortida, altså vert dette metodekunnskap. Desse to kunnskapane er i følgje Lund likeverdige og avhengige av kvarandre i historiefaget.⁴⁰

I Lund si inndeling inngår eit tredje element, omgrep. Omgrep vert delt inn i *innhaldsomgrep* og *nøkkelomgrep*. Kort forklart vert omgrep som «konge», «bonde», «slave» og «nasjon» kategorisert som innhaldsomgrep då dei endrar betyding ut i frå kva tid dei vert brukt i relasjon til.⁴¹ Det å vera ein konge var til dømes ikkje det same på 1500-talet som det er i dag. Innhaldsomgrep er altså knytt til ei forståing av realhistorie og tid gjennom omgrepa sine

³⁶ Lund, 2009, s.14.

³⁷ Sjå bl.a. Lund, 2012, ”Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk: teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan”.

³⁸ Lund, 2009, s. 16.

³⁹ Elmersjö et al., 2017, s. 4

⁴⁰ Lund, 2016, s. 18.

⁴¹ Lund, 2016, s.20.

innholdsmessige og tidsavhengige ulikskapar. Nøkkelomgrep er meta-omgrep innanfor historiefaget slik som t.d. «endring», «årsak», «kjelde», «kontinuitet» og «utvikling».⁴² Desse omgrepa er verktøy for historisk analyse i undervisninga, og seier noko om kva som skjedde, korleis det skjedde, kven aktørane var og kva grunnlag ein har for å hevde at ein kan vite noko om dette. Nøkkelomgrepa er altså tettare knytt til metodekunnskapar. Lund hevdar at historiefagleg progresjon ofte inneber å auka mengda faktakunnskapar. I staden legg han fram verdien av ei aukande forståing av nøkkelomgrepa hos elevane, og eit større fokus på ”vite-korleis”-kunnskap i undervisninga.⁴³

Arbeid med nøkkelomgrepa gjer at elevane opparbeider seg faglege ferdigheiter, som gjer at dei kan vurdera, analysere og nyttiggjera seg kunnskap i faget. Lund si forståing av historiefagleg utvikling kan sjåast i samband med den engelske termen ”to do history”, som aktualiserer forholdet mellom kunnskapar og metodeferdigheiter i historiefaget. Innføringa av undervisningsprogram som vektlegg arbeid med primærkjelder som eksempelvis ”Schools History Project“ i Storbritannia viser at denne oppfatninga har fått gjennomslag.⁴⁴ Dette kan representera eit ideal som handlar om ei sterkare kopling mellom metodegrunnet for vitenskapsfaget og skulefaget historie. At elevane steller seg kritisk til historisk formidling, og utviklar ei forståing av korleis historisk kunnskap vert til er altså ein måte å forstå føremålet med historiefaget.

2.4 Eit demokratisk dilemma

Sjølv om det er lærarane som utformar historiefaget i praksis, og det er dei denne masteroppgåva vil fokusere på, er det ikkje slik at lærarane står fritt frå forpliktingar og førehandssette rammer. Dersom ein ser på dei omkringliggjande faktorane som påverkar historiefaget si utforming må ein erkjenne at historiefaget, og allmenn opplæring generelt, også har eit politisk føremål. Didaktikar Ola S. Stugu hevdar at historiefaget og politikk er tett knytt saman når han skriv: «Nasjonshistoria tener som grunnlag for å skape eit medvit om felles nasjonale verdiar, og er med på å legge grunnen for eit felles verdisystem.»⁴⁵ Claudia

⁴² Lund, 2016, s. 26.

⁴³ Lund, 2016, s. 22.

⁴⁴ Elmersjö et al., 2017, s. 3.

⁴⁵ Stugu, 2008, s. 49.

Lenz og Trond Risto Nilssen påpeikar også følgjande «Historiefaget kan ikke forstås uavhengig av politikken, statens etablerte verdisyn, og verdisyn båret frem av ulike grupper som kjemper om hegemoni over historien.»⁴⁶

Det vert gjerne sagt at opplæringsinstitusjonane har eit “samfunnsmandat”, altså at staten har gjeve dei rom for å utdanna folket på vegne av myndigheitene. Ein kan setja spørjeteikn kring omgrepet “mandat” då det trass alt ligg strenge føringar for kva opplæringa skal vera og føra til. Med eit auka fokus på målbare resultat gjennom standardiserte nasjonale og internasjonale testar kan ein også sjå opplæring som eit “samfunnsoppdrag”. Opplæringa har uavhengig lærarar og fag bestemte føremål. Eit døme på slike tydelege føringar for opplæring finn ein i Opplæringslova §1-1 “Formålet med opplæringa”. Blant fleire ting fastset opplæringslova at “Opplæringa skal byggja på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon”, vidare vert menneskeverd, åndsfridom, tilgjeving, likeverd m.m. lista opp før det vert presisert at dette er “verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.”⁴⁷ Det er også bestemt at opplæringa skal fremje likestilling demokrati og miljømedvite.⁴⁸ Barton og Levstik hevdar i si bok *Teaching History for the common Good* at demokratisk danning og oppfostring er historiefaget sin viktigaste funksjon:

From our perspective, history’s place in the curriculum must be justified in terms of its contribution to democratic citizenship – citizenship that is participatory, pluralist, and deliberative – and its practices must be structured to achieve that.⁴⁹

I 1996 stilte historikar Ivo de Figueiredo spørsmålet om historiefaget sitt føremål først og fremst skulle vera å stilla kritiske spørsmål ved etablerte sannheitlar, eller om faget skulle brukast til å formidla bestemte verdiar.⁵⁰ Det er ei tosidig oppgåve å undervise ut frå eitt felles verdsett, samtidig som eit anna føremål med historiefaget er myndiggjering av elevane, at dei vert subjekt i egne liv. Eit sentralt element ved myndiggjering i dagens informasjonssamfunn er nemleg trening og kompetanse i kritisk tenking. Å stella seg kritisk til informasjonsformidling, kunna validera og kvalitetssikra utsegn ved å samanlikna ulike kjelder, er ei ferdigheit historiefaget eignar seg godt til å vidareutvikla gjennom arbeid med

⁴⁶ Lenz og Nilssen, 2011, s. 29.

⁴⁷ Opplæringslova §1-1 ”Formålet med opplæringa”

⁴⁸ Opplæringslova §1-1 ”Formålet med opplæringa”

⁴⁹ Barton og Levstik gjengjeve i Kvande og Naastad, 2013, s.107.

⁵⁰ Lenz og Nilssen, 2011, s.29.

kjeldekritikk. Historiefaget kan gjera elevane sjølvstendige, kritiske og medvitne eiga påverknadskraft og slik tena som myndiggjerande og frigjerande. Dette kan framstå som eit dilemma for lærarane som etter opplæringslova skal legitimera eit visst verdisett, samtidig som faget skal problematisera samtidige og fortidige strukturar og konstruksjon av forteljingar om fortida for å slik fremja kritisk tenking.

Seinare forskning på læreplanen har skapt medvite om læreplan som ein politisk tekst.⁵¹ Undervisning kan dermed ikkje forståast som ein kontekstlaus praksis mellom lærarar og elevar, men som ein praksis forma av samfunnet, demokrati og politikk. Det vert dermed interessant å gripa kring lærarane si rolle i historieundervisning. Skal dei opptre som fagforskarar eller tena til demokratioppfostring? Står desse rollene i motsetning til kvarandre eller oppfattar lærarane ambisjonane som komplimentære?

2.5 Noverande læreplanar og didaktiske føremål

Til no er to ulike retningar i historiefaglege ideal identifisert. Den eine retninga som er diskutert spring ut frå didaktisk teori om historiemedvite og omfattar ei breiare forståing av ein sjølv som individ og samfunnet i tid. Her vert skilnaden mellom historiefaget i skulen og historie som vitskap synleg. Den andre retninga tek utgangspunkt i historisk tenking og rettar fokus mot ei djupare forståing av fagleg innhald og metodar, som kan utviklast gjennom sjølvstendig kritisk arbeid med faget. Felles for dei begge er likevel eit myndiggjerande og frigjerande mål med undervisning i historiefaget gjennom å fremja elevane si utvikling mot å bli kritiske, reflekterte, medvitne og sjølvstendige individ og samfunnsborgarar. Dei normative føringane for faget gjer at ein samstundes også freistar å fremje danning og demokratisk fellesskapsoppfostring. Som nemnt tidlegare er korleis ein ser føremålet med faget knytt til synet på innhald og form. Ut frå dette kan det vera interessant å sjå kva tilnærmingar ein finn i læreplanen, og kva utviklingsretning fagfornyinga fører historiefaget inn i.

Historiefaget sin noverande læreplan i vidaregåande opplæring spring ut frå kunnskapsløftet i 2006. For å få ein betre samanheng og progresjon i faget utvikla ein først nye læreplanar for grunnskulen, deretter for vidaregåande skule. Kompetansemåla i historiefaget er delt inn i to

⁵¹ Biesta, 2020, s. 75.

kategoriar, “historieforståelse og metoder” og “samfunn og mennesker i tid”.⁵² Hovudtrekka ved desse kategoriane er at førstnemnte kategori fokuserer meir på historiefaglege ferdigheiter og metode, medan ”samfunn og mennesker i tid” har eit meir kunnskapsspesifikt innhald. Under ”historieforståelse og metoder” finn ein likskapstrekk til det som Lund kallar nøkkelomgrep.⁵³ Til dømes viser kompetansemålet ”...identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art som kilder, og bruke det i egne historiske framstillingar”⁵⁴ eit tydeleg fokus på ei fagleg ferdigheit, å kunna vurdere historiske kjelder, noko som krev at eleven aktivt arbeider kritisk med kjeldemateriale i historiefaget. Dette legg opp til å utvikla ei forståing av korleis historisk kunnskap vert til, noko ein kjenner att som grunnleggande i dei didaktiske refleksjonane kring omgrepet «historisk tenking».

Kategorien ”samfunn og mennesker i tid” skil seg ut ved å vera meir hendingsspesifikk og ein finn her det Lund kallar innhaldsomgrep,⁵⁵ eksempelvis vert ”nasjonalstaten” trekt inn i kompetansemåla.⁵⁶ Samstundes som bl.a. den industrielle revolusjon, verdskrigane og kolonialismen er nemnt spesifikt, vert kompetansemåla også avgrensa tidsmessig. Til dømes handlar eit mål om å drøfta korleis tankar og idéar i opplysningstida er sambundne med samfunnsomveltingar på 1700- og 1800-talet. Eit anna mål handlar om utviklingstrekk i Noreg etter 1945.⁵⁷ Slik viser ikkje læreplanen berre til det som vert sett som ”viktige” historiske hendingar, men deler også fortida inn i tidsavgrensingar, periodar og epokar, og trekk tydelege linjer og samankoplingar mellom desse. Desse førehandssette samankoplingane vert eit døme på korleis historievitskapen, til trass for ei nyorientering i historiedidaktikken, pregar læreplanane. Somme etablerte linjer mellom fortidige hendingar, epokar og tankesett skal elevane trenast opp til å sjå. Trass i kunnskapsfokuset som pregar delen ”samfunn og mennesker i tid” krev desse måla for opplæringa også at elevane utviklar faglege ferdigheiter. Eksempelvis vert elevane bedt om å analysere og vurdere. Ei tilnærming som kjem til syne i vidaregåande opplæring har klare likskapstrekk til det ein kallar historisk tenking. På same tid utgjer historiemedvite det første avsnittet under overskrifta «føremål» i den noverande læreplanen i historiefaget. Historiemedvite vert her definert som samanheng mellom notid, fortid og framtid, og verdien av dette vert knytt til ei

⁵² Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02)».

⁵³ Lund, 2016, s. 22.

⁵⁴ Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02)».

⁵⁵ Lund, 2016, s. 20.

⁵⁶ Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02)».

⁵⁷ Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02)».

betre sjølvforståing.⁵⁸ Historiemedvite er det første føremålet læreplanen peiker på, men normative målsetjingar som omhandlar menneskerettar og verdien av eit demokrati, identitetsutvikling og tilhøyrslø er som tidlegare nemnt, også løfta fram her. Det er tydeleg at det er ei vid forståing av historiefaget sitt føremål i noverande læreplan.

Eit ideal som omhandlar historiemedvite finn ein òg i kompetansemåla. Eksempelvis vert fortida si betydning i notida trekt inn i samband med minnesmerke, markeringar og utstillingar under ”historieforståelse og metoder”.⁵⁹ Meir indirekte er historiemedvite også til stades ved at enkelte av dei hendingsspesifikke kompetansemåla dreg linjer i tid gjennom å peika på ulike perspektiv, utviklingstrekk, konsekvensar og årsak-verknad. Historiebruk er også nemnt, t.d. eksplisitt i formuleringa ”...*drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger*”⁶⁰, og implisitt ved at ein framstiller historie som *forteljingar* om fortida ved at måla viser ei oppfatning av at det finns ulike perspektiv, innfallsvinklar og kontekstar. Historiefaget i vidaregåande opplæring har altså ikkje teke avstand frå historiedidaktisk teori om historiemedvite, snarare tvert om, men denne tilnærminga er koplå saman med hendingsspesifikke kompetansemål og det som kan kjenneteikna det tradisjonelle vitenskapsfaget historie. Altså viser noverande læreplanar til ulike oppfatningar av kva skulefaget er meint å vera og føra fram til.

2.6 Fagfornyninga

Noverande læreplan vil gradvis utgå frå hausten 2021 i samband med fagfornyninga.⁶¹ I dei nye læreplanane har historiemedvite fått større plass som eit eige kjerneelement i faget. Historiemedvite går frå å vera kort definert som ”sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid“ i den noverande læreplanen⁶², til å vera utdjupande forklart i den nye læreplanen. Blant anna peiker ein i fagfornyninga på det å forstå seg sjølv som historieskapande og historieskapt, utvikla historisk empati og arbeida utforskande med historiefaget.⁶³ Ein kjenner att formuleringar henta frå Jeismann sin definisjon av historiemedvite i eit nytt kompetansemål i læreplanen for VG3 ”... *reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er*

⁵⁸ Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)».

⁵⁹ Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)».

⁶⁰ Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)».

⁶¹ Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)».

⁶² Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)».

⁶³ Udir.no, 2019, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

preget av nåtidsforståelse og forventninger til framtiden”.⁶⁴ Dette vitnar om at historiedidaktisk teori får eit større spelarom i fagfornyinga. Eit aukande fokus på historiemedvite kan visa at det har danna seg eit hierarkisk forhold mellom retninga som historiemedvite representerer og oppfatninga av ei nærare kopling mellom skulefaget og historievitskapen. I dette forholdet vert eit fokus på historiemedvite plassert over ei meir tradisjonell forståing av kva historiefaget bør vera. Arbeidet med nye læreplanar er kalla ei «fagfornyning». Ein kan stilla seg kritisk til om dette kan kallast eit «nytt» element, eller om dette berre er ei vidareføring og forsterking av eit fokus som trass alt også var til stades i dei førre læreplanane.

Det som først og fremst endrar seg med fagfornyinga er korleis kompetansemåla er formulerte. Blant anna er ikkje kompetansemåla lenger delt opp i to delar der den eine kan sjåast som meir kunnskapsorientert, medan den andre fokuserer på ferdigheiter eller faglege metodar. Kompetansemåla i den nye læreplanen er færre i tal og samla i ein del.⁶⁵ Slik er kunnskap og ferdigheiter i faget kopla tydeleg saman i læreplanen. Måla er ikkje tidsavgrensa og hendingsspesifikke på same måte som før, noko ein kan tolka som at dei faglege ferdigheitene står meir sentralt i faget enn tidlegare. Ein kan også sjå at kompetansemåla endrar seg frå eit tidlegare epoke-fokus til eit tematisk fokus⁶⁶, noko som kan tyde på at dei nye læreplanane ikkje vektlegg kronologi i same grad som tidlegare. Samstundes vert ansvaret for relevante samankoplingar mellom innhald i faget løfta over på kvar enkelt lærar. Kan dette sjåast som endå eit steg lengre vekk frå det Stugu kallar for «formidlingslære»⁶⁷, kor læraren tidlegare vart forstått som eit bindeledd mellom vitskapleg kunnskap og elevar? Læraren sin autonomi og valfridom aukar i alle fall utvilsamt ved at dei står friare til å dra eigne linjer og fritt velje historiske eksempel i undervisninga.

Både noverande og komande læreplanar viser til ei blanding mellom historisk tenking og historiebevissthet, men læreplanskiftet viser til at historiedidaktisk teori om historiemedvite får eit meir eksplisitt fokus i læreplanen enn tidlegare. Ut frå dette kan det verka som at eit hierarkisk forhold oppstår mellom dei ulike retningane som omgrepa historiemedvite og historisk tenking viser til. Historiemedvite framstår «tidsriktig» og dominerande i

⁶⁴ Udir.no, 2019, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS01-03)».

⁶⁵ Udir.no, 2019, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS01-03)».

⁶⁶ Udir.no, 2019, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS01-03)».

⁶⁷ Stugu, 2000, s. 4.

fagfornyninga. Ein kan spørja seg om den tradisjonelle oppfatninga av historiefaget, kor skulefaget vart sett som ei forenkla og tilpassa utgåve av vitskapen, i det heile tatt er ei gjeldande oppfatning i dag. Og om forståinga av sannferdig og objektiv formidling av fortid i dag berre eksisterer som eit abstrakt mot-posisjon, ei forståing tidlegare tillagt historievitskapen og historiefaget, men som forvitra med den didaktiske nyorienteringa. Slik B.E. Jensen argumenterer for at det burde vera då han kritiserer ei oppfatning om historie og fortid som det same:

Det er to grunde til at lægge denne sprogbrug bag sig. Den første er, at der ikke længere findes nogen god begrundelse for at sætte lighedstegn mellem “historie” og “fortid”. Den anden er, at denne sprog- og begrebsbrug – utilsigtet – fjerner opmærksomheden fra noget af det mest afgørende.⁶⁸

Det mest avgjerande for Jensen i denne samanheng er at historie er eit prosessomgrep som omfattar ei fortid, notid og ei framtid.⁶⁹ Fagfornyninga, og formuleringane i dei nye læreplanane, ser ut til å dela denne oppfatninga. Det er i alle tilfelle tydeleg at historiefaget og ideal for historieundervisninga i dag ikkje handlar om fortidsformidling i ein direkte straum av kunnskap frå lærar til elev. Historiefaget handlar no, både i didaktisk teori og læreplanar, i stor grad om eleven sitt eige utforskande forhold til fortida, korleis samtidas samfunn generelt steller seg til fortid, forteljingar om fortid og ei forståing av samanhengen mellom ulike tidsdimensjonar. Eit spørsmål å ta med seg vidare er korleis denne utviklinga i synet på historiefaglege føremål står saman med lærarane si samtidige oppfatning av historiefaget.

⁶⁸ Jensen, 2003, s. 337.

⁶⁹ Jensen, 2003, s.339

KAPITTEL 3 - Metode

Denne studien undersøker korleis lærarar i vidaregåande opplæring uttrykkjer føremålet med historiefaget. I kapittel 2 vart det identifisert ulike retningar innanfor historiefaglege syn, kor det eine spring ut frå didaktisk teori om historiemedvite og omfattar ei breiare forståing av ein sjølv som individ og samfunnet i tid, medan det andre tek utgangspunkt i historisk tenking og rettar fokus mot ei djupare forståing av fagleg innhald og metodar. I den faglege utviklinga som fagfornyninga representerer oppstår eit hierarkisk forhold mellom desse retningane då historiemedvite får ei dominerande rolle som eit av kjerneelementa i skulefaget. Samtidig som historiefaget i skulen freistar å la elevane “utforske” fortida med eit kritisk perspektiv legg læreplanen og formålsparagrafen klare normative føringar for undervisninga. Med tanke på at føremålet med historiefaget er forstått svært vidt vert problemstillinga for dette arbeidet relevant: Korleis uttrykkjer eit utval lærarar i vidaregåande opplæring føremålet med historiefaget?

Dette spørsmålet kan undersøkast på fleire grunnlag og med ulike metodiske tilnærmingar. Kapittel 3 vil difor ta føre seg val av metodisk tilnærming i dette arbeidet, gjere greie for korleis undersøkinga har vorte gjennomført på ulike stadium, samt diskutere eventuelle utfordringar og relevant problematikk når det gjeld undersøkinga sitt metodiske grunnlag.

3.1 Kvalitativ forskingsmetode og djupneintervju

I denne studien er det vald ei kvalitativ metodisk tilnærming. På store norske leksikon sine nettsider er ordforklaringa formulert slik “Kvalitativ betyr det som har med noens eller noes eigenskapar eller kjennetegn (kvaliteter) å gjere, i motsetning til det som har med antall å gjere (kvantitativ).”⁷⁰ Professor May-Len Skilbrei peikar på at valet mellom å ha ei kvantitativ eller ei kvalitativ tilnærming til ei undersøking er avhengig av kva slags type spørsmål ein stiller. Stiller ein eit spørsmål orientert mot det å forstå innhald, oppfatningar og meiningssamanhengar? Eller søkjer spørsmålet svar som omhandlar omfang, fordelingar, årsaker eller statistiske samanhengar?⁷¹ Dette arbeidet undersøker korleis eit utval lærarar i vidaregåande opplæring uttrykkjer føremålet med historiefaget, altså er undersøkinga retta

⁷⁰ SNL, <https://snl.no/kvalitativ>

⁷¹ Skilbrei, 2019, s.14

mot lærarane sine refleksjonar, oppfatningar og meningssamanhengar. Dette ligg tett opp mot ambisjonane for kvalitativ forskning, og det er dermed teke utgangspunkt i denne tilnærminga.

Korleis lærarane stiller seg til føremålet med historiefaget i skulen seier noko om korleis dei oppfattar ei rekkje andre faktorar rundt seg som fortid, historievitskap, vidaregåande opplæring, læreplanar og elevar. Deira oppfatningar vert m.a. prega av deira syn på historiedidaktisk teori, utdanningsbakgrunn og dei normative føringane dei er pålagte. For å få ei god innsikt i deira oppfatningar og refleksjonar krev det tid til kvar lærar, både i innsamling og behandling av datamateriale. *Kvalitative* undersøkingar søker gjerne ei djupare innsikt hos færre informantar. Føremålet med dette er å koma nærare innhald og mening, ikkje å generalisera funn eller dra konklusjonar om ein heilskap.⁷² Ei *kvantitativ* tilnærming til eit spørsmål som omhandlar lærarar sine oppfatningar i heilskap krev derimot mange respondentar for å seia noko om dominerande trekk, eller for å knyta data opp mot forklaringsvariablar.⁷³ Då det er vald bort ei slik tilnærming er det av di ambisjonane for undersøkinga i denne omgang ikkje ligg i å forklara kvifor lærarar tenkjer som dei gjer, eller kor mange lærarar som tenkjer på visse måtar. Slike spørsmål kunne blitt undersøkt med ein kombinasjon av metodiske tilnærmingar kalla “Mixed methods research”⁷⁴, der kvantitative data kunne tent som ein kontekst til dei individuelle forteljingane.⁷⁵ Det er vurdert at rammene for dette arbeidet ikkje vil tillate å gjennomføre eit slikt arbeid på ein forsvarleg og fruktbar måte, då tidsressursar ikkje vil strekka til i behandling av ei slik mengd data. Dette vil vera ein interessant innfallsvinkel for vidare forskning.

Det vert i denne studien prioritert å møta kvar enkelt lærar med plass til deira kompleksitet og interesse for deira individuelle oppfatningar i kvalitative djupneintervju. Veikskapen ved kvalitative intervju kan m.a. knytast til det Thagaard omtalar som manglande gjensidig openheit. Føremålet med intervjuet er å skapa ein open og fortruleg atmosfære mellom informant og forskar. Men, i realiteten er det berre den eine parten, informanten, som opnar seg i samtalen, medan forskaren reserververt innhentar data.⁷⁶ Denne skeivheita kan medføra ein manglande gjensidig openheit. Bourdieu sin teori kring “ikkje-valdeleg kommunikasjon”

⁷² Larsen, 2017, s. 27

⁷³ Skilbrei, 2019, s.15

⁷⁴ Larsen, 2017, s. 30

⁷⁵ Skilbrei, 2019, s.17

⁷⁶ Thagaard, 2002, s.84.

viser til same problematikk knytt til asymmetri i relasjonen mellom informant og forskar.⁷⁷ Då informanten er medviten om at forskaren er til stades og noterer eller tek opp det som vert sagt kan dette føra til at informanten vert meir tilbakehalden av di ein ikkje ønskjer å verta framstilt i eit dårleg lys.⁷⁸ Den nære kontakten mellom informant og forskar legg slik grunnlaget for ein problematikk knytt til reliabilitet.

Likevel medfører det at ein kjem tettare på kvar enkelt informant ei rekkje fordelar. Ein kan med intervju, i motsetning til eksempelvis spørjeskjema, justera spørsmåla undervegs. Både informant og intervjuar kan be om oppklaringar, utdjupingar og konkrete eksempel for å forstå kvarandre betre. Desse moglegheitene gjer at ein kan minske risikoen for å dra feilslutningar i analysen av datamaterialet på grunn av misoppfatningar og feiltolkningar av utsegn.⁷⁹ I følgje førsteamanuensis Sidsel Ellingsen og Sigrunn Drageset ligg truverda til kvalitative forskingsintervju i ei open tilnærming, refleksivitet og evna til å møte dynamiske utfordringar i intervjusituasjonen.⁸⁰ Dei hevdar at dersom intervjuet vert gjennomført på ein gjennomtenkt, varsam og open måte kan ein skaffa seg eit rikt og grundig datamateriale gjennom skildringar informantane gjev.⁸¹

3.2 Kunnskapsproduksjon ved kvalitative intervju

Professor i pedagogikk Gert Biesta argumenterer for at inndeling mellom kvantitativ og kvalitativ forskning er problematisk fordi desse omgrepa berre seier noko om kva type data ein nyttar i forskinga.⁸² Omgrepa fortel derimot lite om korleis ein nyttar datamateriale, og ikkje minst kva ein ønskjer å oppnå med forskinga. I følgje Biesta er det sistnemnte langt meir interessant, og han peikar på tre ulike mål med forskning - å forklare, å forstå eller å frigjera.⁸³ Forskjellen på kva ein ønskjer å oppnå seier noko om korleis ein som forskar forstår meninga bak forskning overordna, og ikkje berre kva tilnærming ein har til datamateriale ein nyttar. Dersom ein søkjer ei forklaring ser ein på koplingane mellom årsak og verknad.⁸⁴ Kvifor er

⁷⁷ Bourdieu i Ellingsen og Dragset, 2011, s. 332-335.

⁷⁸ Johannessen, 2006, s.321.

⁷⁹ Larsen, 2017, s. 28-29

⁸⁰ Ellingsen og Dragset, 2011, s. 332-335.

⁸¹ Ellingsen og Dragset, 2011, s. 332-335.

⁸² Biesta, 2020, s. 14.

⁸³ Biesta, 2020, s.18.

⁸⁴ Biesta, 2020, s.15.

det slik? Kva er årsakene? Kva vert konsekvensane? Eit forskingsformål ein kjenner at frå t.d. naturvitskapen. Søkjer ein å forstå eit spørsmål, fenomen eller eit perspektiv inneber dette ei oppfatning av at enkelte aspekt ikkje nødvendigvis fungerer i årsaks-verknad samanhengar, og dermed vert tolking eit nøkkelomgrep.⁸⁵ Det er dette føremålet denne masteroppgåva ligg nærast då eg søkjer å forstå lærarar sine oppfatningar kring historiefaglege føremål, ikkje å forklara kvifor dei tenkjer på ein spesifikk måte, eller kartleggja kva konsekvensane av dette er. Det frigjerande føremålet som Biesta peiker på tek opp det eventuelt problematiske knytt til føremålet om å søkja forståing. Eit frigjerande føremål innfattar ei oppfatning om at sosiale maktstrukturar kan forvrenga våre oppfatningar, og at aktørar difor kan tenkjast å ha ukorrekte oppfatningar av eigen situasjon og ståstad.⁸⁶ I eit marxistisk perspektiv vil føremålet difor vera å gjera aktørane medvitne underliggande strukturar som formar dei. Trass i at dette føremålet også kan bera frukter for vidareutvikling og vekst i forskning på skule, utdanning og fagdidaktikk, vil dette arbeidet halda fast ved ei oppfatning av at lærarane er i stand til å formidla uttrykk for eigne oppfatningar. Der er i seg sjølv interessant å fanga opp lærarane si forståing uavhengig om denne er forma av underliggjande strukturar utanfor dei sjøve.

I kvalitativ forskning finns det ulike syn på kva datamateriale henta frå intervju kan gje uttrykk for. Ein kan her skilja mellom to dominerande perspektiv, det som vert kalla for eit positivistisk syn og eit konstruktivistisk syn. Innan den *positivistiske* retninga vert forskaren sett som ein nøytral mottakar av informanten sine erfaringar.⁸⁷ Informanten skildrar her hendingar, kunnskap og eit perspektiv som representerer deira tidlegare erfaringar. Det positivistiske perspektivet ligg altså nærare ein objektiv observasjon av informanten “utanfrå”. Eit viktig poeng ved det *konstruktivistiske* synet er derimot at ein må forstå meining ut frå den samanhengen det inngår i.⁸⁸ Altså som eit resultat av den sosiale interaksjonen mellom ein forskar og ein informant. Dermed sit ikkje informantene aleine på ein bestemt kunnskap som vert formidla i intervjuet, men kunnskapen vert konstruert i fellesskap i intervjusituasjonen. Det kommunikative spelet mellom intervjuar og informant kan frå ein konstruktivistisk synsvinkel spela ei stor rolle. Dei verbale spørsmålsformuleringane, non-verbale uttrykk, den mellommenneskelege relasjonen og stemninga i intervjuet vil dermed prega korleis datamaterialet vert sjåande ut. Denne studien vil ta utgangspunkt i ein

⁸⁵ Biesta, 2020, s.16.

⁸⁶ Biesta, 2020, s.17.

⁸⁷ Thagaard, 2014, 95.

⁸⁸ Thagaard 2002, s. 37

kombinasjon av konstruktivistiske og positivistiske trekk. Det vert lagt til grunn ei oppfatning av at det informanten skildrar er tett knytt til deira opplevingar, meiningar og erfaringar. Samtidig vert utsegna og skildringane tolka og forstått som situasjonspåverka og som ein del av samanhengen dei oppstår i.

Dette arbeidet søkjer å koma nærare ei forståing av lærarar sine oppfatningar, perspektiv, og meiningar kring kva historiefaget skal tena til. I denne prosessen vil ei hermeneutisk tilnærming som bl.a. antropologen Clifford Geertz peiker på ligga nære korleis denne studien freistar å møte datamaterialet. Geertz skil mellom tynne og tjukke skildringar. Dei tynne skildringane vert forklart som reine attgivingar av datamateriale, medan dei tjukke skildringane inkluderer forskaren si fortolking når det gjeld kva informanten kan ha meint med utsegna.⁸⁹ Kunnskapsproduksjonen i denne kvalitative undersøkinga vil altså byggja på datamateriale henta frå lærarane som informantar, men kunnskapen som kjem fram er samstundes eit produkt av min eigen tolkingsprosess og konstruerte meiningssamanhengar kring informantane sine formuleringar og poeng. I Johannessen et. al sin *Introduksjon til samfunnsvitskaplig metode* vert ein slik tolkingsprosess framstilt i tre steg: ”det som faktisk skjer”, ”data“ og ”skildring og analyse”.⁹⁰ Poenget ved denne inndelinga er at mellom kvart steg så trer forskaren inn og påverkar kunnskapsproduksjonen. Først ved at forskaren driv selektiv observasjon/registrering ved at ho eller han avgjer kva spørsmål som vert stilt og kva svar ein vel å følge opp med nye spørsmål.⁹¹ Deretter er forskaren på nytt styrande ved at data vert selektivt tolka, vald ut og tillagt meining i ein analyse.⁹²

3.3 Utval og rekruttering av informantar

Problemstillinga ein søkjer svar på, den metodiske tilnærminga, rammene for arbeidet og ressursane ein har tilgjengeleg vil avgjere korleis ein går fram i utval av informantar. Denne studien vil med bakgrunn i føremålet som er skildra innleiingsvis gå bort frå det ein kallar for eit sannsynsutval. Dette kan kort forklarast som eit utval med mål om ei representativ samansetting for generaliserande funn.⁹³ Eit avgjerande utvalsprinsipp har i denne studien vore at informantane er eigna til å svara på problemstillinga, altså at dei er lærarar i

⁸⁹ Thagaard, 2014, 41.

⁹⁰ Johannessen et al., 2006, s. 44.

⁹¹ Johannessen et al., 2006, s. 44.

⁹² Johannessen et al., 2006, s. 44.

⁹³ Larsen, 2017, s.89

historiefaget i vidaregåande opplæring. Utvalet er slik strategisk, men kan også beskrivast som det Thagaard kallar for eit tilgjengelegheitsutval.⁹⁴

Informantar vart for det meste rekruttert gjennom det ein i samfunnsvitskapleg metode kallar for personleg rekruttering. Altså, har eg direkte vendt meg til aktuelle informantar med førespurnad om deltaking.⁹⁵ Slik har eg vore tilgjengeleg for spørsmål og i dialog med lærarane frå start. Aktuelle og tilgjengelege informantar har vorte kartlagt ved hjelp av min rettleiar for dette prosjektet, Christian Sæle. Han har ut frå sitt nettverk føreslått aktuelle informantar på ulike skular, anten lærarar eller avdelingsleiarar på vidaregåande skular, som eg deretter har kontakta gjennom offentleg tilgjengelege e-postadresser tilknytt arbeidsstaden. I somme tilfelle har avdelingsleiarar sett meg i kontakt med lærarar som ønskjer å delta som informantar, og informantane har også føreslått kollegaer til deltaking. Rekrutteringa har dermed også hatt innslag av ei tilnærming tilsvarande snøballmetoden,⁹⁶ då kontaktar har ført meg vidare til aktuelle informantar.

I førespurnad om deltaking til dette prosjektet har informantar fått tilsendt eit informasjonsskriv som er utforma i tråd med Norsk senter for forskingsdata sine retningslinjer.⁹⁷ Dette for å sikre at prosjektet vart gjennomført på ein forskningsetisk forsvarleg måte. Det er i informasjonsskrivet grundig opplyst og utgreia om bl.a. kven som er ansvarleg for forskingsprosjektet, kva formålet med datainnsamlinga er, kva det inneber å delta som informant, smittevern i forbindelse med corona-utbrotet, rettar ein har som informant, behandling og oppbevaring av personopplysningar, ivaretaking av personvern samt kontaktinformasjon til personvernombod og til dei ansvarlege for prosjektet m.m..⁹⁸ I forkant av rekrutteringsprosjektet vart opplysningar om datainnsamling, oppbevaring og handtering sendt inn til NSD og prosjektet vart godkjend 30. juni 2020.⁹⁹

I rekruttering av informantar har det vore eit ønskje om å samanfatte ei mangfaldig gruppe informantar med nokre ulikskapar i variablar som kjønn, alder, utdanning og arbeidserfaring. Det har likevel ikkje vore eit krav at informantane representerer slike variablar då desse

⁹⁴ Thagaard, 2014, 61.

⁹⁵ Johannessen et. al, 2006, s. 114.

⁹⁶ Thagaard, 2014, s.61

⁹⁷ https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informere_om.html

⁹⁸ Sjå ”Vedlegg 1 - informasjonsskriv og samtykkjeerklæring ”

⁹⁹ Sjå ”Vedlegg 5 – Godkjenning av prosjektet frå NSD”.

verken er knytt til problemstilling eller forskingsspørsmåla som denne undersøkinga føl opp. Ønsket om mangfald kan her i staden sjåast i samanheng med å unngå at prosjektet vert farga i stor grad av ein variabel. Ein viktig del av rekrutteringsprosessen har vore at informantane har fått velja tid og stad for intervjuet. Grunnen til dette er først og fremst at ein ønskjer å belasta informantane minst mogeleg ved å følgja deira timeplan og samtidig leggja til rette for at intervjuet skjer i eit miljø dei kjenner seg komfortable i, og som gjer det lettare for dei å snakka opent og fortruleg. Dei fleste ønskte å la seg intervjuje på eigen arbeidsplass på eit lukka grupperom eller møterom. Nokre intervju vart gjennomført digitalt på grunn av pandemiutbrotet.

Det er i kvalitativ forskning ofte vanskeleg å avgjerda kor mange informantar ein treng for å henta inn ei tilstrekkeleg meng data til å kunna utforske problemstilling og forskingsspørsmål på ein fruktbar måte. Ei retningslinje kan vera at utvalet ikkje bør vera så stort at det avgrensar eit omfattande analysearbeid.¹⁰⁰ Eit slikt arbeid er tidkrevjande og kan strekkja seg utanfor rammene for eit masterarbeid dersom ein tek utgangspunkt i for mange informantar. Johannessen et. al hevdar at eit passende tal informantar til eit masterprosjekt kan vera mellom fem og ti.¹⁰¹ Med utgangspunkt i dette vart det teke utgangspunkt i fem intervju i dette prosjektet. Då samfunnet og skular stengde ned våren 2020 i forbindelse med den globale pandemien, var det å avtale intervju langt meir utfordrande på grunn av ein kvardag som bar preg av uvisse og rask omstilling. Talet på informantar har undervegs i prosessen kontinuerleg vore ei vurdering kor utbytte og behov for fleire ”stemmer” vart satt opp mot eit ønske om ein nøye utarbeida analyse.

Rekrutteringsprosessen har nokre utfordringar og problematiske sider som er knytt til at undersøkinga baserer seg på eit tilgjengelegheitsutval. Ei utfordring kan vera at dei som er villige til å stille som informantar kan tenkast å dela visse likskapstrekk. Eksempelvis er det meir sannsynleg at dei som kjenner seg komfortable i lærarrolla er meir tilbøyeleg til å seie ja. Lærarar som i større grad er opptekne av forskning og kunnskapsproduksjon, eller har kjennskap til universitetsmiljøet i Bergen, kan ha lettare for å delta. Det kan også tenkast at det er lågare terskel for å villa la seg intervjuja dersom lærarane kjenner at dei meistarar arbeidslivet og kvardagen generelt, og dermed har ekstra overskot på tidspunktet dei vert spurde. Dette kan prega datamateriale som forskingsprosjektet byggjer på. Dersom det er slik

¹⁰⁰ Thagaard, 2014, s. 65.

¹⁰¹ Johannessen et. al, 2006, s. 106

vil det vera vanskelegare å få tak i meir usikre og utslitne røyster, enn sjølvsikre og inspirerte. Thagaard peiker på at informantar som ikkje er interessert i å delta kan belyse sider som er meir problematiske ved fenomenet som vert undersøkt.¹⁰² Likevel er dette ein problematikk som er vanskeleg å unngå fordi den viktigaste føresetnaden for intervju er frivillig deltaking. Det vert i staden retta eit ytterlegare fokus på å gjera det lettvent for informantane å stilla opp, samt å fremja eit fortruleg kommunikasjonsmønster i intervju.¹⁰³

3.4 Praktisk gjennomføring av intervju

Dei fleste informantane ønskte å la seg intervju på arbeidsplassen sin, i eit grupperom eller liknande. Dette gav ein fin inngang til intervjuet då eg vart motteken som ein “gjest” i deira verd og dei ønskte gjerne å vise meg rundt i skulebygget, eller småprate litt om arbeidsplassen, fortelje korleis arbeidsdagen deira såg ut og få ei innsikt i kven eg var. I forkant av intervju vart ein vennleg og nysgjerrig tone slik etablert, til tross for at vi møttest som framande for kvarandre. I tillegg fekk eg tydeleggjort at intensjonen med intervjuet var ein samtale om korleis dei opplever faget, at det ikkje var noko rett og galt i deira forteljingar, at eg ønskte at dei skulle ha moglegheit til å fortelje fritt, og at dei ikkje måtte avgrense seg dersom dei vart usikre på om det dei sa var relevant. Det viktigaste for meg var at dei fortalde det dei ønskte å fortelja, og det som falt dei inn.

Intervju vart gjennomført som semi-strukturerte med utgangspunkt i ein intervjuguide utforma på førehand. Ein fordel med å bruke ei semi-strukturert tilnærming er, slik Skilbrei peikar på, at spørsmåla ein er interessert i kan formulerast klart og listast opp, men det er ikkje naudsynt å stilla spørsmåla i tråd med den planlagde forma.¹⁰⁴ På denne måten kjendest samtalen meir naturleg og avslappa av di ein ikkje var fastbunden til eit urørleg skjema, men kunne følgje den samtaleretninga som oppstod. Samstundes tryggja det meg som intervjuar å ha formulert ein intervjuguide på førehand som vi kunne gå tilbake til dersom ein merka at eit tema var dekt og samtalen stoppa litt opp. At ein som intervjuar er trygg sjølv er viktig fordi det kan smitta over på informanten og prega utfallet. I intervjusamtalen har mitt mål vore å respondere venleg og dempa til alle utsegn for ikkje å signalisere at nokre meiningar eller førestillingar er meir eller mindre verdsett enn andre.

¹⁰² Thagaard, 2014, s. 62-63

¹⁰³ Dette vert utdjupa under ”3.4 Praktisk gjennomføring av intervju”.

¹⁰⁴ Skilbrei, 2019, s. 127.

Etter å ha gjennomført prøve-intervju i forkant av dette prosjektet var ei erfaring at intervjuet vert prega av tempoet og ”framdrivet” til intervjuar. Det har vore viktig å senka tempoet og gi informantane tid til å tenkje seg om gjennom å ha pausar i samtalen. Eit høgt samtaletempo i eit intervju kan føre til at informantane ikkje får sagt alt dei egentleg ville seie, eller forklart og utdjupa det dei har sagt, noko som ofte skjedde naturleg når eg tok meg god tid og let det oppstå naturlege pausar. Samstundes kan eit senka tempo opplevast utfordrande og i nokre tilfelle ubehageleg av di ein gjerne bryt med personlege vanar. I intervjua noterte eg difor ved sidan av lydopptaket som eit verktøy for at slike pausar kunne oppstå naturleg utan å skape ein unaturleg eller ubehageleg stillheit. Pausane freista slik å tena både ein praktisk og ein refleksjonsfremjande funksjon.

Intervjuguiden er formulert med utgangspunkt i spørjeord som ”kvifor” og ”korleis”. I somme tilfelle er det forsøkt å konkretisere med meir lukka ”ja/nei”-spørsmål for å deretter følgje opp med spørjeord som ”på kva måte?” eller ”kvifor?”. Dette har fungert for å få lærarane til å trekkja fram eigne eksplisitte eksempel og konkrete erfaringar. Samstundes har det vore viktig å etterspørje både positive og negative sider for å få eit balansert inntrykk av lærarane sine refleksjonar, og sjølv vise eit nøytralt standpunkt. Intervjuguiden føl ein struktur med ei lett opning for å bli betre ”kjend” med informanten. Deretter kjem meir konkrete spørsmål kring læreplanskiftet. Avslutningsvis er det formulert opne og store spørsmål, noko som er i tråd med Skilbrei sin anbefalte struktur. Dette er ein fordel for ikkje å låsa samtalen til eigne forventningar eller hypotesar.¹⁰⁵ Dei opne spørsmåla avslutningsvis er meint å samanfatte informanten sine poeng, eller fanga opp synspunkt som informanten ikkje fekk uttrykt undervegs i intervjuet. Då intervjua hadde ein lausare struktur inkluderte dei oppklarings spørsmål som ikkje er nemnt i intervjuguiden, og andre spørsmål som vart relevant utover i samtalen. Dømer på slike spørsmål kan vera å følgja opp omgrep og fenomen som informanten tek opp med spørsmål som “kva legg du i ...?“, “korleis oppfattar du at det fungerer?” eller ”korleis har det vore for deg å ...?”. På denne måten har kvart intervju vart i omlag 45-75 minutt.

Introduksjon intervjuobjekt

¹⁰⁵ Skilbrei, 2019, s.129

- Fortell litt om deg sjølv.
 - o Kor gamal er du?
 - o Kor lenge har du vore lærar?
- Kva slags utdanning har du?
- Kvifor valde du å bli lærar?
 - o Og kvifor historiefaget?
 - o (Kva synest du er interessant med historiefaget?)
- Opplever du at historiefaget har endra seg i tida du har vore lærar, eller sidan du gjekk på skulen sjølv?
 - o I så fall korleis?

Gjeldande (noverande) læreplan

- Korleis har du til no brukt gjeldande læreplan i arbeidet med undervisning i faget?
- Er det noko du meiner har fungert bra med gjeldande læreplan i faget?
 - o I så fall kva, og på kva måte?
- Er det noko du meiner har fungert dårleg med gjeldande læreplan?
 - o I så fall kva, og på kva måte?

Læreplanskiftet

- Korleis vil du skildra forskjellen mellom den gjeldande og den kommande læreplanen i historiefaget?
- Tenkjer du at læreplanskiftet kan endra måten du underviser faget på?
 - o I så fall korleis?
- Steller du deg hovudsakleg positivt eller negativt til læreplanskiftet?
 - o Kvifor?

Komande plan

- Er det sider ved den nye læreplanen som du set pris på, korleis vil du skildra desse?
- Gjev den nye læreplanen deg nye moglegheiter som historielærar?
 - o I så fall på kva måte?
- Er det sider ved den nye læreplanen du opplever som problematisk?
- Er det noko du meiner tar for stor plass, eller manglar, i den nye læreplanen?
 - o I så fall kva og kvifor?

Avslutning

- Kva innhald meiner du står sentralt i undervisning i faget?
 - o Eksempel på tema som er viktige å undervisa elevane?
- Kva ferdigheiter meiner du elevane lærer gjennom historiefaget?
- Meiner du historiefaget har eit forbettringspotensiale?
 - o På kva måte?
- Kva kan historiefaget bidra med i vidaregåande opplæring?
- Er det noko vi ikkje kom inn på som du har lyst til å leggje til?

KAPITTEL 4 - Dataanalyse og framstilling av resultat

I denne delen vil det analytiske arbeidet med empirien oppgåva byggjer på presenterast. Som det kjem fram av førre kapittel er oppgåva bygd på kvalitative intervju med fem ulike historielærarar. Intervjua tek utgangspunkt i ein rettleiande intervjuguide, men har ein forholdsvis fri struktur då spørsmål og tema utanfor guiden sine fokusområde vert følgt opp undervegs i samtalen. Dette har gitt utfordringar i arbeid med den strukturelle framstillinga av analyse og resultat i masteroppgåva, men har vore eit verdifullt element for heilskapen av informasjon og meiningsdanning knytt til intervjuobjekta sine ytringar.

4.1 Transkripsjon og koding

Det empiriske materiale vart transkribert ut frå lydopptak i etterkant av intervjua. Undervegs i intervjuprosessen vart det synleg at alle historielærarane eg samtala med var pratevillige og intervjua fekk ei lengd på 45-75 minutt. Arbeidsmengda med å transkribere og kode empirien i forholdsvis innhaldsrike intervju med ei god lengd er stor og tidkrevjande. Dette, saman med utfordringar knytt til endringar i retningslinjer og arbeidskvardag grunna korona-pandemien, var med å avgjera talet på informantar til dette prosjektet. Samstundes var det avgjerande for prosjektet at empirien gav nok og god informasjon om lærarane sine oppfatningar. Det vart vurdert undervegs at materiale frå fem informantar var tilstrekkeleg for å kunne formidle meining og informasjon som kunne svara på spørsmåla dette arbeidet dreier seg rundt.

Det er ulike måtar å gå inn i eit arbeid med å kode transkribert materiale. For meg har det vore viktigare å finna ein måte å arbeida på som gir meining for meg og dermed denne oppgåva sin progresjon og kvalitet, enn å følgja ei strengt definert og førehandssatt oppskrift for koding. Likevel er kodinga av datamaterialet inspirert av May- Len Skildbrei¹⁰⁶, Ann Kristin Larsen¹⁰⁷ og Tove Thagaard¹⁰⁸ sine respektive rettleiande instruksar for koding og analyse i prosjekt tilsvarande dette arbeidet. Kodinga følgjer ulike fasar med ulikt fokus i tilarbeidinga.

¹⁰⁶ 2019.

¹⁰⁷ 2017.

¹⁰⁸ 2014.

Den første fasen liknar det Glaser og Strauss kallar “open coding”, altså at ein ein les gjennom data med ei så open og nøytral tilnærming som mogleg.¹⁰⁹ Dette kjenneteiknar mitt første møte med det skriftlege datamateriale og transkripsjonsprosessen då eg i denne første fasen forsøkte å ta inn over meg det totale inntrykket og resultatet av kvart intervju. Etter transkripsjonen av eit intervju noterte eg ned mine augeblikkelege refleksjonar og tankar i eit refleksjonsnotat. Deretter førte eg opp eit skjema for å kategorisera dei oppfatningane som kom til uttrykk i kvart transkriberte intervju når det gjaldt ulike tema. I denne fasen fekk eg ei oversikt over kva tema lærarane ytra seg meir eller mindre om, og kvar dei gav uttrykk for sterke meiningar og engasjement. Samtidig danna det seg eit bilete av kvar enkelt lærarar og kvar han eller ho stod i forhold til dei andre informantane i prosjektet og korleis dei på kvar sin måte møtte mine overordna spørsmål for arbeidet. I den siste fasen vart kvart intervju nøye gjennomgått med ei understreking av relevante ytringar knytt til dei dominerande temaa som vart synlege etter den skjematiske oversikta frå fase to.

Til tross for at ein i intervjusituasjonen gjerne snakkar om eitt tema om gongen, er dei didaktiske spørsmåla dette arbeidet er interessert i tett knytt saman og kanskje særleg når ein fortel ut frå eit undervisningsperspektiv. Lærarane var difor gjerne inne på fleire ting samtidig, og ytra seg om korleis dei oppfatta ulike område samtidig eller i relasjon til kvarandre. Dette er også ei utfordring med å ha friare struktur i intervjuet. For å “rydde” i funn og materiale i siste fase av kodinga vart kvart tema symbolisert med ein eigen farge, og slik sorterte eg ytringane gjennom å bruke fargen tilhøyrande ein viss tematikk når eg streka under relevante ytringar.

4.2 Framstilling av funn

Noko av det eg oppdaga i kodingsprosessen er at informantane ofte snakkar om didaktiske spørsmål i relasjon til tematikk i deira noverande undervisning, skulen sine ressursar, deira noverande elevgruppe sine utfordringar eller i relasjon til andre didaktiske eller pedagogiske spørsmål eller pågåande diskusjonar. Det var derfor ei utfordring i analysen å bryte ned og strukturere ytringar utan å avskjera det frå den opphavlege konteksten.

¹⁰⁹ Glaser, 1978, s. 15

Når ein behandlar og formidlar informasjon frå intervjumateriale sit ein på ei stor definisjonsmakt og eit definisjonsansvar. Ved å bryta ned, velja ut og strukturera materiale i ei framstilling av empiri formar og påverkar ein resultatet med bakgrunn i eigne førestillingar og oppfatningar, slik det har vore diskutert i kapittel 3. Eit viktig poeng ved framstillinga av funn i analysedelen i dette prosjektet har vore å formidle ulike oppfatningar og posisjonar utan å fortrenge eller sjå bort frå dei nyansane og det dobbeltsidige som kan ligga i lærarane sine ytringar og uttrykk. Det er difor heller ikkje vald å kategorisera empirien på same måte som eksempelvis Mikael Berg¹¹⁰ og Thomas Nygren¹¹¹ har gjort med sine typologiske framstillingar. Då eg tek utgangspunkt i få informantar gjev desse først og fremst uttrykk for sine individuelle oppfatningar, og ei rigid kategorisering av materiale kan stå i fare for å fjerne gråtonar og nyanserte refleksjonar frå lærarane for å i staden framheva ytterpunkt, kontrastar eller ei polarisering mellom dei. På bakgrunn av dette er informantane sine ytringar forsøkt behandla og formidla ”romsleg” og fritt.

¹¹⁰ 2010 og 2014.

¹¹¹ 2009.

KAPITTEL 5 - Resultat

I dette kapitlet vert funna frå analysearbeidet presentert og bunde saman med forskingsspørsmåla formulerte i introduksjonskapitlet. Funna er strukturert tematisk, for å kunna spela ulike perspektiv opp mot kvarandre og for å danna eit meir heilskapleg bilete av informantane sine oppfatningar. Eit viktig prinsipp i framstillinga av funn har vore å la informantane vera synlege. For å ivareta lærarane sine refleksjonar og fleirsidigheit, og gi ei best mogeleg framstilling av det empiriske materiale, er kapitlet strukturert slik at det først gjev plass til lengre sitat frå informantane, før dei sentrale poenga deretter er diskutert opp mot teoretiske perspektiv.

Det er i dette kapitlet vald å nytta fiktive pseudonym for informantane i framstillinga av funn. Somme føretrekk heller ei nummerering for å halda fast ved ein kjønnsnøytralitet. Sjølv om dette arbeidet ikkje har fokus på kjønnsvariablar, og kunne slik nytta ei nummerering, ønskjer eg likevel å halda fast ved pseudonym. Eg ser dette som ei menneskeleggjering av ytringane som kjem fram i intervjuet. I dette arbeidet har det vore prioritert å framstilla informantane, lærarane, som menneske med namn, meiningar, personlegdom og livserfaringar. Difor gjev eg stemmene deira namn i staden for nummer i dette kapitlet. Av same grunn vert sitat frå informantar med det eg oppfattar som nynorsk-nære dialekter attgjeve på nynorsk, og bokmåls-nære dialekter attgjeve på bokmål.

5.1 Historiefagleg innhald

For å undersøkje korleis lærarar i vidaregåande opplæring grunngjev historiefaget vart det formulert nokre forskingsspørsmål kor eit av desse handla om korleis lærarane skildra det historiefaglege innhaldet.¹¹² Intervjumateriale viser at eit slikt spørsmål ikkje har eit eintydig svar, og svaret var ofte relatert til nærliggande spørsmål. Difor vert dette forskingsspørsmålet konkretisert til å hovudsakleg omhandla desse spørsmåla: Korleis vektar lærarane elevgruppa sine interesser i utforming av undervising? Kva slags faktorar styrer kva innhald som er sentralt i faget? Og korleis meiner lærarane at innhaldet skal strukturast? I lærarane sine

¹¹² Sjå Kapittel 1.

skildringar og refleksjonar vert det teikna eit skilje mellom informantane når det gjeld kva innhald som vert oppfatta som meir eller mindre sentralt i historieundervisninga. Ei skiljelinje går mellom kva ein personleg, eller som lærar, synst er interessant, kva elevane synst er interessant og kva ein kjenner seg pliktig til å gjennomgå. Når det gjeld styrande faktorar for kva innhald som står sentralt i historiefaget peiker lærarane på eit komplekst samspel mellom læreplanen, «fagstoff» og krav til vurdering i faget. Synet på korleis innhaldet skal formidlast er delt mellom lærarar som føretrekk ein tematisk eller ein kronologisk struktur.

Det sentrale faginnhaldet – sentralt for kven?

Det er store skilnadar mellom kor personleg forhold lærarane har til innhaldet i historieundervisninga. Ein informant, her kalla Marie, skil klårt mellom hennar personlege interesser og innhaldet i undervisninga. Når eg spør om hennar forhold til historie og om det er nokre områder ho interesserer seg særleg for svarar ho:

“Om jeg skal si noe så vil jeg si demokratiutvikling, kvinnehistorie og sosialhistorie. De som seint kom med, eller hadde det vanskelig for å komme med i demokratiseringen. Syns det er utrolig interessant med de som det ikke blir noe av også. Chartistene vant ikke frem så hva var det som skjedde med de bevegelsene?”¹¹³

Like etter presiserer Marie ein skilnad mellom kva ho syns er interessant og kva ho som lærar dreg nytte av i undervisninga.

“Ja, det synes eg er interessant, men det er jo ikke noe som jeg har bruk for her. Det vi gjør, er at vi hele tiden leser pensum.”¹¹⁴

Marie viser altså til ei klår oppfatning av at eiga interesse for historiefaglege tema og innhaldet i historiefaget i skulen er to åtskilde ting. Dette er interessante formuleringar fordi læreplanen historielærarar no underviser ut frå, skuleåret 2020-2021, kan skapa rom for eksempelvis kvinne- og sosialhistorie, til tross for at den er nokså hendingsspesifikk.

¹¹³ Intervju Marie.

¹¹⁴ Intervju Marie.

Demokratiutvikling kan seiast å vera spesifikt vektlagt eksempelvis i kompetansemålet "...gjøre rede for demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet og fram til 1945 og analysere drivkreftene bak denne utviklingen."¹¹⁵ Dette er noko som vert direkte vist til som sentralt innhald i historiefaget i samtale med alle informantane. Det er liten tvil om at dette er noko som pregar undervisningsinnhaldet både i formelle styringsdokument, så vel som i historielærarane si tolking av desse.¹¹⁶

Eit anna funn er at interessa elevane har for historie spelar ei tydingsfull rolle for innhaldet i faget. Marie dreg inn elevane si interesse for krigen som grunngeving for at ho sjølv har fordjupa seg i krigslitteratur, til tross for at ho tidlegare ikkje har vore særleg oppteken av det.¹¹⁷ Informanten Anders, som er ein forholdsvis fersk lærar, framhevar perioden elevane er interesserte i som sentralt innhald i historiefaget:

“Nyare historie, og då meiner eg 1900-talet og fram til i dag, vekker meir interesse då, og det er jo den interessa som er veldig viktig å fanga.”¹¹⁸

I samband med dette skildrar lærarane ein ulikskap mellom korleis dei og elevgruppa deira forstår historiefaget. Eirik fortel om det slik:

“For eg føler jo framleis at elevane tenker at historie er eit sånn lese-pugge fag som handlar om å læra seg alle fakta, og det tenker eg er litt dumt for det er jo overhovudet ikkje det faget bør vera. Det bør jo vera eit fag som får dei til å forstå ting litt betre.”¹¹⁹

Marie fortel også at ho og elevane tidvis forstår historie på ulike nivå. Det er ei felles interesse for krigen i klasserommet, men medan ho til dømes er meir oppteken av debatten om krigen sett i ettertid, er elevane meir opptekne av detaljkunnskapar og fakta.

“Så debatten om krigen, synst jeg er spennende, det som har skjedd nå. Så det har jeg lest masse på de siste årene, og det synes jeg er interessant altså. Men, det er et vanskelig tema å

¹¹⁵ Udir, «Læreplan i historie» for Vg3 studieførebuande HIS1-02

¹¹⁶ Intervju med Eirik, Ellinor, Anders, Marie og Randi.

¹¹⁷ Intervju med Marie.

¹¹⁸ Intervju Anders

¹¹⁹ Intervju Eirik.

undervise fordi de gler seg sånn til krigen, sant, det er det eneste de er opptatt av. Også er det jo ikke *det* jeg er opptatt av. Jeg er mer opptatt av debatten om, enn ja ...”¹²⁰

Seinare fortel Marie meir om det elevane oppfattar som sentralt innhald:

“At de får alle disse tingene på plass, alle skipene og alle våpnene. Men det er jo så mange ting å ta av der. Vi har jo gjort det sånn at de får velge seg et emne som de skriver fagartikkel om for eksempel. Det er jo vanskelig fordi det er jo fagstoff som ikke er tilrettelagt for de, bortsett fra lærebøkene, så er det vanskelig å finne.”¹²¹

Medan elevane er interesserte i detaljar, ønskjer Marie ein diskusjon på eit overordna plan. Likevel forsøker ho å la elevane vinna fram med sine ønskjer, men problematiserer tilgangen på tilpassa fagstoff når elevane skal finne fram til den kunnskapen dei sjølv ønskjer å fordjupa seg i. Det er tydeleg at elevane har mykje å seie for kva innhald som står sentralt i historieundervisninga til Marie, ho uttalar at dersom det hadde vore andre rammevilkår med t.d. fleire historietimar i veka så kunne ho latt elevane styre det ytterlegare:

“Ja, da kunne jeg gitt de det de vil ha, for det er jo en sånn detaljert kronologisk gjennomgang sant.”¹²²

Informanten Eirik er også oppteken av elevane sine interesser, og det å gjera faget “kjekt”, men peiker i likskap med Marie på manglane tidsressursar for å imøtekoma elevane sine ønskjer. Forholdet mellom å fanga interesse og følga opp det ein oppfattar som naudsynt i god undervising vert i somme tilfelle vanskeleg å kombinera, han fortel:

“Men så er det å få tid til det, få tid til alt som er kjekt i faget. Det er vanskeleg. Det er det eg seier, eg held på å ta livet av elevane mine no, for vi sit med fagtekst, dag ut og dag inn i alle timar. Skrive, skrive, skrive. Vi kjem til det kjekke, men dette her er ikkje kjekt.”¹²³

¹²⁰ Intervju Marie

¹²¹ Intervju Marie.

¹²² Intervju Marie.

¹²³ Intervju Eirik.

Eirik viser til at han og elevane har ei felles oppfatning av kva som er “kjekk” undervisning, men at han som lærar er avgrensa til å gjennomgå fagstoffet på “kjedelege” måtar dersom læringsutbytte skal bli optimalt. Når eg spør han om kva som interesserer han innanfor historiefaget relaterer han dette til filmar og tv-spel, noko han også peiker på som undervisningsmetodar han gjerne skulle brukt meir, men som krev tid og god førebuing.¹²⁴

Innhald i læreplan og lærebok

Ein historielærar, her gjeve namnet Randi, fortel om tre ting som legg føringar for kva innhald som er sentralt i undervisinga hennar: læreplanen, «fagstoffet» og vurderinga av elevane. Ho relaterer innhaldet som står sentralt i faget direkte til desse styrande faktorane, men poengterer at ho som lærar opplever rom for å følge sine egne interesser i undervisinga:

“Du har fagpensumet, det «faglige», læreplanen og at elevene skal bli vurdert i det. Tre ulike aspekt som er med å styre, så må du ha et kritisk syn på alle de tre elementene. Det gjør at av og til kan jeg gå inn å si at «okei, jeg har lyst til å fordype meg i dette», jeg liker kanskje litt mer sånn politisk historie, demokratiutvikling, den type ting. Så ser jeg at læreplanen gir meg rom til å si at «okei, nå fordyper jeg meg i det», også sier jeg at i dette emnet så lar jeg læreplanen styre litt mer og det den sier er for eksempel at du bare skal kunne årsakene til imperialismen, ikke sant? Altså da kan jeg la den være med å begrunne de valgene jeg gjør ut fra mine interesser da.”¹²⁵

Det som er interessant med dette sitatet frå Randi er at ho nyttar styringsdokumenta for å skape rom for det ho sjølv meiner står sentralt. At ho prioriterer innhald og tilpassar det etter rammevilkåra og føringane som ligg rundt henne. Dette gjer at innhaldet vert prega både av styring frå utdanningsmyndigheiter, men også i stor grad av hennar val som lærar, ei rolle som også inneber hennar personlege interesser og engasjement. Noko som nærmast står i kontrast til Marie som ser personlege interesser og lærarrolla som åtskilde ting.

Det er altså ikkje nødvendigvis læreplanen som styrer kva det sentrale innhaldet i undervisinga er for Randi, men hennar tolking av den når ho bryt ned læringsmåla og gjer om dette til undervisningspraksis. Som nemnt er Randi også oppteken av “fagstoff” og vurdering når ho vert spurd om korleis ho stiller seg til historiefaget sitt innhald. Ho steller

¹²⁴ Intervju Eirik.

¹²⁵ Intervju Randi.

seg kritisk til at læreboka er det primære fagstoffet i undervisninga, men anerkjenner at den spelar ei viktig rolle, særleg for nyutdanna lærarar.

“Vi har ikke råd til å kjøpe inn nye bøker til alle elevene våre. Den læreboken man da har, som kanskje kan være gammel, eller hvis den er ny, så skal liksom undervisningen være basert på hva den lærebokforfatteren har bestemt skal stå. Det vil være en utfordring for ... Ikke stygt mot nye lærere, jeg var ganske faglig kompetent som ny lærer selv, men det er så overveldende å være lærer at selvfølgelig styrer læreboken i de første årene. Uten tvil.”¹²⁶

Læreboka er altså oppfatta av Randi som problematisk, men naudsynt særleg for nye lærarar. Det vert peikt på to ting som gjer læreboka problematisk: manglande økonomiske ressursar til å oppdatere fagstoffet og sjølve utforminga av ei lærebok kor faget vert basert på lærebokforfattaren si tolking. Dette er noko Randi har eit medvitet forhold til og det kjem fram at ho som ein erfaren lærar legg meir vekt på eiga tolkinga av læreplanen enn læreboka. Eit anna funn viser at dei ferske lærarane, i motsetning til Randi sitt utsegn, deler dette kritiske blikket på læreboka. Anders påpeiker at lærebøkene ikkje trekk tydelege samanhengar mellom historiske hendingar,¹²⁷ og ei anna nyutdanna lærar, Ellinor, fortel om veikskapar ved læreboka:

“... nå på tirsdag så skulle vi snakke kort om samene, og det er jo et læreplansmål i læreplanen. Men i læreboken så er avsnittet der (knip saman tommel og peikefinger med ein centimeters avstand). Og det ... Hvordan kan du rettferdiggjøre det læreplansmålet med den læreboken, sant? Så du må gå utenom den læreboken.”¹²⁸

Eit siste elementet som styrer innhaldet i faget er vurderinga av elevane, Randi understrekar:

“Vi har en eksamen, og ja, vi kan godt snakke om at vi skal ikke ha «learning by test», eller at vi ikke skal lære fram mot en sluttvurdering, men vurdering er en del av skolesystemet. Det er ikke å komme unna.”¹²⁹

¹²⁶ Intervju Randi.

¹²⁷ Intervju Anders.

¹²⁸ Intervju Ellinor.

¹²⁹ Intervju Randi.

Ellinor kjem også inn på at vurdering i faget og rammevilkår for undervisninga pregar det historiefaglege innhaldet. Ho peiker på at dette trekk faget lengre mot realhistorisk kunnskap:

“Det blir jo gjerne litt mye realhistorie, det blir jo det. Siden vi har så få timer så føler du at det blir mer pugging, enn ... historieforståelse da. Jeg synes i alle fall det hadde vært veldig gøy om vi kunne jobbet mer som historikere i historiefaget. Men så er det timetallet er så lite. Sånn som med de to historieklassene jeg har så har jeg nok til to dager med et kapittel også må de ha prøve.”¹³⁰

Vurdering i faget står i samtale med lærarane fram som både førande for innhaldet i undervisninga, men også nærmast som eit føremål med faget i seg sjølv. Randi og Ellinor legg særleg vekt på korleis karakterar og vurdering i faget vil ha innverknadar på elevane sine framtidige moglegheiter for å studere.

Strukturering av innhald

I samband med historiefaget si utvikling over tid, og no ei innføring av mindre hendingsspesifikke læreplanar, har ein debatt kring korleis ein best strukturer historiefaget sitt innhald blomstra opp blant lærarar i faget. Lærarane eg intervjuar var opptekne av å formidla sin posisjon sjølv om ikkje dette var noko eg spesifikt etterspurde i intervjuet. Slik viser intervjumateriale at lærarane er reflekterte over eigen posisjon når det gjeld ulike måtar å strukturere innhaldet på. Ei klar skiljelinje går mellom dei som oppfattar kronologisk gjennomgang som naudsynt, og dei som ønskjer å undervisa innhaldet i ein tematisk struktur.

Læraren Marie ser fram til å løfta innhaldet i undervisninga til eit høgare plan i ein tematisk struktur, ho fortel:

“Ja, jeg tenker at vi skal gjøre det tematisk. Du må jo forholde deg til kronologien, men jeg tenker at kronologien er mer et problem for oss, enn det er for elevene. Tidsrekkefølge er ikke like relevant for de som det er for oss. Det er et viktig verktøy, selvfølgelig... Men jeg tenker det at å kunne snakke om det mer enn at man går gjennom «det samfunnet, det samfunnet, det sanfunnet». Du kan snakke mer om hvordan mennesker har prøvd å overleve, sant. Hva er det

¹³⁰ Intervju Ellinor.

som er betingelsene? Hvilken rolle spiller naturressursene og andre ting? Diskutere det på et mer overordnet plan, det ser jeg frem til.”¹³¹

Marie set det å sjå historiske enkelthendingar i eit større perspektiv over det å følgja ei kronologisk utvikling. Eirik er ein av lærarane som underviser kronologisk, men ønskjer å gå over til ein tematisk struktur. Han tek utgangspunkt i læreplanen når han strukturerer innhaldet i undervisinga:

“Sånn som eg har gjort det no i alle år, så har jo eg følgd ein kronologisk gjennomgang. På VG3 så byrjar ein med revolusjonar, anten den industrielle eller dei politiske, også jobbar du deg sakte framover. Så eg håpar jo med dei nye læreplanane, at det kanskje blir meir naturleg å byrja i notid, også jobba seg bakover, at ein ikkje er så styrt av den tradisjonelle kronologien. Det treng ein ikkje vera med den læreplanen som er, men om ein ser på korleis den er skriven opp, så ser du igjen kronologien i korleis den er satt opp. Så det verkar jo som at det er ei hensikt med korleis dei har skrive den.”¹³²

Eit funn i intervjumateriale er at lærarane er svært delte når det gjeld korleis dei stiller seg til ei tematisk eller kronologisk strukturering. Randi er ei av dei som talar klårt for ein kronologisk struktur og teiknar eit bilete av korleis ho oppfattar kronologien si rolle:

“Vi må ha en kronologi. Altså et menneske kan ikke stå uten et skjelett, sant? Du kan bygge opp skjelettet også kan du bygge på muskler etterhvert. Men det står ikke uten det skjelettet. Man trenger på en måte de knaggene å henge det på da, visst ikke blir alt så løsrevet. Da får man ikke de lange linjene.”¹³³

Vidare utdjuvar Randi kva ho meiner med dette:

“Hvis man tar det bare tematisk så mister man historiefaget i seg selv. Det å studere Norge i 1814, for å faktisk studere Norge i 1814, ikke bare med et formål, en hensikt, men at du skal studere 1814 ut fra det å undre seg og sjekke hvordan tenkningen og synet var på både mennesket og politikk i den perioden. Skjønner du hva jeg mener? Ja, ikke bare for å se på 1814 som et ledd i norsk demokratiutvikling mot 2020.”¹³⁴

¹³¹ Intervju Marie.

¹³² Intervju Eirik.

¹³³ Intervju Randi.

¹³⁴ Intervju Randi.

Randi koplar tematikk versus kronologi mot eit uttrykk av hennar forståing av kva historiefaget er. Ho gjev uttrykk for å oppfatte ei side av faget som skil seg frå det tverrfaglege og dagsrelevante aspektet av historia, men som handlar om å studera historia på eigne premiss. Som det vert løfta fram i kapittel 2 liknar dette eit syn på historiefaget som ein kan oppfatta som tradisjonelt, og utdatert samanlikna med utviklingsretninga for læreplanar i faget. Likevel gjev informanten framleis uttrykk for eit mål om å koma nærare ein «sann» historie om fortida. Ellinor ser eit kronologisk perspektiv som sjølve grunnlaget for å gå kunna ta føre seg overordna tematikk i undervisninga:

“For å gå i dybden så må du jo ha det realhistoriske og kronologiske perspektivet der, så ... Og vi har jo ikke lagt opp til flere timer. Så lurer litt på om de har tatt høyde for at vi nå plutselig må gjøre to ting! Det er gjerne først på slutten av et skoleår du ser at ... du ser denne forståelsen.”¹³⁵

Eit funn er dermed at i motsetning til Marie, som skildrar kronologi som mindre relevant for elevane, ser Randi og Ellinor dette som ein føresetnad for djupare forståing og ein grunnstein i faget. Det verkar ikkje aktuelt for dei å leggja mindre vekt på det kronologiske perspektivet. Lærarane forstår altså det realhistoriske og kronologiske både som ein føresetnad for forståing i historiefaget, men også som eitt av fleire verktøy ein kan nytta i faget for å gripa fatt i dei større og overordna spørsmåla i faget.

Oppsummering

I analyse av intervjumateriale kjem det fram at korleis lærarane skildrar innhaldet i historiefaget er eit spørsmål som omfattar meir enn kva epokar eller historiske hendingar lærarane vektlegg. Eit funn viser at lærarane i ulik grad knyt historiefaget saman med personlege interesser. Medan nokon skil klårt mellom kva ein vektlegg som lærar og som privatperson, nyttar andre handlingsrommet i læreplanen til å gi rom for meir av det dei sjølv ønskjer.¹³⁶ Det kjem fram at både ferske og erfarne lærarar har eit kritisk forhold til læreboka når det gjeld historiefagleg innhald. Lærarane tek utgangspunkt i læreplanen, og fleire viser til

¹³⁵ Intervju Ellinor.

¹³⁶ Intervju Marie og Randi.

at dei supplerer med eige fagstoff og historiske kjelder der læreboka ikkje strekk til.¹³⁷ Felles for lærarane er at dei alle uttrykkjer at demokratiutvikling står sentralt i historiefaget.

Samtidig viser andre funn at lærarane er opptekne av elevgruppa sine interesser og svarar ikkje berre ut frå seg sjølv, men også ut frå elevgruppa dei underviser, når eg spør kva innhald dei oppfattar som sentralt. I og med at somme informantar bakar inn elevane sine oppfatningar inn i deira eigne oppfatningar av faget, kan det verka som at demokrati og demokratisk forståing står så sentralt i undervisninga at det også kjem til uttrykk i lærarane si oppfatning av sjølve klassefellesskapet. Det vil altså seie at historielærarane legg stor vekt på elev-medverknad og å styrkja og utvikla elevane sitt engasjement.

I samtale om korleis lærarane skildrar innhald i historiefaget viser dei til ei kløft mellom deira eigne og elevane sine oppfatningar av kunnskapar og ferdigheiter i faget. Fleire av lærarane som er intervjuet i dette prosjektet, Marie og Eirik eksempelvis, ligg nært ei oppfatning av fagleg innhald som kan knytast opp mot teori kring historiemedvite. Dei kjem mellom anna med dømer frå undervisninga som handlar om samanhengar i tid, minneskultur, ettertidas tolkingar og historiografi.¹³⁸ Informanten Marie uttrykkjer eit ønskje om å diskutera på eit "overordna plan",¹³⁹ og fleire formulerer eit ønskje om å gi elevane sine ei djupare fagleg forståing. Eit funn er at elevgruppa derimot vert skildra som opptekne av realhistoriske detaljkunnskapar og hendingsrekkjefølger. Denne skilnaden kan ein forstå ut frå utdanningsforskar Roger Säljö og psykolog Ference Marton som skil "surface level-processing" frå "deep level-processing".¹⁴⁰ Djupnelæring er også eit omgrep som på nytt har dukka opp i forbindelse med fagfornyninga, men som har vore noko uklårt av di det har vore tillagt ulik tyding. Eksempelvis definerer Stortingsmelding 28 dette som at ein gradvis og over tid utviklar ei forståing,¹⁴¹ medan historiedidaktikar Erik Lund meiner djupnelæring kan vera konsentrert arbeid med eitt dokument i nokre minutt for å avdekkje nye aspekt ved eit nøkkelomgrep.¹⁴² Då omgrepet er mykje brukt i forbindelse med fagfornyninga kan det tenkast å prega lærarane si forståing av historiefagleg innhald. Likevel er elevgruppa, slik lærarane skildrar dei, mindre medvitne skiljet mellom overflatelæring og djup læring. Noko som

¹³⁷ Intervju Ellinor, Anders, Eirik, Marie.

¹³⁸ Intervju Marie, Eirik, Randi.

¹³⁹ Intervju Randi.

¹⁴⁰ Gilje m.fl, 2018, «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærmingar», s. 22

¹⁴¹ Kunnskapsdepartementet, 2016, «2.3 Kunnskap om elevenes læring» i Meld. St. 28 (2015-2016)

¹⁴² Lund, 2016, s. 64

mogleg kan sjåast i lys av at ei uklår definerings gjer omgrepet djupnelæring noko vanskeleg å gripa.

Det framstår i denne samanheng relevant å spørja seg kvifor elevgruppa ser på historiefaget som eit “puggefag”,¹⁴³ medan lærarane altså knyt det sentrale innhaldet i faget til eit utvida perspektiv, tankeprosessar og djupare forståing. Lærarane vektlegg særleg to faktorar når dei snakkar om årsakene til denne ulikskapen: rammevilkår og vurderingskrav i faget. Dette kan ein forstå ut frå den didaktiske relasjonsmodellen av Bjørndal og Lieberg.¹⁴⁴ Denne modellen viser til at dei ulike elementa læraren må forhalda seg til i undervisning som t.d. fagleg innhald, arbeidsmåtar, mål, vurdering og rammefaktorar har ei tydingsfull innverknad på kvarande, samtidig ligg alle desse elementa innfor eit rammeverk med skulen sine overordna mål.¹⁴⁵ Historiefaget sitt innhald må altså forståast som eit produkt av både lærarane si oppfatning, men også rammene som omkrinsar dei. Hiim og Hippe peiker på at rammefaktorar som timetal og tilgang til utstyr kan både avgrensa og mogleggjera læring og undervisning i faget.¹⁴⁶ Lærarane eg har intervjuar viser fleire gongar til eit lågt timetal i historiefaget som ei grunngeving for korleis meir komplekst innhald og djup læring i historiefaget vert avgrensa.¹⁴⁷

Vurdering i faget er også ein faktor som i følgje nokre lærarar dreg innhaldet i retning meir realhistorisk kunnskap og mindre overordna refleksjon. Dette fordi elevane skal ha eit visst tal vurderingar for å få standpunktarakter, og med mange omfattande kompetansemål og eit stort fagpensum på få timar prioriterer fleire lærarar å legge eit realhistorisk grunnlag for vidare forståing.¹⁴⁸ Lærarane vert, slik dei skildrar det, dradd mellom utdanningsmyndighetene si ”bestilling” om djup læring og eit karakterbasert vurderingssystem som skal vera effektivt og rettferdig på tvers av klassar og skular. Samtidig viser også intervjumateriale ei anna forståing av innhaldet i faget der ein annan informant fortel om eit fokus på å fanga djup læring frå byrjinga ved å leggja mindre vekt på faktakunnskapar i vurdering.¹⁴⁹ Dette viser ei delt oppfatning kring korleis innhaldet i faget er satt saman av faktakunnskapar, tverrfaglege ferdigheiter og forståing. For somme lærarar er

¹⁴³ Intervju Eirik.

¹⁴⁴ Sjå illustrasjon av modellen i kapittel 2 under ” 2.5 Historielærarar innanfor skulen sitt rammeverk”.

¹⁴⁵ Vestøl, ”Didaktiske modeller i lærerutdanningen”, s. 2.

¹⁴⁶ Hiim og Hippe, 2006, s. 14-23.

¹⁴⁷ Intervju Ellinor m.fl.

¹⁴⁸ T.d. intervju Ellinor og Randi.

¹⁴⁹ Intervju Marie.

faktakunnskapar sett som ein føresetnad for djupare forståing, medan det for andre verkar det uviktig å testa elevane i faktakunnskapar.

Parallelt finn ein sprikande oppfatningar i samtale med lærarane om strukturering av fagleg innhald. For nokre er kronologi forstått som historiefaget sin ryggrad, og ein tematisk struktur vert skildra som musklar ein ”festar” på eit kronologisk skjelett.¹⁵⁰ Andre ser tematisk strukturering av innhaldet som logisk, og kronologi vert forstått som eit verktøy i faget.¹⁵¹

Somme informantar fremjar dermed eit syn på historieundervising som kan oppfattast som tradisjonelt ut frå utviklinga i historiedidaktikken. Eit spørsmål vert om historiefaget sitt føremål skal knytast til å visa ein samanhengande historie. Somme informantar som Randi og Ellinor vektar kronologi og historieforskning som ein prioritet i undervisningsinnhaldet. Informanten Anders forstår ein del av historiefaget si rolle som det å kopla saman hendingar, og få elevane til å sjå ein samanheng eller lange linjer, det Anders kallar for «den raude tråden»¹⁵². At han formulerer seg slik seier noko om korleis han forstår det å formidla ein samanheng i fortida, og ikkje ei fortid oppstykkta i ulik tematikk eller forskjellige perspektiv, som eit sentralt poeng ved undervisinga. Dette kan sjåast i samband med forskjellen mellom historie som *fortid* og historie som *forteljing* som Kvande og Naastad viser til, og skilnaden mellom historiebruksdidaktikk og historiefagsdidaktikk.¹⁵³ For informanten Anders er det viktig at historiefaget skal formidla ei samanhengande fortid. Ellinor og Randi deler ei liknande oppfatning der dei har mindre vekt på formidla ulike forteljingar om fortida, eller bryta med ei kronologisk formidling, for å ta opp epistemologiske refleksjonar.

¹⁵⁰ Intervju Randi.

¹⁵¹ Intervju Marie.

¹⁵² Intervju Anders.

¹⁵³ Kvande og Naastad, 2013, s. 24-25.

5.2 Historiefaglege føremål

For å undersøkje korleis lærarane uttrykkjer føremålet med historiefaget vart det innleiingsvis stilt nokre forskingsspørsmål som verktøy for å gradvis gripa den overordna problemstillinga for dette arbeidet. Medan det første spørsmålet omhandla lærarane sitt syn på historiefaget sitt innhald, er det andre forskingsspørsmålet meir direkte retta mot lærarane sitt syn på faget sitt føremål. Forskingsspørsmåla er ulike, men i praksis tett sambunde. Korleis ein oppfattar innhaldet i faget vil henga saman med korleis ein oppfattar mål og meining med faget, altså kva undervising i faget skal føra til, og vice versa. Det kjem fram i intervju med historielærarar at funksjonen til historiefaget i stor grad vert knytt til det å forstå vårt samtidige samfunn og seg sjølv som individ. Ulikskapen mellom lærarane som er intervjua i denne studien ligg hovudsakleg i at nokre i større grad vektlegg dagsrelevans i historiefaget for å knyta fortid til notid, medan andre framhevar innsikt i historievitskapen som ein sjølvstendig funksjon ved faget. Eit moment som viser seg interessant i intervjumaterialet, og som avspeglar ulike oppfatningar blant lærarane, er korleis dei stiller seg til ein påstand om at elevane gjennom historiefaget skal læra av fortida.

Å forklara og forstå seg sjølv i notida

Funna i denne intervjustudien viser at lærarane i stor grad trekk fram historiefaget sitt føremål som det å forklara, forstå og gi ein kontekst til notida. Her ser ein også ei kopling mellom kva innhald ein vektlegg og korleis ein oppfattar historiefaget sine sentrale funksjonar. Marie fortel:

“Jeg mener det er viktig å komme frem til vår tid. Det er veldig lett for å bli hengende igjen i krigen. Så kommer man ikke frem til etterkrigstiden og det som skjer etter den kalde krigen. Jeg synes det er viktig å komme frem dit, så det er alltid en ambisjon.”¹⁵⁴

Det å koma fram til vår tid når det gjeld innhaldet i undervisinga kan sjåast i samanheng med det lærarane ser som det viktigaste føremålet historiefaget har. Anders formulerer dette slik:

¹⁵⁴ Intervju Marie.

“Det eg trur elevane får ut av det er eit historisk perspektiv. Kvifor har eg ... Eller kvifor lever eg eit slikt liv som eg lever i dag? Både på individuelt nivå og samfunnsmessig nivå. Kvifor har me eit demokrati i Noreg for eksempel? Kvifor har me framleis monarki? Kvifor har me eit storting og statsminister for eksempel. Når me har konge, og me har hatt det i mange år. Så på ein måte få den... kvifor er det som det er no, kvifor lever me sånn?”¹⁵⁵

Han er oppteken av at elevane kan forklara både samfunnet og eige liv i notida. Dette kallar han for eit “historisk perspektiv”. Gjennom å lære om fortida dannar ein eit bakteppe og ein kontekst for vår eiga tid som kan gi oss ei forklaring på eit samfunnsmessig og individretta plan. Ellinor knyt historiefaget sitt føremål opp mot eit anna omgrep “forståing”:

“Ja, ordet forståelse er jo det som alltid kommer igjen. Forståelse for samfunnet, forståelse for kultur, forståelse av seg selv. Ja ... Det tror jeg er det største historiefaget kan bidra med.”¹⁵⁶

Ein kan tenkje at desse lærarane gjev uttrykk for noko av det same. Begge vektlegg ei individuell og ei samfunnsmessig side, men ligg det ein skilnad mellom dei å forklara og forstå? Det verkar som at Anders, slik han formulerer seg, ser fortida som ei direkte forklaring til notida. Ein kan tenkje at forståing er eit omgrep som i større grad kan romma ulike, og kanskje motstridane, forklaringar. I staden for å trekkja direkte linjer, kan det handla om å sjå ulike samankoplingar samtidig og i lys av kvarandre. Likevel meiner også Ellinor at det å trekkja linjer mellom fortid og notid, og forklara korleis notida ser ut, impliserer ei historiefagleg forståing:

“Så det er jo veldig enkelt å trekke linjer. Og det syns jeg det er også generelt i faget. Og vi snakket jo også om enevelde og om len og så videre. Så sa jeg «Har dere hørt ordet lensmann før? Leeen-s-mann». Så jeg syns at de enkleste måtene er å trekke de parallellene, også helt opp til vår tid.”¹⁵⁷

Det kjem fram i intervjumateriale at fleire lærarar viser til sjølvforståing som eitt av historiefaget sine føremål. Det impliserer at fortida seier noko om eit opphav. Ein måte å sjå

¹⁵⁵ Intervju Anders.

¹⁵⁶ Intervju Ellinor.

¹⁵⁷ Intervju Ellinor.

dette på er gjennom vidareføring av tradisjonar, kulturelle praksisar og kollektive minner. På same tid kan ein forstå seg sjølv som ein reaksjon eller mot-reaksjon på tidlegare menneske sine val, handlingar, opplevingar og praksisar. Det kan ligga motstridane forklaringar i fortida som kan fortelja oss noko om oss sjølve i dag. Å bli medviten korleis ulike tider påverkar kvarandre kan slik seiast å vera ein av historiefaget sine sentrale funksjonar.

Eit funn er at fleire av lærarane i større grad vektlegg notidsrelevans over framtidsrelevans når dei snakkar om historiefaget sin funksjon. Marie er den einaste som knyt forståing av samtid og opphav mot elevane si eiga framtid:

“Også er det jo fordi at det er viktig for de fremover, det med å forstå sin egen tid og hvor de kommer fra og hvorfor ting er som det er.”¹⁵⁸

Marie peikar altså på at historiefaget er viktig for elevane også i framtida. Ho fortel at ho er særleg interessert i historiefilosofi,¹⁵⁹ noko som avspeglar måten ho inkorporerer historiemedvite og ulike tidsperspektiv i sine didaktiske refleksjonar. Eit aspekt ho tek opp er blant anna at historie er noko vi skapar¹⁶⁰, noko som kan forklara kvifor ho er medviten eit framtidsperspektiv når det gjeld undervisinga i historiefaget. Til tross for at lærarane som er intervjua i denne studien gjev uttrykk for å forstå faget sitt føremål på ulike måtar er det ingen som overser faget si betydning for notidsforståing. Det Syse omtalar som tradisjonell historieundervising, at ein utelukkande formidlar eit konsensusnarrativ om fortida,¹⁶¹ kan altså ikkje seiast å vera samsvarande med lærarane i denne studien sine intensjonar med faget.

Det er likevel slik at dei fleste lærarane i denne intervjustudien i stor grad oppfattar historiefaget sitt føremål som sjølv sagt og sjølv forklarande. I fleire tilfelle spør eg informantane om ei utdjuping om kvifor det er viktig for elevane å forklara eller forstå seg sjølv og deira omgjevnader i notida. Informantane reformulerer då deira opphavlege utsegn om at ei slik forståing eller kunnskap har ein verdig i seg sjølv. Det viser seg samstundes ein skilnad mellom lærarane si oppfatning der dei fleste knyt faget sin funksjon meir eller mindre direkte til notid, medan Marie ser dette i relasjon til både notid og framtid. Dette ligg nært

¹⁵⁸ Intervju Marie.

¹⁵⁹ Intervju Marie.

¹⁶⁰ Intervju Marie.

¹⁶¹ Syse, 2011, s. 28.

kjernen i historiemedvite slik Kvande og Naastad forklarar det, å sjå seg sjølv som eit historisk vesen som både er historieskapt og historieskapande, langs aksen fortid-samtid-framtid.¹⁶²

Populærhistorisk underhalding, kritisk tenking og danning

Eirik er ein av lærarane som konsentrerer seg om historiefaget sin notidsrelevans. Eit særtrekk ved oppfatninga han gjev uttrykk for er at han ser historiefaget som ein måte å betre forstå populærhistoriske framstillingar:

“Ja, altså, visst eg ser filma eller tv-seriar, der du liksom kan bruka kunnskapen din til å forstå filmar, tv-seriar eller tv-spel betre. Eg synst det er ganske interessant fordi då føler du at du lærer medan du ser på. Det synst eg er veldig kjekt å bruka historie til. At du forstår det.”¹⁶³

Det kjem fram gjennom intervju med Eirik at interessa han har for historie i stor grad kan knytast til film og spel. Måten han ordlegg seg på når han seier at «han lærer medan han ser på» impliserer at han vektlegg det å læra *av* filmatiske framstillingar av fortida. Eirik meiner historiefaget legg til rette for å forstå notidige filmar og tv-spel inspirerte av fortidige hendingar. Koplinga mellom historievitskap, fortid og filmatisering av fortidige hendingar er eit område som er didaktisk interessant. Korleis ein nyttar film i undervisning kan seie noko om korleis ein møter framstillingar av fortida. Ein kan tenkja at populærhistoriske tolkingar av fortida representerer ei av mange ulike framstillingar. Noko som kan knytast opp til historie som samtidige konstruksjonar, og historiebruk gjennom å sjå på kva mål ein vil oppnå når ein formidlar eit bilete av fortida. Audio-visuelle framstillingar kan utan historiefagleg innsikt stå i fare for å bli oppfatta som ein rekonstruksjon av fortidige scenario og hendingar. Filmar og tv-spel har spesifikke mål med sine framstillingar (å engasjere, selje, underhalde m.m.), i tillegg til naudsynte og utvalde avgrensingar og perspektiv, noko undervisning i historiefaget kan vera med på å tydeleggjera og problematisera. Wagner finn likevel at fleire norske lærarar, i likskap med Eirik, i staden ønskjer å nytta filmar som eit “sannferdig” bilete av fortida.¹⁶⁴

¹⁶² Kvande og Naastad, 2013, s.51.

¹⁶³ Intervju Eirik.

¹⁶⁴ Wagner, 2018.

Bruk av film som verkemiddel i historiefaget vert også knytt til det å engasjera elevane, og gjera faget “gøy” og levande. Ellinor fortel at ho let elevane sjølv regissere sine framstillingar av fortida i programmet iMove.

“Så gav jeg de: «Okei, perioden dere får er liksom mellom 15- og 1700-tallet. Finn ett eller annet innen for det, og lag en trailer.» Da var det ... de kunne lage forskjellige sjangre. Og da var det en som lagde en dødsul en om hekseprosessene som skrekkfilm. Det var veldig tøft og noe som jeg sikkert kommer til å gjøre igjen!”¹⁶⁵

Det er tydeleg at Ellinor ønskjer at hennar eiga begeistring og interesse av historie skal smitta over på elevgruppa hennar. Dette kan også vera ein av grunnane til at somme lærarar ikkje arbeidar meir kritisk med framstillingar av fortida i undervisninga. Men skal historiefaget vera underhalding? Sosiologen Selma T. Lyng peiker på eit trekk ved utviklinga i skulen som ho kallar “avformalisering” av læringssituasjonar. Medan undervisninga tidlegare var organisert med stor sosial avstand mellom elevar og lærar, hevdar Lyng at moderne undervisning er kjenneteikna ved at læraren i større grad forsøker å oppretthalda eit “hyggeleg samvær” og tona ned samværet sitt obligatoriske og formelle preg.¹⁶⁶ Lærarane lyt altså finna ein måte å arbeida kritisk med historiske framstillingar på som også fangar interessa til elevane.

Sjølv om Lyng hevdar at undervisninga i skulen er av-formalisert, må det poengterast at lærarane ikkje vektlegg å underhalda elevane som eit mål i seg sjølv med historieundervisninga. Eirik knyt historiefaget opp mot si eiga interesse av film og tv-spel, men han ser også historiefaget sin funksjon i eit meir praktisk nytte-perspektiv. Han forklarar elevane sitt utbytte av historiefaget slik:

“Eg vil påstå at i dei aller fleste utdanningar du tar, høgare utdanning, så kjem ein innom årsak-verknad. Er ein økonom og jobbar med excel-ark, finn du ein feil så byrjar du å tenke «kor kan den feilen vera?», då byrjar du å tenka årsak, grunnen til feilen. Er du lege så må du vera god på det, altså du får pasientar, menneske som har ein feil, då må du tenka «kva er grunnen til feilen?». Det er ein grunnleggande ferdigheit du brukar, eg vil seie i alle typar utdanning. Den biten er eg veldig oppteken av då. Det går igjen i alle tema vi jobbar med.”¹⁶⁷

¹⁶⁵ Intervju Ellinor.

¹⁶⁶ Lyng, 2004, s. 24.

¹⁶⁷ Intervju Eirik.

Han trekk fram det å forstå ting ut frå årsak- og verknadssamanhengar som ei tverrfagleg ferdigheit og ein reiskap ein tek med seg frå historiefaget. Eirik trekk fram den praktiske nytteverdien av dette i vidare utdanning og i eit arbeidsliv som ikkje har direkte historiefagleg tilkopling. Ein kan samstundes tenkja at ei slik form for nysgjerrigheit, og ei evne til kartlegging og problemløysing, er ein verdi i seg sjølv. At det ikkje berre er eit praktisk arbeidsverktøy i utdanningsløp og i yrkesutøving, men ein del av all djupare refleksjon og forståing, og dermed ein del av ein individuell utvikling- og danningsprosess.

Eit funn som kjem fram i samtale med lærarane er at dei snakkar lite, eller ingenting, om eit motsetnadsfult forhold mellom demokratioppfostring og kritisk tenking som eg i kapittel 2 omtala som det *demokratiske dilemma* i historiefagleg undervising. Eirik poengterer at ein funksjon med historiefaget er å fremja kritisk tenking:

«...også vil eg påstå at historiefaget gir deg ein evne til å vera litt reflektert og kritisk. Eg merkar det veldig på meg sjølv, eg har veldig god evne til å vera veldig kritisk til ting. Om eg ser ein reality-serie i dag, så er eg i 99% av tilfella kritisk til at dette er reality. Det er ei evne eg meiner kjem frå historiefaget, fordi du ser på det, også vurderer du «okei, kva er det som talar for at dette er reality og ikkje ein dramaserie?»»¹⁶⁸

Kritisk tenking er noko som kjem fram i fleire intervju. Dette vert skildra som ein styrke på ulike måtar i relasjon til alt frå TV-seriar, til demokratideltaking og som ein del av det å arbeida som ein historikar.¹⁶⁹ Det verkar som at lærarane oppfattar det som sjølv sagt og innlysende at kritisk tenking og innlemming i eit visst verdisett er komplementære aspekt ved historiefaget. Når eg spør Randi om forholdet mellom demokratioppfostring og kritisk tenking, og om ho meiner desse føremåla passar saman i historiefagleg undervising svarar ho:

«Ja, absolutt! Fikk du med deg Donald Trump? Han gav jo nettopp ut en presidentordre om at alle barn i USA skal bli opplært i pro-amerikanske verdier og tanker. Det blir nasjonalisme dradd vel langt, men selvfølgelig har historiefaget en rolle i å forstå samfunnet vårt. Et formål er jo å trekke linjer til i dag for å skjønne samfunnet vårt. Vi kan ikke ta demokratiet for gitt, hvordan vi kjemper for demokratiske rettigheter. Jeg synes absolutt historie er et politisk,

¹⁶⁸ Intervju Eirik.

¹⁶⁹ Intervju Eirik, Marie, Ellinor.

demokratisk og holdningsskapende fag. Det er et fag der elevene kan reflektere, sette seg inn i ulike perspektiver og utfordre holdninger og stereotypier. Uten tvil! Det er den største styrken i faget. Det er å gjøre de til medborgere, sant. Gjøre de i stand til å delta i demokratiet og gjøre de bevisst på utviklingen som har vært gjennom historien. Det synes jeg er viktig. Det betyr ikke at det skal gå på bekostning av kritisk tenking for det er en del av å være en del av demokratiet, det å reflektere, stille spørsmål og undre. Det gjelder alle fagene våre, målet om å gjøre de til bevisste, tenkende mennesker som kan ta egne avgjørelser og granske argumentasjon. Å ta egne valg, ikke bli påvirket av alle andre til enhver tid.»¹⁷⁰

Dette sitatet viser til ei oppfatning som fleire informantar gjev uttrykk for å dela. Det framstår av informantane som at kritisk tenking vert forstått som ein del av det demokratiske verdigrunnlaget deira undervising byggjer på. Noko som føresett at kritisk tenking føregår innanfor rammene av eit felles verdigrunnlag, og ikkje utfordrar dette. Det verkar som at politiske og haldningsskapande delar av faget er internaliserte blant lærarane i denne intervjustudien, sjølv hos lærarar som Randi, som vektlegg å knyte band mellom historievitskapen og historieundervising i vidaregåande opplæring. Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen argumenterer for kor sterkt demokratioppfostringa og verdi-aspektet står i historiefaget når dei skriv:

Historieformidling har alltid vært et ledd i et større oppdragsprosjekt. Gjennom kjennskap til den nasjonale arven eller i møte med historiske eksempler skulle elevene formes som medlemmer av det nasjonale fellesskapet. En historieformidling som tar avstand fra den typen nasjonal oppdragelse er fordømt til fullstendig relativisme. Den kan gi unge mennesker kompetanse i kritisk tenking som behøves i et fungerende demokratisk samfunn der forskjellige (minne)kulturer møtes og kommuniserer med hverandre.¹⁷¹

Likevel er det framleis ein balanse mellom å fremja sjølvstendige tankar og ulike perspektiv, og samtidig motarbeida anti-demokratiske, rasistiske eller gruppe-fiendtelege ytringar. Spørsmålet som vart stilt tidlegare i oppgåva¹⁷², altså om lærarar skal opptre som fagforskarar eller tena til demokratioppfostring, og om desse rollene står i motsetning til kvarandre eller er komplimentære ambisjonar finn vi her eit svar på. Lærarane uttrykkjer eit fokus på

¹⁷⁰ Intervju Randi.

¹⁷¹ Lenz og Nilssen, 2011, s. 22.

¹⁷² Sjå siste avsnitt i kapittel 2.4 «Eit demokratisk dilemma».

demokratioppfostringa og oppseding i eit felles verdsett, også når dei tradisjonelt vektar historiefaget som tilknytt historieforskning. Kritisk tenking vert forstått som ein del av demokratioppfostring i tråd med Lenz og Nilssen sin argumentasjon. Dermed er det demokratiske dilemmaet av lærarane ikkje oppfatta som eit *dilemma*, men som eit internalisert grunnlag for undervising.

Å forstå historievitskapen

Nokre av lærarane som er intervjuja i denne studien vektlegg eit anna føremål med historiefaget enn det å forstå og forklare notida som tidlegare har peikt på. Historiefaget vert også sett som eit fag der ein lærer om historievitskapen, og der dette er eit mål og meining i seg sjølv. Randi er ein av dei lærarane som konkretiserer dette. Ho hevdar at dersom ein underviser berre ut frå tematikk, mister ein historiefaget i seg sjølv.¹⁷³ Vidare utdjupar ho:

“Det å studere Norge i 1814, for å faktisk studere Norge i 1814, ikke bare med et formål, en hensikt, men at du skal studere 1814 ut fra det å undre seg og sjekke hvordan tenkningen og synet var på både mennesket og politikk i den perioden. Skjønner du hva jeg mener? Ja, ikke bare for å se på 1814 som et ledd i norsk demokratiutvikling mot 2020.”¹⁷⁴

Sitatet seier ikkje berre noko om Randi sitt syn på tematisk og kronologisk strukturering av innhald, sjølv om det er teke ut frå denne samanhengen. Som det vert påpeikt tidlegare i dette kapittelet seier det også noko om hennar oppfatning av historiefaget og tilknytninga det har til historievitskapen. Randi gjev uttrykk for ei grunngeving av historiefaget ut frå det å studere fortida og “skjekke” korleis den var. Når det gjeld oppfatninga kring dette er lærarane splitta. Ellinor posisjonerer seg også nært historiefaget si kopling til vitskap, men fortel at ho tek opp med elevane at det er delte oppfatningar av kva historiefaget eigentleg skal vera. I relasjon til fagfornyninga, som ho meiner har for lite fokus på dette, uttrykker ho si misnøye:

“Det som var bra med den forrige var at der diskuterte vi liksom «Hva er egentlig historie? Hvilken funksjon har historie?» og det er bare totalt fjernet i den nye planen. Skal vi liksom ikke diskutere historie ... Er det en vitenskap sånn som jeg liker det, eller er det en forskjell på

¹⁷³ Intervju Randi, sjå fullt sitat under “Strukturering av innhald”.

¹⁷⁴ Intervju Randi.

det og ... Eller er det nasjonsbyggende ... ? Altså, hva er det?”¹⁷⁵

At Ellinor oppfattar den nye læreplanen som meir ein-sidedig kan sjåast i relasjon til ei utvikling i faget som rettar aukande merksemd på historiemedvite, historiebruk og historie som forteljing. Difor vert hennar posisjon ståande som eit bilete på ein “tradisjonell” historielærer i møtet med fagfornyinga. Det er interessant at Ellinor diskuterer faget sin funksjon med elevgruppa, og gjer dei medvitne på at det finst ulike tilnærmingar til kva historiefaget er, eller bør vera. Likevel kjem det fram i ytringane hennar at ho som lærar trår etter eit mål om at ho og elevgruppa hennar skal utvikle ei felles forståing av dette, nærmast som ein føresetnad for god undervising i faget. Då eg spør om ho saknar eit større fokus på dei ulike funksjonane historiefaget har svarar ho engasjert:

“Ja, absolutt! Skal vi begynne med noe uten å vite hva det er?! I hver eneste tekst vi skriver så definerer vi ord for at alle har en felles forståelse om det i teksten. Skal vi bare droppe det i faget?”¹⁷⁶

Set ein Randi og Ellinor sine oppfatningar opp mot Marie sitt syn på historiefaget vert ei splitting mellom eit føremål som handlar om sjølvforståing og notidsrelevans og eit føremål som ligg nærare den tradisjonelle historievitenskapen sin eigenverdi synleg. I kontrast til Randi og Ellinor uttrykkjer Marie seg slik:

“Ja, jeg synes det viktigste er å forstå vår egen tid. Det er, for meg, det aller viktigste med historie. Vi kan godt forstå historie på dens egne premisser, og det er jo interessant og alt, men jeg tenker det er viktig å forstå begreper som vi bruker i dag, vite hvor de kommer fra og ha et forhold til det. Hva er opphavet?”¹⁷⁷

Det er her eit interessant funn at lærarane i stor grad vektlegg ei forståing av notida når det gjeld historiefaget sitt føremål, men samstundes er dei ueinige i korleis det kan oppnåast og korleis dette aspektet skal gå saman med vitenskaplege studiar av korleis fortida «eigentleg» var. Randi er oppteken av at ein må ta vitenskapsfaget historie «på alvor» også i undervisingsfaget.¹⁷⁸ Denne spenninga mellom ulike posisjonar blant lærarane dreg igjen

¹⁷⁵ Intervju Ellinor.

¹⁷⁶ Intervju Ellinor.

¹⁷⁷ Intervju Marie.

¹⁷⁸ Intervju Randi.

likskapstrekk til kategoriseringa mellom det ein kallar historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. Spørsmålet som lærarane er usamde om er altså kor vidt, og korleis, forskingsfeltet historie og skulefaget historie er kopla saman.

Å lære av historia?

Ulike måtane å forstå historiefaget på vert synleggjort i korleis lærarane steller seg til eit føremål med historiefaget som handlar om det å lære av fortida. Dette er ofte eit føremål ein viser til når ein snakkar om undervising og formidling av historie, gjerne i samband med å forhindre urett i framtida. Ein peiker gjerne på eit mål om å hindre at det same skjer «på nytt». Korleis ein oppfattar historie vert spegla av i dette spørsmålet: kan vi lære av historia?

Eirik meiner at eit viktig føremål med historiefaget er å nettopp å lære av tidlegare «feil». Han knyt dette opp mot ein aktuell debatt han er svært engasjert i som omhandlar å ta eit oppgjær med rasisme ved å endre namn på gater, monument og fjerne statuar for å gi mindre positiv merksemd til menneske som har hatt eit tankesett vi no ønskjer å ta sterk avstand frå.

“Jo meir ein fjernar historie, jo meir sannsynleg er det at det blir gjort på nytt. Det er jo ganske logisk tankegang. Så då er det litt skremmande at me no vel å fjerna historie frå folk. Det er jo ein liten del av folk som er interessert i historie, så dei vil jo hugsa, men kva med dei som ikkje bryr seg om historie? Dei vil ikkje då hugsa at det har skjedd ting mot rasar før, som me ikkje vil skal skje igjen.”¹⁷⁹

Eirik viser til ein benk som er oppkalla etter Carl von Linné i botanisk hage i Oslo og som fleire ønskjer å fjerna, og han fortel at han synes det er viktig å bevare dette som ein del av historia og som ein lærdom for framtida.¹⁸⁰ Ein kan forstå føremålet Eirik peiker på her ut frå eit ønskje om å unngå det Lund kallar for å vera «historielaus», der ein utan medvite om fortida ikkje vil kunna handtera og forstå dagens samfunn.¹⁸¹ Likskapar mellom fortida og

¹⁷⁹ Intervju Eirik.

¹⁸⁰ Intervju Eirik.

¹⁸¹ Lund, 2009, s.34.

notida er noko Eirik har stort fokus på i undervisinga, og han oppfattar dette som noko fagfornyninga også vektar og fremjar. Han uttrykkjer dette slik:

“Eg prøver jo innimellom å visa elevane, litt sånn som no når me har om demokratisering og revolusjonane, så prøver eg jo å seie at det er ting som skjer no i dag som er heilt likt i dagens samfunn. Eg trur den nye læreplanen vil nok opna opp for at du vil nok kanskje gjera meir det. Altså, kompetansemåla er heilt tydelig på at du må faktisk sjå på noko som har skjedd nyleg å finna det igjen i historia.”¹⁸²

“Då tenker eg at, sånn som det er i dag, så må elevane få ein følelse av at dette betyr noko for dei her og no. Sant? Og då må ein kanskje byrja her då, også sjå tilbake ... at «okei, for 200 år sidan så skjedde akkurat det same»”¹⁸³

“Nei, det var no eg som skremte dei litt med første verdskrig, berre for å visa kor mange likskapar som ein finn mellom samfunnet før første verdskrig og samfunnet i dag, sant. Ein kan jo berre gå inn å seie «dette er likt, dette er likt».”¹⁸⁴

Historiemedvite inneber at fortida er til stades i notida som minne og minneskultur, ei fortolking av fortida. Eit sentralt poeng som Lenz og Nilssen peiker på er at vi som menneske har behov for å orientera oss i eiga samtid, derfor vil vi alltid tilpasse forteljingar om fortida for å gi meining til tida vi lever i.¹⁸⁵ Det er difor naturleg at historie om rasisme, som Eirik er oppteken av, vert fortalt og gitt ny meining og tyngde i eit samfunn som er prega av motstandskampen mot dette. Likevel er det ikkje irrelevant korleis ein nyttar historiefaget til å lære av fortida. Lenz og Nilssen hevar at ein bør retta merksemd ikkje berre på *kva som skjedde*, men korleis fortida har blitt fortolka og formidla.¹⁸⁶

Kan egentleg hendingar frå fortida skje «på nytt»? Eirik formulerer seg slik, men det finst andre måtar å oppfatta historie på. Å lære av historia impliserer at historia er noko eintydig og

¹⁸² Intervju Eirik.

¹⁸³ Intervju Eirik.

¹⁸⁴ Intervju Eirik.

¹⁸⁵ Lenz og Nilssen, 2011, s.18.

¹⁸⁶ Lenz og Nilssen, 2011, s.12.

at konsekvensane av å bli konfrontert med fortida, er like eintydige.¹⁸⁷ Dette kan stå i fare for å ta fokus vekk frå den anticiperande lærdommen av det å opptre kritisk til formidling av fortida, og lære korleis historie kan brukast til ulike formål. Jensen vektlegg dette når han i sin definisjon av historiemedvite viser til forståinga av at mennesket og samfunnet ikkje er noko stabilt, uforanderleg eller utan føresetnadar.¹⁸⁸ Å lære av fortida kan også vera å lære om tolkingar, perspektiv, motiv, og om stillingstaking og handlekraft i eige liv. Ei målsetting med faget kan knytast til å kjenna att trekk ved rørsler, terminologi og polarisering som faktorar for ei av-demokratisering. Ein kan reformulera føremålet om at elevane skal lære av historia og seie at elevane skal verta medvitne om si rolle som historieskapande.

Eit anna poeng ved føremålet om å lære av fortida i historiefaget handlar om forståinga av fortidige hendingar som unike ut frå sin kontekst. Det Rüsen kallar *historiekultur*, altså samanhengen og konteksten historiemedvite utgår frå, er til ei kvar tid unik og i endring. Kva som omgir oss pregar korleis ein oppfattar seg sjølv i tid og verda rundt ein, og igjen korleis ein handlar. Ved å dra linjer mellom likskapar i fortid og notid som om hendingar på tvers av tid er identiske vil kunna undergrava eit poeng ved forståinga av tid som kontekst. For å verna om ein kompetanse til å forstå uniksakar ved ulike tider, og korleis samtida pregar oss og har prega dei før oss, vil dette mogleg føresetta at når ein viser til likskapstrekk i historieundervisinga samtidig også framhevar forskjellar i kontekst. Kvande og Naastad problematiserer forholdet mellom gjenkjenning og distanse når dei skriv om korleis linjer kan bli trekt så direkte at det oppstår kortslutning:

Det ligger en motsetning i historiedidaktikken mellom det å trekke linjer og bygge på gjenkjennesle på den ene siden, og det å historisere fortiden, altså å forstå fortidens mennesker og samfunn på deres egne premisser, på den andre. Påvisning av fellestrekk kan strekkes så langt at den historiske forståelsen blir redusert. Det som tematisk forener to eller flere hendelser, har utspilt seg i vidt ulike historiske kontekster.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Lenz og Nilssen, 2011, s.12.

¹⁸⁸ Jensen i Kvande og Naastad, 2016, s.46.

¹⁸⁹ Kvande og Naastad, 2013, s. 53.

Dette tosidige med å undervisa fortida som både relaterbar og kontekstuell gjev rom for ulike posisjonar blant lærarane. Marie er ein informant som, i motsetnad til Eirik, stiller seg kritisk til eit føremål om å læra av historia:

“Jeg er ikke opptatt av om vi kan lære av historien, det er elevene veldig opptatt av. Ja, «vi må ha historie for å lære av historien», og jeg tenker at, jeg vet ikke i hvilken grad kollektiver kan lære av noe som helst. Også er det jo fordi at det er viktig for de fremover, det med å forstå sin egen tid og hvor de kommer fra og hvorfor ting er som de er.”¹⁹⁰

Vidare knyt Marie dette til det ho meiner er essensen i hennar oppfatning av historiefaget, og historiefagleg utvikling, nemleg eit skifte i perspektiv frå undervising om historia slik den var til undervising som vektar forteljingar om fortid.

“Det handler jo mer nå om, altså ... Historiefaget er jo et fag som nå handler mer om nåtid enn fortid, sant? Og det at historie er noe som blir til, eller som vi lager, vi forteller historien. Og det tror jeg er veldig annerledes enn sånn som jeg ble lært historie, som mange har blitt lært historie og som mange fremdeles blir lært historie.”¹⁹¹

¹⁹⁰ Intervju Marie.

¹⁹¹ Intervju Marie.

5.3 Læreplanskiftet

Til no har analysen i dette arbeidet løfta fram lærarane sine oppfatningar knytt til det historiefaglege innhaldet og deira syn kring historiefaglege føremål. Delkapittelet som følgjer vil ta føre seg korleis lærarane stiller seg til fagfornyinga og læreplanskiftet som no gradvis vert innført i vidaregåande opplæring. Forskingsspørsmålet “korleis stiller lærarane seg til fagfornyinga?” kan her konkretiserast til å undersøkje kva utfordringar og moglegheiter lærarane ser med ei fornying av læreplanen i historiefaget. Det vil også undersøkje kor vidt og korleis lærarane som er intervjua tenkjer fagfornyinga kjem til å påverke deira undervising eller oppfatning av faget. Det kjem her fram delte syn, kor somme kan seiast å ha ei konserverande oppfatning om at historiefaget verken bør eller kan endrast i stor grad utan å miste sin verdi, medan andre både ønskjer og er førebudd ei omstilling i korleis dei formidlar faget til elevane sine.

Ei “ny bestilling”

Som det tidlegare har komen fram under “5.1 Historiefagleg innhald” er læreplanen forstått som eit grunnleggjande utgangspunkt for utforming av undervising blant informantane i dette prosjektet. Likevel uttrykte lærarane at tolking og omforming av kompetansemål gav dei rom for å følgje eigne prioriteringar, preferansar og interesser, men i ulik grad. Eit skilje mellom korleis lærarrolla vart oppfatta som åtskild eller bunde saman til personleg historieinteresse vart særleg synleg mellom oppfatningane til informantane kalla Marie og Randi.

Noko som kan vera med å forklara kvifor dei ser ulikt på kva som avgjer sentralt innhald i faget, er synet deira på læreplanen og læreplanskiftet. Marie meiner læreplanskiftet har mykje å seie for historiefaget og hennar undervising, når eg spør ho om læreplanskiftet vil påverka hennar arbeidskvardag svarar ho:

“Ja, det er helt klart! Nå må vi i mye større grad definere innholdet i faget selv. Og det er jo veldig spennende. Vi må konkretisere hva vi mener med ... Ja, det er noen av målene som er ... «Utforske menneskers handlingsrom i konfliktsituasjoner og vurdere konsekvenser av velgene de har tatt». Sant, altså der må vi gå inn å velge hvilke konfliktsituasjoner og hendelser vi skal ta utgangspunkt i. Det synes jeg er spennende.”¹⁹²

¹⁹² Intervju Marie.

Informanten eg kallar Ellinor er nyutdanna og har vore fast tilsett som lærar i to år. Ho trur også læreplanskiftet vil endra undervisninga hennar.

“Ja, altså det er jo en ny bestilling! Rett og slett. Så da blir det jo en automatisk omlegging i undervisningsmetode.”¹⁹³

Randi har ei ulik tilnærming til læreplanskiftet då ho allereie har ei eksisterande oppleving av eit stort handlingsrom til å velje si tilnærming til fagleg innhald innanfor gjeldande læreplan. Ho fortel også om læreplanen og opplevinga av det førre læreplanskiftet då ho var nyutdanna lærar:

“Men det må jo sies at jeg hadde, akkurat i den overgangen til de nye læreplanene, så hadde jeg en kollega. En eldre mer erfaren lærer. Så sier han litt på tull til meg at «det finnes ikke den læreplan som ikke kan tilpasses min undervisning.» og det er jo forferdelig mye sant i det! Men, ja, den er et styrende dokument som jeg alltid har med meg, men jeg bryter de ned også sier jeg «hva er læringsmålet her? Hva betyr dette i det lange løp?»”¹⁹⁴

Oppfatningane knytt til læreplanskiftet si påverknad er altså delt, der lærarane i ulik grad forstår dette som ei større eller mindre omstilling. Dette pregar også kva moglegheiter og utfordringar lærarane ser med ei innføring av ein ny læreplan. Oppfattar ein fagfornyninga som ei mindre omstilling, ser ein nok også færre “nye” moglegheiter. Ellinor oppfattar i kontrast læreplanen som ei stor omstilling, ho fortel:

“Det er gøy at man i hvert fall prøver at man skal bytte ut den der puggedelen med litt sånn ... Ja, med «metabegreper», kan vi kalle det for det? Sånn årsak-endring og ja ... kontinuitet og ... perspektiver. Men så klart er dette ting vi allerede gjør, det er ikke noe nytt, det er bare mer fokus på det. Så jeg ser på det som en fin retning mot mer historieforskning, og da blir jo jeg litt glad!”¹⁹⁵

¹⁹³ Intervju Ellinor.

¹⁹⁴ Intervju Randi.

¹⁹⁵ Intervju Ellinor.

Det kjem fram at Ellinor oppfattar fagfornyninga som ei utvikling som tek større avstand frå eit kunnskapsfokus, og som i staden framhevar eit ferdigheitsfokus i historiefaget. Det er interessant at ho legg til at ho ser dette som ei moglegheit for meir historieforskning i undervisinga. Kva handlar historieforskning om? Det kan tenkjast at eit kunnskapsfokus ville kunna relaterast til historieforskning då resultatet av forskinga er kunnskap. Her uttrykkjer Ellinor ei forståing av historiefaget som kan likna det Jensen omtalar som historiefagsdidaktikk, då ein søkjer å overføra kunnskap, innsikter og ferdigheiter frå forskingsfaget til skulefaget.¹⁹⁶ Då Ellinor viser til mindre «pugging» er det nok snarare undervising som vektlegg det å tenkja og arbeida som ein historikar som for henne vert føremålstenleg.

Ein annan moglegheit med fagfornyninga som informantane viser til er ein betre samanheng i faget. Marie fortel om korleis kompetanemåla tidlegare var meir lausrivne og åtskilde frå kvarandre:

“For eksempel husker jeg i begynnelsen, dette «Presenter en historisk person, og drøft hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåte og handlinger.», det var jo et sånnt mål som vi i begynnelsen tenkte «Ja, då har vi det», men etterhvert så har det blitt integrert i det andre. Så det tok jo tid. Samme med kontroversielle historie-emner, så kan vi i dag kanskje jobbe med måten andre verdenskrig har blitt behandlet etter krigen, sant. Hvordan historikere har hatt ulike syn på det. Uten at det blir sånn løserevet. Det er jo kanskje svakheten med den “gamle” læreplanen. Samme med erindringshistorie, som lett ble en egen ting, det er det jo ingen grunn til. Så det håper jeg kan bli annerledes med den nye planen, at det kan bli bedre integrert.”¹⁹⁷

I dei nye læreplanane for historiefaget i vidaregåande opplæring er ei av endringane at den noverande inndelinga i kategoriane “historieførståing og metodar” og “samfunn og menneske i tid” vert avskaffa og kompetansemåla vert samla i ein del.¹⁹⁸ For Eirik er denne samankoplinga mellom arbeidsmetodar og kunnskap ein del av omformingsprosessen frå kompetansemål til undervising:

¹⁹⁶ Stugu, 2004, s.16.

¹⁹⁷ Intervju Marie.

¹⁹⁸ Udir.no, 2009, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)». og Udir.no, 2019, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)».

”Eg vel jo metodar og innhald som eg meiner passar til å nå dei kompetansemåla. Også er eg veldig oppteken av metode då, så eg forsøker jo alltid å plukka ut noko som eg meiner ... «No brukar me dette som metode innanfor dette temaet, også tar me desse metodane innanfor neste tema.»¹⁹⁹

I kontrast til at innføringa av mindre hendingsspesifikke læreplan generelt vert oppfatta som “friare” med eit auka handlingsrom for lærarane,²⁰⁰ peiker Eirik på at fridommen hans som lærar samstundes vert avgrensa ved at dei nye læreplanane har gjort denne samankoplinga for han. Han peiker slik på ei forståing av faget som liknar Lund sin tilnærming til historiedidaktikk kor han framhevar at ”vite-at” og ”vite-korleis” er avhengige kvarandre.²⁰¹ Informanten opplever at denne samankoplinga i dei nye læreplanane er satt på førehand:

“Det er bakt inn litt meir metode. Så spørst det om det er ... Altså eg har jo plukka frå metode, men her blir det gjort for deg, så spørsmålet er jo om det blir betre for oss lærarar. Eg tenker det er betre for dei som syns faget er vanskeleg. Men dei som kanskje følar at dei meistrar faget kan føla at dei blir tvungen til å gjera det på akkurat den måten når du skal jobba med undervisning.”²⁰²

“Eg tenker at som historielærar så bør ein få den tilliten av dei som lagar kompetansemåla. Visst du skal visa elevane korleis fortid, nåtid og framtid heng saman, så har du den kunnskapen som trengs for å gjera det då.”²⁰³

Lærarane oppfattar både nye moglegheiter som ein betre fagleg samanheng, men også avgrensingar med fagfornyninga. Det kjem fram at lærarane sin autonomi vert vektlagt eksempelvis med tanke på å koplå saman metode og kunnskapsinnhald i utforming av undervisning og det å omsetja historiemedvite til undervisningspraksis. Tillitsforholdet informanten Eirik peiker på mellom utdanningsmyndigheiter og lærarar, der han etterspør tillit til lærarane, kan ein også reversera ved å visa til Randi og sitatet “det finns ikkje den

¹⁹⁹ Intervju Eirik.

²⁰⁰ Intervju Marie, Ellinor, Anders og Randi.

²⁰¹ Lund, 2016, s. 18.

²⁰² Intervju Eirik.

²⁰³ Intervju Eirik.

læreplan som ikkje kan tilpassast mi undervising”. Tillitsforholdet er komplekst, og det går begge vegar.

Tverrfaglegheit og djup læring

Med innføringa av nye læreplanar i vidaregåande opplæring er eit anna trekk ved utviklinga i faget frå utdanningsmyndigheitene si side at dei komande læreplanane legg vekt på tverrfaglege tema.²⁰⁴ For Marie, ein lærar med lang erfaring, er ikkje dette noko nytt i undervisningspraksis. Ho fortel at ho i lengre tid har lagt til rette for ei fagleg samanheng i dei faga ho underviser:

“Altså det med tverrfaglighet, hva er egentlig det? Vi oppfatter jo ofte at det skal være et tverrfaglig tema, litt løsrevet fra timeplanen, men jeg tenker at tverrfaglig er jo også det å jobbe med samme type tema på samme tid. Det gjør vi i norsk og historie, og det har jeg alltid gjort. Nå holder vi på med bærekraftig utvikling i norsk. Ser på tekster som er knyttet til det, også ser vi på industrialiseringen i historiefaget. De passer jo veldig godt, sant. Så går vi over til demokratisering og politisk litteratur og det passer veldig godt til revolusjonene, 1814 og ... ja. Så jeg gjør det uten å slå fagene sammen på et vis. Vi har i mange år kjørt sånn at vi har historiefag med litt norsk, og omvendt, det kan du gjøre når du har begge fagene. Så leser vi retorikk når vi holder på med antikken, også leser vi Gunnlaug Ormstunge når vi holder på med middelalderen og så videre. Da får elevene opplevelse av at det er sammenheng mellom fagene.”²⁰⁵

Eit sentralt poeng Marie viser til er at det ikkje er naudsynt å setje av tid til eigne tverrfaglege prosjekt, som åtskilde innslag ein eller to gangar i året, men at samanhengen mellom fag ofte oppstår naturleg dersom ein reflekterer over det faglege innhaldet i fleire fag og nokon gongar lausriv seg frå kronologiske rekkjefølgjer. Hennar oppfatning er at fagfornyninga føl praksisen lærarar har hatt over tid:

“Ja, nå peker de jo tydelig på mange av de tingene vi har sett. Vi har jo allerede sett at demokrati og medborgerskap kan brukes i mange fag, og dette med bærekraftig utvikling. Så

²⁰⁴ Udir.no, 2019, «Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)»

²⁰⁵ Intervju Marie.

kommer jo dette med livsmestring som en sånn, det er et tema vi skal være oppmerksomme på.”²⁰⁶

Samstundes har ho ei kritisk tilnærming til formuleringar i dei nye læreplanane. Det kjem fram at hennar eiga forståing av kva som passar inn i historieundervisinga vil prega korleis ho vil stille seg til læreplanen. Eit eksempel på dette er omgrepet “livsmeistring” som ho stiller seg kritisk til.

“Nei, jeg tenker at det helt sikkert er relevant og viktig og sånnt, men tenker at jeg kommer til å bli dritlei av det begrepet. Og det omfatter jo alt og ingenting, og helt vanlige ting, så det blir spennende å se hva det fører til... Jeg lurer på hvor det kommer fra? Hvem var det som fant ut det? For det er jo ikke mte på liksom, det er jo så enromt fokus på det.”²⁰⁷

Eit omgrep som har vore sentralt i debatt kring arbeidet med fagfornyinga er “djupnelæring”. I ei stortingsmelding med namn «Fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» har ein nytta omgrepet over 30 gongar.²⁰⁸ Det er tydeleg at lærarane som er intervjua til dette prosjektet har ulike oppfatningar kring kva djup læring i historiefaget eigentleg vil seia i undervisingspraksis. Informanten Eirik fortel:

“Dei vil jo ha djupnelæring, så d må ein kanskje jobba med eit tema over lengre tid d, for å visa korleis dette her ikkje berre er noko som har skjedd i fortida men er noko som skjer framover og skjer den dag i dag”²⁰⁹

For han er alt det å arbeida med noko over lengre tid eit av kjenneteikna på djup læring. Dette i kontrast til didaktikar Eirik Lund som har hevda at tidsperspektivet ikkje er avgjerande for at elevane arbeider i djupna.²¹⁰ Informanten peiker også på det å trekkja linjer til dagsaktuelle eksempel. Samstundes legg han til:

²⁰⁶ Intervju Marie.

²⁰⁷ Intervju Marie.

²⁰⁸ Kunnskapsdepartementet, 2016, «Meld. St. 28 (2015-2016)»

²⁰⁹ Intervju Eirik.

²¹⁰ Lund, 2016, s. 64

“Djupnel ring i historie, må vera at du forstår det læraren meiner er viktigast i faget. Når du jobbar med  rsaksforklaringar, eg vil jo påstå at  rsaksforklaringar er djupnelæring, fordi ein lærer om det i forskjellige tema. Så n r ein jobbar med det så sit ein igjen med forskjellige  rsaksforklaringar.”

Med andre ord peikar informanten sjølv på utfordringa med “djupnelæring”, nettopp at dette omgrepet kan bli forstått og oppfatta ulikt fr  lærar til lærar. Han vel å knyta det til  rsaksforklaringar som eit meta-omgrep som kan visa til ulike perspektiv og nyttast som ein arbeidsmetode gjennom ulik tematikk i faget. Informanten Ellinor er kritisk til kva det vil seia   dukka for raskt ned i djupna.

“I stedet for å gå så bredt ut så skal vi faktisk no gå mer i ... i dybden. Men samtidig, for å gå i dybden så må du jo ha det realhistoriske perspektivet der, så ... Og vi har jo ikke lagt opp til flere timer. Så lurer litt på om de har tatt høyde for at vi nå plutselig må gjøre to ting. For jeg tror ikke de alltid ser virkeligheten i klasserommet. For s nn som med dybdel ring. Det krever tid, det krever forståelse og det krever ... Det er ikke noe som bare kommer etter første gang bare. Det må man jobbe med ... De er ikke åpen for sånne ting med en gang. Det er gjerne først på slutten av et skoleår du ser at ... du ser denne forståelsen. Så jeg er litt skeptisk til hvordan det er lagt opp nå, men jeg liker utviklingen.”²¹¹

Ellinor opplever altså djup læring som noko anna enn realhistorie, men samtidig tydeleg avhengig av eit realhistorisk kunnskapsgrunnlag. Djup læring og realhistorisk kunnskap vert altså oppfatta som to ting, og ei ekstra og plutselig inntreffande arbeidsmengd. Dette koplar ho også mot progresjon i faget, og hevdar at elevane ikkje er modne for djup læring tidleg i løpet. Denne oppfatninga ligg nære det forskar Sam Wineburg løftar fram d  han siterer ein lærar som i intervju forklarar at «high-order learning» er noko som føreset eit kunnskapsgrunnlag: «... So, between September and December, I provide them with a knowledge base, and after Christmas we start to think.»²¹² Det er tydeleg at slike utsegn er inspirert av eldre pedagogiske betraktningar, t.d. Blooms taksonomi, og ein tanke om at faktakunnskap er tillagt eit nivå som ein føresetnad for djupare og sjølvstendig historisk innsikt som høyrer til eit høgare læringsnivå. Denne oppfatninga eksisterer altså framleis blant

²¹¹ Intervju Ellinor.

²¹² Wineburg, 2018, s.83.

lærarar til tross for eit større fokus på at historiemedvite og historiedidaktikk gjerne løftar fram eit gjensidig og parallelt forhold mellom kunnskap og ferdigheiter.²¹³ Dette viser til eit aspekt av lærarane si historiefaglege oppfatning som vil takast opp att under overskrifta «Kunnskap, ferdigheiter og føremål» i kapittel 6.

Rettferdig vurdering

I intervju med lærarane vert også problematiske sider ved fagfornyinga framheva. Særleg er Ellinor og Randi kritiske til fleire aspekt ved ein friare læreplan som dei meiner kan påverka rettferdig vurdering av elevane i historiefaget. Ellinor uttrykkjer skepsis med tanke på ulike tolkingar av faget:

“Jeg tenker nye lærere, kanskje spesielt, men alle lærere vil ha ... eller må sette seg ned å definere hva de legger i de konkrete læreplanmålene fordi det er ikke gitt. Det handlingsrommet kan være supert, for noen, og veldig frustrerende for andre. Men det er også det at vi står ovenfor tolkningsproblemer ved at ulike skoler eller lærere kan tolke det forskjellig. Og hva skjer da på en muntlig eksamen når du får en lærer fra en annen skole? Også står elevene igjen med bare den tolkningen jeg har hatt ... Altså, det er jo urettferdig for den eleven visst sensor trekker i karakter på grunn av ... på grunn av dette.”²¹⁴

Som ho peikar på gjev fagfornyinga eit auka handlingsrom for lærarane, noko som støttar opp kring ulike tolkingar av faget. Samstundes kan ein hevda at historiefaget til ein viss grad har vore ulikt mellom lærarar og skular også tidlegare. Historiefaget rommar vidt og breitt og innhaldet i eit fag som tek føre seg økonomisk, politisk, sosial, kulturell og teknologisk utvikling over fleire tusen år vil alltid vera prega av læraren sitt utval, prioriteringar og perspektiv. Likevel held også Randi fast på at eit mål ved faget er at lærarane bør ha ein lik praksis for å sikra ei rettferdig vurdering av elevane.

”De skal inn i en hard konkurranse i forhold til studieplasser, sant. Når det gjelder de skriftlige fagene jeg har så er det sentralt gitt, mens til muntlig eksamen i historie så er det lokalgitt

²¹³ Eksempelvis Lund, 2016.

²¹⁴ Intervju Ellinor.

eksamen. Det betyr at du skal ... Det som har vært en kamp de siste årene er at vi skal ha ganske lik praksis på en måte.”²¹⁵

Randi peikar vidare på elevar som byter klasse, lærar eller skule mellom Vg2 og Vg3, og reflekterer rundt problematikk kring ei vurdering som risikerer å ikkje ta høgde for store skilnadar i innhaldet i historieundervisning.²¹⁶ Samtidig som ho sjølv styrer innhaldet i faget ganske individuelt, meiner ho det er problematisk å kombinera dette med ein rettferdig vurderingssituasjon. Denne problematikken tek føre seg eit spørsmål om kor vidt faget skal tilpassa seg ei satt vurdering av elevane, eller om vurderinga av elevane bør tilpassast ei utvikling i faget.

Ellinor stiller seg ikkje berre skeptisk til dette frå eit elevperspektiv, for ho handlar dette også om skulen sit omdøme og det ho ser som ei kvalitetssikring av opplæringa dei tilbyr.

“Det har i hvert fall vært en diskusjon i vårt kollegium for vi må liksom utarbeide egne retningslinjer for skolen i forhold til læreplanen sånn at vi kjører den same tilnærmingen. Så kan i hvert fall vi støtte oss på hverandre. Sånn at ... For jeg jobber på en privat skole, og det er ekstra lett for oss å få kritikk fra alt og alle, bare fordi vi er en privatskole. Så vi må alltid ha vårt på det rene. Og då har de felles retningslinjene blitt sånn ... Ja, dette må vi bare ha på plass! Sånn at vi har på en måte, noe vi til å «backe» oss opp!”²¹⁷

Marie tek også opp det som omhandlar lærarane sin autonomi mot elevane si vurdering i faget. Som dei andre informantane uttrykkjer ho også til eit mogleg behov for samordning blant lærarane. I samband med dette viser ho til det ho meiner er eit særtrekk ved historielærarar generelt når det gjeld oppfatningar av korleis dei ser på faget.

“Kanskje stiller det også krav til oss på huset, at vi gjør noen lunde det samme. Det tenker jeg blir en utfordring, for det er ikke så veldig godt samarbeid i historiefaget, som det er i andre fag. Jeg tror det har noe med historiefaget å gjøre ... det har noe med ... Jeg vet ikke. Men de

²¹⁵ Intervju Randi.

²¹⁶ Intervju Randi.

²¹⁷ Intervju Ellinor.

samme menneskene man jobber veldig tett med i norsk, jobber man ikke så tett med i historie. For der har vi mer fastlåste oppfatninger av at «sånn gjør jeg det».²¹⁸

Eit utgangspunkt for denne studien er nettopp at historiefaget kan bli forstått på ulike måtar. Kvifor er det slik at ein er meir fastlåst i si oppfatning av korleis historiefaget bør vera samanlikna med andre fag? Sidan historiefaget rommar så mangt, men samtidig fortel oss noko nært og grunnleggjande om kven me er som menneske, kan det tenkast at forståinga av historiefaget vert knytt til ei meir personleg forståing av verda, mennesket og ein sjølv. Er det slik at dette pregar samarbeidet blant lærarar? Marie peikar på dårlege føresetnadar for samarbeid mellom historielærarar, men ser ikkje ei samordning som ein ny og alarmerande problematikk i seg sjølv, men som ein prosess lærarar går gjennom ved eit kvart læreplanskifte.

“Det blir jo spennende å se hvordan eksamensordningene blir. Det går jo en del år før man går seg sammen om en måte å tolke læreplanen på, men då har man jo ... Då finns det jo en slags «ris bak speilet», at det er en korreks til deg om du ikke følger den. Det vil jo ta tid.”²¹⁹

Marie ser altså ikkje fagfornyinga berre som ei utfordring, men som eit utgangspunkt for ei vidare utvikling og fornying i korleis ein vurderer elevane. Ulikskapar i perspektiv og innhald frå lærar til lærar, og frå skule til skule, er ikkje nødvendigvis ein trugsel for elevvurdering. Vurderinga i historiefaget vert av Marie allereie forstått som mindre kunnskapsfiksert og meir basert på faglege ferdigheiter og overordna refleksjon. Det er mogeleg at denne tilnærminga tryggjar ho i møtet med ein aukande autonomi blant lærarar og ei rettferdig vurdering av elevar i vidaregåande opplæring.

“Jeg synes jo det er viktig å la elevene få vise at de ser sammenhengene i faget. Jeg lager prøver der de kan bli testet i flere kompetansemål, sant. Jeg synes ikke det er noe interessant om du kan alt om den franske revolusjonen. Jeg synes det er mest interessant om du ser det i forhold til andre fenomen.”²²⁰

²¹⁸ Intervju Marie.

²¹⁹ Intervju Marie.

²²⁰ Intervju Marie.

Ei historiefagleg fornying?

Lærarane intervjuja i denne studien er delte i si oppfatning av fagfornyninga og korleis den vil utarta seg i undervisningspraksis. For somme, særleg dei yngre lærarane som ikkje tidlegare har vore med på eit læreplanskifte, er dette forstått som «ei ny bestilling» og ei automatisk omlegging i undervisning. Likevel fremjar meir erfarne lærarar at denne omstillinga frå utdanningsmyndigheitene si side allereie speglar av ein praksis lærarar har hatt over tid når det gjeld område som tverrfagleg undervisning og mindre kunnskapsfokuserete føremål med undervisninga. Det auka handlingsrommet fagfornyninga introduserer med færre kompetansemål vert oppfatta som både omfattande arbeid for ferske lærarar, men også som ein moglegheit for å føre vidare eit eksisterande fokus og ønskje om ei historiefagleg undervisning som vektar tematiske samanhengar internt og i tilknytning andre fag. Marie fortel om det ho oppfattar som ei positiv utvikling, men at ho gjerne kunne ønska større endringar:

«Jeg synes det er spennende med den nye, det er ikke sånn at jeg blir trist fordi vi begynner med en ny læreplan. Jeg er kanskje mest trist for at det ikke har endret seg så mye som jeg hadde håpt kanskje.»²²¹

“Jeg tror det blir enklere med den nye, for her må man jo definere mer selv. Selv om jeg er skuffet over at det ikke er større endringer, altså det første utkastet var jo mye mer radikalt enn dette.»²²²

Informanten Ellinor er derimot kritisk til ei omstilling som fremjar meir læring i djupna, då ho oppfattar historiefagleg læring i eit perspektiv som ser faktakunnskapar som eit grunnlag og ein føresetnad for djupnelæring. For henne vil det difor krevja fleire timar i faget for å endra undervisningspraksisen til å gå meir i djupna. Bjerre og Dorf problematiserer dette synet på progresjon i historiefaget. Dei hevdar at ein i staden for eit tradisjonelt syn på historisk forståing gjennom stadig høgare taksonomiske nivå av refleksjon kan forstå progresjon i erkjenning som eit fenomen

²²¹ Intervju Marie.

²²² Intervju Marie.

«... der er afhængigt af en mangfoldighed af vidensformer, og som ikke kan beskrives som en lineær udvikling af kognitive operationsniveauer, men snarere som en fortløbende udvidelse og rekonstruktion af relationerne mellem erkendelsesresultater opnået ad vidt forskjellige veje.»²²³

Det eksisterer eit motsetnadsfult forhold mellom oppfatninga av historiefaget som eit fag i endring og utvikling, og ei oppfatning av historiefaget som noko konstant og vedvarande kor dette skal tilpassast nye læreplanar. Medan informanten Marie har eit fokus på historiefaget i utvikling når ho skildrar det «nye» faget slik «Historiefaget er jo et fag som handler mer om nåtid enn fortid, sant?»²²⁴, har informanten Randi ei anna tilnærming. Ho held fast ved historiefaget som ein konstant når ho konstaterer «Historiefaget er jo historiefaget. Historien har jo ikke forsvunnet eller endret seg.»²²⁵.

Om historiefaget skal fornyast i undervisningspraksis i tråd med intensjonar frå utdanningsmyndigheitene vil det krevja ei omstilling hos lærarar som oppfattar innhald og progresjon som konstante verdiar. Funna frå intervjua viser at fagfornynginga sine ambisjonar om utvikling skil seg frå somme lærarar si oppfatning av faget, kva det kan og bør vera, og deira syn på fagleg progresjon og kor vidt kunnskapar og ferdigheiter i faget kan utviklast parallelt og i relasjon til kvarandre.

²²³ Bjerre og Dorf, 2020, s.2

²²⁴ Intervju Marie.

²²⁵ Intervju Randi.

KAPITTEL 6 - Historiefaglege føremål

Dette kapitlet vil freista å knyta saman trådane og drøfta dei viktigaste funna frå intervjumateriale ut frå didaktiske teori- og forskingsperspektiv. Det er enkelte tema som i samtale med lærarane er særleg framstående når det gjeld korleis føremålet med historiefaget vert forstått. Historiefaget er for det første oppfatta som eit fag som handlar meir om notid enn fortid. At elevane får ei forståing av si eiga notid vert eit større mål for lærarane, enn at dei får ei djupare forståing av fortida gjennom undervising i faget. For det andre ser ein ei delt oppfatning kor somme ønskjer å prioritere faglege ferdigheiter, tverrfaglegheit og overordna tematikk over faktakunnskapar om fortidige hendingar og kronologisk gjennomgang. Andre meiner at faktakunnskapar er ein føresetnad for djup læring. Lærarane si oppfatning av kva faget handlar om, og skal føra til, vert formidla ut frå ei medvite kring korleis elevane møter faget. Altså spelar elevane si interesse og engasjement ei sentral rolle i undervisinga i faget. Dette til trass for at lærarane teiknar eit kontrastfylt bilete mellom kva dei sjølv og elevane deira ønskjer å få ut av historiefaget i vidaregåande opplæring.

Samtidsfaget historie

Det kjem fram at lærarane som er intervjua i dette arbeidet i stor grad oppfattar føremålet med historiefaget som det å forstå seg sjølv i eiga samtid. Lærarane tek eit perspektiv som ser samspelet mellom tidsdimensjonar, eit mål med å undervisa om fortida er at det skal føra til ei forståing av samtida. Altså kan føremålet med faget sjåast i samband med det historiedidaktiske omgrepet historiemedvite. Historiemedvite har vore definert på ulike måtar.²²⁶ Ein kort og samanfatta definisjon som ofte vert vist til er Jeismann sin definisjon: Historiemedvite omfattar samanhengen mellom fortidsfortolking, samtidsforståing og framtidsperspektiv.²²⁷ B. E. Jensen går inn i omgrepet sitt innhald og peiker på at historiemedvite får ulike funksjonar alt etter kva ein vektlegg. Dersom ein vektar å fortolke fortida, kan ein snakka om ein erindringsfunksjon, ein minnefunksjon. Fokuserer ein derimot på forståing av samtid vil funksjonen vera diagnostiserande. Ein samfunnsanalytisk funksjon. Framtidsforventningane kan gi ein “anticiperande” funksjon ved at historiemedvite gjev oss meir kvalifiserte førestillingar om kva som kan skje.²²⁸ Lærarane som har vore intervjua i

²²⁶ Sjå kapittel 2 for utdjuping.

²²⁷ Jeismann gjengjeve i Jensen, 2003, s.58.

²²⁸ Jensen, 2003, s.58-70.

dette prosjektet legg alle særleg vekt på forståinga av samtida, altså kan ein seia at historiemedvite med dette fokuset fremjar eit samfunnsanalytisk føremål med historiefaget.

Eit dominerande notidsfokus i historiefaget har vore omdiskutert, der somme steller seg skeptiske til at faget, slik informanten Marie skildrar det, no handlar meir om notid enn fortid.²²⁹ Det er noko med balansen mellom nærleik og distanse til fortida som vert rokka ved dersom det samfunnsanalytiske føremålet med historiefaget vert for dominerande. Simon Høffding med Edmund Husserl poengterer dette ved å visa til ein forskjell mellom det å *gjera noko*, og *bli gjort noko med*.²³⁰ Ein tenkjer gjerne at eit fokus på samtidsrelevans og historiebruk er eit fokus på ferdigheitsfaget historie, det at elevane *aktivt* arbeidar med og set seg inn i bruk og formidling av historie. Samtidig er historie også ei oppleving. Det å sansa nærleiken til historie fordrar ei meir *passiv* haldning for å la historie gjera noko med ein som menneske. Hans-Georg Gadamer problematiserer dette når han skriv at historisk medvite ikkje lengre lyttar til stemma som når oss frå fortida, men hentar den fram i refleksjon ut frå ein opphavleg kontekst for å avgjera kva tyding og relativ verdi den bør verta tillagt.²³¹

Lærarane i denne studien vektar samtidsfaget historie, og har samstundes eit identitetsfokus når dei uttrykkjer korleis dei oppfattar historiefaget sitt føremål. Dei peikar på eit mål om å “forstå seg sjølv”. Historiefaget sin identitetsdannande funksjon vert av lærarane gjerne forstått som ei utviklingslinje som leiar fram til i dag. Som ein informant formulerer det handlar historiefaget om å gi elevane eit svar på spørsmål som “kvifor er det som det er no, kvifor lever me sånn?”²³². Fortid og samtid vert altså kopla saman også i eit identitetsperspektiv. Kvande og Naastad peiker på at det å kunna sjå seg sjølv som eit historisk vesen vert ein føresetnad for å sjå seg sjølv i eit sosialt perspektiv og kunna utøva sitt medborgarskap.²³³ Historieundervising som fremjar sjølvforståing kan altså knytast til eit demokratisk føremål.

Å utvikla forståinga av ein sjølv som menneske kan handla om fortidig opphav, verdier, minneskultur, samfunnsutvikling m.m., men identitetsdanning har også eit framtidsaspekt i

²²⁹ Intervju Marie.

²³⁰ Høffding & Roald, 2019.

²³¹ Retz, 2018, s. 207.

²³² Intervju Anders.

²³³ Kvande og Naastad, 2013, s.49.

seg. Denne delen av historiemedvite, framtidssforventningane, snakkar lærarane lite, eller ingenting, om når dei vert intervjuja kring deira oppfatningar av historiefaglege føremål. Det kan verka som at historiefaget slik aksepterer og fremjar samfunnet sitt «status quo», ved å vektlegga fortidig forklaring, og nedprioritera eit framtidsperspektiv og faget sin anticiperande funksjon. Dette kan ein knyta til det Koselleck kallar «forventningshorisont», og korleis ein føresteller seg framtida som grunnleggjande lik eller ulik si eiga tid.²³⁴ Lærarane vektlegg demokratiutvikling når dei skildrar sentralt innhald i faget, men i eit framtidsperspektiv er demokratiet ikkje eit ferdigstilt sluttresultat eller eit uforanderlig endepunkt i vårt samfunn si historie. Stugu knyt identitet, medborgarskap og historiemedvite saman når han skriv “Eit individ med reflektert historiemedvit skjønar at det er skapt av historiske prosessar, men òg at det har evner og kapasitet til å påverka sin eigen situasjon.”²³⁵ Lærarane oppfattar den historiske utviklinga fram til i dag som ei forklaring til samtida, men bør undervising i historie også i større grad vekta medvite kring eiga påverknadskraft for å løfta fram eit frigjerande og myndiggjerande føremål med faget?

Kunnskapar, ferdigheiter og føremål

Fleirtalet av lærarane i denne studien viser til ei prioritering av faglege ferdigheiter og ei overordna forståing av tematiske samanhengar over hendingssspesifikk faktakunnskap når det gjeld kva dei meiner faget bør føra fram til, noko som også er i tråd med ideala dei nye læreplanane har for undervising i faget. Likevel forstår derimot enkelte lærarar det å etablere eit realhistorisk kunnskapsgrunnlag som ein føresetnad for å kunne arbeide med ei djupare forståing i faget. Ei slik oppfatning vil utsetje eksistensielle betraktningar om menneske plassert i tid, slik omgrepet historiemedvite belyser, til ein slutfase i undervisninga i faget. I følge Lund er kunnskap og ferdigheiter likeverdige og avhengig av kvarandre i historiefaget.²³⁶ Kvifor vert ikkje realhistoriske kunnskapslæring, ferdigheits-trening og eksistensielle betraktningar då av somme lærarar oppfatta som overlappande i ein parallell undervisningsprosess i historiefaget?

²³⁴ Jensen, 2003, s.59.

²³⁵ Stugu, 2008, s.18.

²³⁶ Lund, 2016, s.20.

Dette kan ein mogleg forstå ut i frå ulike modellar og taksonomiar som har fått feste innanfor pedagogikken. Det er fleire eksempel kor innlæring av faktakunnskap ligg til grunn for læring på høgare nivå. Bloom går eksempelvis trinnvis frå å hugse kunnskap på eit lågt kognitivt nivå til analyse og sjølvstendig evaluering på høgaste nivå.²³⁷ Qvortrup presenterer ein aukande kompleksitet frå det han kallar kvalifikasjonar, kompetanse og kreativitet til det han kallar *kultur*, ein kollektiv refleksjon over kvalifikasjonar, kompetansar og kreativitet og deira avgrensing og føresetnadar.²³⁸ Spørsmålet kring læring i historiefaget vert ikkje nødvendigvis om ein skal starte på eit lågare kognitivt nivå, det gjer ein sjølvstendig (både fagleg og kognitivt) når ein startar med faget i grunnskulen. Spørsmålet vert derimot korleis progresjonen i faget skal vera, og dermed kva nivå ein bør plassera historiefagleg undervisning i vidaregåande opplæring på. Qvortrup eksemplifiserer med historiefaget i sin taksonomi kor historiefaget som kunnskapsstoff utviklar seg trinnvis til historiefaget som nytte, som optikk og til slutt historiefaget som føresetnad for historie som forteljingar, fag og vitskap.²³⁹ Refleksjon over kva historie *er*, kva verdi og tyding det vert gjeve i eit samfunn, kan med utgangspunkt i teoretiske læringstaksonomiar sjåast som eit føremål ein bør gi rom for i siste fase av opplæring i faget.

Det er ikkje alltid slike taksonomiar passar til å skildre den komplekse undervisinga kvar enkelt lærar driv dagleg. Eit skilje går mellom korleis ein plasserer læringsnivå, fagleg progresjon og historiemedvite i forhold til kvarandre. Sam Wineburg er ein av dei som i dag stiller seg kritisk til Bloom sin taksonomi frå etterkrigstida. Wineburg meiner dette er ein utdatert måte å forstå læring i historiefaget på, og snur Bloom sin taksonomi på hovudet.²⁴⁰ Han forklarar historiefaget sin progresjon slik:

It's an intellectual enterprise that requires piecing together a cogent and accurate story from partial scraps of faded words. And the process never ends. Its destination leads to a new beginning. True historical inquiry must end where it begins: with a question mark.²⁴¹

²³⁷ Bloom gjengjeve i Bjørke, 2000, s.49.

²³⁸ Qvortrup (2001) gjengjeve i Rasmussen, 2004.

²³⁹ Qvortrup (2004) gjengjeve i Bjerre & Dorf, 2020, s. 9.

²⁴⁰ Wineburg, 2018, s.80-84.

²⁴¹ Wineburg, 2018, s.84.

Ein kan slik spørja seg: er faktakunnskap ein føresetnad for kritisk tenking, eller er kritisk tenking også ein føresetnad for å tileigna seg og nyttiggjera seg historisk kunnskap? Dersom ein tek utgangspunkt i Jensen si forståing av omgrepet historiemedvite, representerer dette ein måte å møte faget på som føreset eit høgare kognitivt nivå og høyrer dette difor til ein slutfase av opplæring i historiefaget? Eller kan historiemedvite vera ein måte å gripa faget på i ulike fasar og på ulike kunnskapsnivå? I følgje B.E. Jensen er ikkje historiemedvite noko ein vel å ha eller ikkje ha, men ein føresetning for å vera eit fungerande menneske og samfunn.²⁴² Slik kan ein oppfatta dette som ei tilnærming ein bør ta utgangspunkt i og tilpassa til alle kognitive og faglege nivå. Eit symbiotisk forhold mellom ulike formar for læring, og mellom kunnskar og ferdigheiter i historiefaget, kan altså leggje til rette for djupare historiefagleg innsikt og forståing. Slik historikaren John Fines skildrar føremålet med historiefaget i skulen:

Depth is perhaps our true credo. Unless the children are tangeling with real historic materials in a real historic way there is no point in the operation. So while madmen drivel in the media about knowing the framework of the past, about a structure of dates and events, about a knowledge of chronology (all total miasmas, believe me, proof of madness) the teacher must keep his or her head and let the little divers dive, go deep, begin really to know things, to become expert, properly knowledgeable, to have the confidence to say "I think I can say something about all this, and it's my idea."²⁴³

Funna i denne studien viser til delte oppfatningar kring relasjonen mellom kunnskap og ferdigheiter i faget. Dette reflekterer ulike syn på historiedidaktikk, historiefagleg progresjon og føremål med faget, der lærarar anten oppfattar kunnskar og ferdigheiter i eit hierarkisk forhold, kor ferdigheiter byggjer på kunnskap, eller forstått som parallellar med gjensidig avhengigheit. Føremålet med historiefaget vert med dette også knytt til vurdering i faget, der somme lærarar ser det naudsynt å først testa elevane kapittelvis, medan andre freistar frå byrjinga å vurdere kva for ei samansett og heilskapleg forståing elevane tek med seg vidare. Ei utvikling i historiefaglege læreplanar og didaktikk freistar å fremje det sistnemnte i aukande grad, difor er det nokså overraskande å finna ei overtyding hos enkelte lærarar kor kunnskap og overordna refleksjon vert sett som to åtskilde fasar i faget sin progresjon. Likevel fell mine funn saman med tidlegare forskning på historielærarar. Svalstuen finn eksempelvis eit sprik mellom ideal og praksis, kor informantane gav utrykk for at dei

²⁴² Jensen, 2003, s.358.

²⁴³ John Fines sitert i Lund, 2016, s. 5.

prioriterte formidling av realkunnskap sjølv om utvikling av historiemedvite var føremålet med faget, dette i samband med ei oppfatning av at metodeferdigheiter føreset eit kunnskapsgrunnlag.²⁴⁴

Elevsentrert undervising

Korleis informantane i denne studien trekk fram oppfatninga av kva elevane deira ofte etterspør i faget viser at eit føremål med historieundervisinga i praksis også er å ivareta, vekkje og styrka elevane si interesse og engasjement. Lærarane skildrar elevane si interesse for historiefaget som knytt til å plassera faktakunnskapar, forstå historiske hendingsrekkjer og få detaljerte skildringar kring historiske hendingar.²⁴⁵ Sjølv lærarar som har som føremål å trenar og vurderer elevane i tverrfaglege ferdigheitar opplever at elevane har ønskjer og ambisjonar for det faglege innhaldet og eige utbytte av undervising som motstrid dette.

Det kan sjølvsagt vera fleire forklaringar på kvifor elevane i vidaregåande opplæring vert skildra som at dei oppfattar føremålet med historiefaget annleis enn lærarane. Det å sjå kunnskap i kontrastar og konkretisera ved å skilja mellom rett og gale, høgt og lågt, godt og vondt, kan oppfattast som ei menneskeleg tilnærming i eit fag som fordrar konstruksjon av eit komplekst verdsbilete hos elevane. Det kan verka som at elevane også til ein viss grad føretrekk ei tilnærming som liknar det Jensen kallar for *den klassiske nedsvingsteorien*.²⁴⁶ Ei vidareført og forenkla utgåve av forskingsresultat som ber eit objektivistisk preg. Det til trass for at utviklinga i faget legg til rette for å kunna problematisera forteljingar om fortida, stilla spørsmål kring historia si tyding og reflektera over historiske tider.

Klas-Gøran Karlsson deler inn i det han kallar for «tolking» og «medvite» i ei omgrepsoversikt som skildrar spenninga som omgjev ein som lærar i historiefaget. Til *tolking* knyt Karlsson vitskap, sanningsøkjande, fornuft, distanse, relativ gyldigheit, objektivitet m.m.²⁴⁷ Slik lærarane skildrar elevane si forståing av faget byggjer denne i større grad på omgrepa Karlsson listar opp under tolking. Til *medvite* høyrer omgrep som nærleik,

²⁴⁴ Svalstuen, 2014, s.83.

²⁴⁵ Intervju Marie, Randi og Eirik.

²⁴⁶ Jensen, 1994, s.63.

²⁴⁷ Kvande og Naastad, 2013, s.49.

relevanssøkjande, endeløyse i perspektiv og kjensle og oppleving.²⁴⁸ Dette er ei side av faget som elevane i mindre grad stiller seg til. Spørsmålet vert dermed om ein mistar sentrale lærdomar i historiefaget om ein føl opp elevane sine interesser? Kva bør i så fall prioriterast i faget? Den danske didaktikaren Marianne Poulsen hevdar det er mogleg å meine at fortida har tyding utan å ha interesse for den, liksom det er mogleg å ha interesse for historie som fortid eller avgrensa periodar i fortida utan å tillegga fortida noko særleg tyding. Begge posisjonar er eit uttrykk for historiemedvite, men i forskjellige former.²⁴⁹

Ein kan ikkje krevja at kvar elev har ei levande interesse for historiefaget. Ein kan heller ikkje tvihalde på elevane sine interesser i undervising til ein slik grad at det går ut over fagleg kvalitet, perspektivtaking, utbytte og på kostnad av faglege føremål. May-Brith Ohman Nielsen viser til ein skilnad mellom å forstå historie som *vitskapleg analyserbar*, altså med eit fokus på kjeldekritikk, årsak-verknad, stabilitet-forandring, kritisk analyse m.m. og som *gåtefull og poetisk*.²⁵⁰ Eit poeng ved denne inndelinga er at historiefaget også rommar noko ikkje-rasjonelt som myter, eksistensielle spørsmål, frykt, tryggleik og kjensler. Kvande og Naastad hevdar at historielærarar må bli flinkare til å ta i bruk denne sida av faget som tradisjonelt har fått lite merksemd.²⁵¹ Kanskje ein fangar elevane si interesse for dette, nettopp ved å introdusera dei for det? Karlsson skildrar det som kan kallast for didaktikkens tvisyn: det å gi elevane tilgang til menneska, varmen og dufta i historia, og samtidig utvikla ein kritisk distanse. Kvande og Naastad legg til at ein i undervising bør via meir merksemd til det førstnemnte, då det rasjonelle perspektivet er tilstrekkeleg ivareteke av lærebøkene.²⁵²

²⁴⁸ Kvande og Naastad, 2013, s.49.

²⁴⁹ Poulsen, 1999, s. 42.

²⁵⁰ Ohman Nielsen, 2004, s.211-228.

²⁵¹ Kvande og Naastad, 2013, s.50-51.

²⁵² Kvande og Naastad, 2013, s.48.

Avsluttande refleksjonar

Føremålet med historiefaget vert forstått ulikt mellom lærarar, men ein finn ei felles forankring i notidig forståing og relevans. I samtale om faget framhevar også lærarane ei elevsentrert undervising kor dei er medvitne elevane si forståing av faget og freistar å møte elevane sine interesser. Det er interessant at fleire lærarar opplever elevane si forståing av faget som svært ulikt si eiga forståing. Trass i at lærarane formidlar faget ut frå egne tolkingar og prioriteringar, formar samtidig elevane sine interesser og forventningar undervisinga. Dette fører i somme tilfelle til at det eksisterer to motsetningsfulle tilnærmingar til faget i klasserommet kor elevane fokuserer meir på realkunnskap og “kva som har skjedd”, medan læraren forsøker å løfte historiefagleg diskurs til eit overordna nivå. Denne kontrasten mellom lærarar og elevar si forståing av historiefaget sitt føremål vert skildra som noko førkonstruert og vedvarande i opplæringa. Det framstår som eit utgangspunkt for vidare forskning å undersøke kvar elevane har tileigna seg denne oppfatninga av historie som faktakunnskapar. Det kan tenkjast at ei slik oppfatning vert forma både i tidleg historiefagleg undervising, eller gjennom møter med forteljingar om fortida i historieformidling utanfor skulen. Som Jensen viser til med *den opne skalamodellen* er historieundervising i skulen berre ein av mange kanalar som formar historiemedvite hos enkeltmennesket.²⁵³

Spenninga mellom historie som vitskapstradisjon og ei fagfornyng med sterkare band til historiedidaktisk teori i skulen vert spegla i lærarane sine ulike syn på føremålet med historiefaget. Ein finn ein dikotomi der historiefaget i skulen på den eine sida vert oppfatta som eit kunnskapsfag sterkt tilknytt historievitskapleg forskning, medan det på den andre sida vert oppfatta som eit fag tilknytt identitetsforståing, medborgarskap og historiefilosofisk refleksjon. Desse motpolane kjem blant anna til syne i lærarane sine motstridane syn på kronologi og real-historie si tyding i historiefaget. Somme oppfattar det som avgjerande å leggja til grunn realhistorisk kunnskap, eller ein klår kronologi, før ein går inn i meir abstrakt tematisk refleksjon. Samtidig ser somme lærarar det dei kallar for ei “djupare forståing” nærmast som eit resultat av eit godt kunnskapsgrunnlag. Den dominerande oppfatninga blant informantane i denne studien er derimot knytt til dei lærarane som tek tydeleg avstand frå eit føremål om at elevane skal vurderast i faktakunnskapar, og ser heller meininga med faget som det å kunna forstå samanhengar i tid, ulike perspektiv og den påverknadskrafta historie har.

²⁵³ Jensen, 1994, s.88.

Slik informantane skildrar den sistnemnte oppfatninga inneber dette at ein i undervising arbeidar med ei meir overordna forståing i faget jamnt gjennom skuleåret og i stadig relasjon til kronologi, tematikk og på tvers av faglege skiljelinjer.

Trass i at skulen har eit lovfesta mål om å oppdra demokratiske borgarar med eit visst verdsett, medan eit historiefagleg føremål omhandlar trening i kritisk tenking, ser lærarane i denne studien ikkje eit motsetningsforhold mellom dette. Verdiane som vert vidareformidla i historieundervisinga verkar ut frå informantane som noko internalisert og som eit sjølvsgatt grunnlag for undervising. Ein kan slik problematisera kor vidt historiefaget eigentleg fostrar sjølvstendig kritisk tenking, eller utfordrar samtidige samfunnsstrukturar. Lærarane viser også eit sterkt notids-fokus, men knyt føremålet med faget i mindre grad til elevane og samfunnet si framtid. Slik kan det tenkast at faget tener meir som ei forklaring og legitimering av dagens samfunn, enn som eit kritisk blikk på notid og konstruksjonen av eit felles framtid.

Med fagfornyninga vert føremålet med historiefaget framstilt mindre kunnskapsspesifikt, og meir tverrfagleg overlappende med eit ferdigheitsfokus. På den eine sida oppfattar somme lærarar dette som ei avspegling av praksis dei allereie har hatt i historieundervising over tid. På den andre sida oppfattar nokre dette som ei omstilling der ein no må gjera “to ting samtidig”.²⁵⁴ Dette viser igjen korleis lærarane forstår historiefaget svært ulikt når det gjeld forholdet mellom kunnskap, ferdigheiter og djup læring i faget. Dette polariserer ikkje berre lærarar når det gjeld syn på innhaldet i undervisinga men også forståinga av fagleg progresjon og vurdering i faget. Ei spenning i dei didaktiske spørjeorda «kva, korleis og kvifor» kjem tydeleg fram blant informantane, og vil ha implikasjonar for korleis fagfornyninga vert operasjonalisert.

Felles for lærarane i denne studien er at dei i samband med fagfornyninga uttrykkjer eit behov for ei samordning i faget, kor lærarane kan sameinast om ein måte å arbeide med faget på. Dette vert presentert som ein viktig faktor både for opplæringstilbodet sett frå skulane si side og for ei rettferdig vurdering av elevane. Det vert uttrykt at samarbeid vert opplevd meir problematisk i historiefaget enn i andre fag. Noko av forklaringa til dette kan nettopp tenkast å ligga i dei motstridane oppfatningane blant lærarane kring kva historiefaget eigentleg er, og kva det bør føra til hos elevane som denne oppgåva har diskutert. Utfordringa når det gjeld

²⁵⁴ Intervju Ellinor.

historiefagleg utvikling og implementering av nye læreplanar i faget vil difor krinsa rundt eit behov for ei samordning som lærarane sjølv ønskjer, men som dei finn vanskeleg å etablera. Slik ein informant sjølv formulerer seg når ho skildrar mentaliteten hos lærarar i historiefaget “... der har vi mer fastlåste oppfatninger av at “sånn gjør jeg det!”»²⁵⁵.

Samtidig ligg noko av faget sin styrke og kraft i dei mangfaldige måtane å forstå, møta og nyttiggjera seg det på. Eit spørsmål vert kor vidt faget mistar noko av ei samordning som ikkje har rom for lærarane sine ulike tilnærmingar til det. Utfordringa framover kan difor tenkjast å ikkje vera knytt til at lærarane har mangfaldige oppfatningar av historiefaget, men at desse vert skildra som “fastlåste”. For det å finna ein måte å samordna seg på, og følgja med i ei utvikling av faget, krev ei lausriving frå satte mønster og mogleg ei betre tilpassing mellom faget sine ambisjonar og vurdering av elevane sitt faglege utbytte og kompetanse. Den erfarne læraren Marie viser optimisme for framtidig historieundervising. Ho peiker på at det tek tid før den didaktiske utviklinga får eit skikkeleg fotfeste i skulefagleg undervisningspraksis, men meiner ho ser ei utvikling blant lærarstudentar i korleis dei forstår historiefagleg undervising.

«Dette med bruk av historie og at man problematiserer det, det er jo egentlig ganske nytt og etter min tid på universitetet. Så det tar jo tid, det er jo først etter de 25 årene at dette siver sakte ut i skolen. Men, jeg merker forskjell på studentene jeg veileder i praksis. De jeg møter nå har mye mer fokus på at elevene skal reflektere over det som skjer i dag og hvordan ting henger sammen, ikke bare lære det som har skjedd. Jeg synes veldig mange har gode oppgaver som får til nettopp denne refleksjonen. Kanskje de kommer ut med et litt annet syn enn for 20 år siden. Jeg håper det!»²⁵⁶

²⁵⁵ Intervju Marie.

²⁵⁶ Intervju Marie.

Litteraturliste

Litteratur

- Berg, Mikael 2010. *Historielärares historier: ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*, nr. 3. Licentiatavhandling: Karlstad: Karlstad University Press.
- Berg, Mikael. 2014. *Historielärares ämnesförståelse – Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia. Doktorsavhandling*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Biesta, Gert. 2020. *Educational research – An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury academic, London.
- Bjørke, Gerd. 2000. *Problembasert læring: ei innføring for profesjonsutdanningane*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elmersjö, Henrik Å., Clark, Anna og Vinterek, Monika. 2017. «Introduction: Epistemology of Rival Histories» i *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, redigert av Henrik Å. Elmersjö, Anna Clark og Monika Vinterek s. 1-15. London: Springer Nature.
- Evans, Ronald. 1988. «Lessons From History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History.» I Summer, *Theory and Research in Social education*. University of South Florida: Scholar commons.
- Evans, Ronald W. 1994. «Educational Ideologies and the Teaching of History» i *Teaching and Learning in History*, redigert av Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck og Catherine Stainton. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, Barney G. 1978. *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. San Francisco.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else. 2006. *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Gyldendal akademisk, Oslo.
- Høffding, S. og Roald, T. 2019. *Passivity in Aesthetic Experience: Husserlian and Enactive Perspectives*. *Journal of Aesthetics and Phenomenology*, vol .6 (1), side 1-20.
- Jensen, Bernard Eric. 1994. *Historiedidaktiske sonderinger*. Danmarks Lærerhøjskole, Institut for historie og samfundsfag.

- Jensen, Bernard Eric. 1996. *Historiebevidsthed og historie - hva er det?* i (red. Brinckmann, Henning., Rasmussen, Lene m.fl.) *Historieskabte såvel som historieskabende : 7 historiedidaktiske essays*. OP, Danmark.
- Jensen, Bernard Eric. 2003. *Historie – Livsverden og fag*. Gyldendal. København.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Kristoffersen, Line. 2006. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utgave). Abstrakt forlag, Oslo.
- Johansson, Maria. 2012. *Historieundervisning och interkulturell kompetens*.
Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Knudsen, Heidi Eskelund. 2014. *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*. *Ph.d. avhandling*. Syddansk Universitet.
- Kvande, Lise og Naastad, Nils. 2016. *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, Ann Kristin. 2017. *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, 2. utgave. Fagbokforlaget, Bergen.
- Lenz, Claudia og Nilssen, Trond Risto (red.). 2011. *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lile, Hadi Strømmen. 2017. “Kampen om barnas sjel” *Kritisk juss* 43, no. 04 (05.12.2017): 151-156.
- Ludvigsson, D. 2011. Lärarstudenters relation till historieämnet. *Norddidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011:1, 40-57.
- Lund, Erik. 2009. *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Erik. 2012. Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk: teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan. I Eliasson, Per et. al. 2012: *Historiedidaktikk i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande – Historiebruk*. Malmö högskola och Högskolan i Halmstad. Trykket ved Holmbergs, Malmö.
- Lund, Erik. 2016. *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, (5. utgave). Oslo:Universitetsforlaget.
- Lyng, Selma Therese. 2004. *Være eller lære?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Nygren, Thomas. 2009. *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Licentiatavhandling, Institutionen för idé och lärdomsstudier, Umeå Universitet.

- Ohman Nielsen, May-Brith. 2004. «Historiebevissthet og erindringsspor». I Sirkka Ahonen & al.: *Hvor går historiedidaktikken?* *Historiedidaktikk i Norden* 8, Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag nr. 45, NTNU, Trondheim 2004.
- Poulsen, Marianne. 1999. *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Roskilde universitetsforlag, Roskilde.
- Qvortrup, L. 2001. *Det lærende samfunn. Hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal, København.
- Qvortrup, L. 2004. *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagoger, København.
- Retz, Tyson. 2018. *Empathy and History, Making sense of History*, vol. 35. Berghahn, New York.
- Skilbrei, May-Len. 2019. *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Stugu, Ola S. 2008. *Historie i bruk..* Det Norske Samlaget, Oslo.
- Stugu, Ola S. 2004. *Historiedidaktikkens dilemmaer*. I Ahonen, Sirkka et. al. (2004). *Historiedidaktikk i Norden* 8. Nr. 45 i Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.
- Stugu, Ola S. 2000. *Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken*. Småskrifter fra Historisk Institutt, NTNU nr1/2000.
- Svalstuen, Heidi Christina. 2014. *Historiefaget i den videregående skole*. Høyskolen i Bergen.
- Syse, Harald, 2011. “Historieforståelse og holocaust i kunnskapsløftet” i Lenz, Claudia og Nilssen, Trond Risto (red.) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Sørumshagen, Kristin. 2017. “Menneskerettsopplæring som et opplæringsmål - oppfyller norske læreplaner det folkerettslige kravet om menneskerettsopplæring?” *Kritisk juss* 43, no. 04 (05.12.2017): 157-180.

- Thagaard, Tove 2014. *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgåve. Fagbokforlaget, Bergen.
- Thagaard, Tove 2002. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utgåve. Fagbokforlaget, Bergen.
- Virta, A. 2002. "Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers". *Teaching and Teacher Education*, 18, side 687-689.
- Warring, Anette. 2011. «Erindring og historiebrug. Introduksjon til et forskningsfelt» i *Temp – Tidsskrift for historie*. Nr. 1-2. Nyt Selskab for historie, Aarhus.
- Wineburg, Sam. 2018. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. University of Chicago Press, Chicago.

Nettsider

- Bjerre, Loa Ingeborg og Dorf, Hans. 2020. «Videnstaksonomier, progression og fordybelse i Historieundervisning» *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*. Vol 3. (2020) Lese: 22.04.2021.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22110/19836>
- Brandvol, Ivar. «Guri Melby (V) beklager videregående-utspill - Kom HELT FEIL UT!» *Verdens gang*. 28.03.2021. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Vqva0p/guri-melby-v-beklager-videregaende-utspill-kom-helt-feil-ut>
- Ellingsen, Sidsel og Drageset, Sigrunn. 2011
“[Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju](#)” *Sykepleien forskning* 4, no. 2 (01.02.2011): 332-335. DOI:
[10.4220/sykepleienf.2011.0027](https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027)
- Gilje, Øystein og Ørjan F. Landfald og Sten Ludvigsen. 2018. «Dybdelæring – Historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger». *Bedre skole* 30, (4): 22-27. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kompetanseutvikling/workshop/dybdelering---historiske-anekdoter-og-teoretiske-tilnærminger.bedre-skole.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. 2016. «Meld. St. 28 (2015-2016) - Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet». Lese 11.11.20.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kunnskapsdepartementet. 1998. «Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa». Lest 16.05.2019. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

- Mortensen, Henning, Lie, Jørgen og Rossvold-Hontvedt, Hans Wilhelm. «Episode 67 – Hvorfor historie?». *Den Gang Da – Historie og samfunn*. Publisert 31.03.2021. Moderne media, Spotify.
- Norsk senter for forskingsdata. Lese 17.08.2020.
https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informere_om.html
- Rasmussen, Terje. 2004. «Om læringens usannsynlighet og digitale mediers lærevillighet. Systemteoretiske og formlogiske betrakninger». Lese 22.04.2021.
https://www.idunn.no/nmt/2004/03/om_leringens_usannsynlighet_og_digitale_mediers_lerevillighet_systemteoreti
- Sandvik, Maria D., Henmo, Jonas B. og Kristiansen, Bjørn S. ”Melby får krass kritikk». *Klassekampen*. 31.03.2021. <https://klassekampen.no/utgave/2021-03-30/melby-far-krass-kritikk>
- Store Norske Leksikon. 2020. «Kvalitativ». Lese 30.10.2020. <https://snl.no/kvalitativ>
- Utdanningsdirektoratet. 2009. «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02)». Lese 20.09.20. <https://www.udir.no/k106/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforbereende-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. 2019. «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS01-03)». Lese 20.09.20. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>
- Vestøl, Jon Magne. «Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon». *Acta Didactica Norden*. Vol 4. Nr. 1 (2008): side 2. Lese 20.05.20. URL:
https://www.researchgate.net/publication/277093827_Didaktiske_modeller_i_laererdanningen_En_analyse_av_laererstudenters_praksisrefleksjon
- Wagner, David-Alexander. 2018. «Teachers’ Use of Film in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway”. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*. Vol 1. (2018) Lese: 22.01.2021.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19061/17251>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv s. 1

Vil du delta i eit forskingsprosjekt om historiefagleg grunngjeving i vidaregåande opplæring?

I samband med ei masteroppgåve i historiedidaktikk ønskjer eg å koma i kontakt med historielærarar i vidaregåande opplæring til individuelle intervju som tek utgangspunkt i fagfornyinga og dine oppfatningar kring historiefaget i skulen. Ønskjer du å delta som informant? Dette skrivet vil gje informasjon om kva formålet med prosjektet er og kva deltaking vil innebera for deg.

Formål

Masteroppgåva sitt formål og overordna problemstilling er å undersøka korleis eit utval historielærarar som underviser i vidaregåande opplæring grunngjev historiefaget. Eit utgangspunkt for undersøkinga er at historiefaget kan oppfatast ulikt ut i frå korleis ein tolkar og omformar gjeldane læreplan i undervisning. Fagfornyinga tener som ein relevant kontekst til prosjektet då læreplanskiftet i praksis skal formidlast gjennom lærarar. Difor ønskjer eg i dette prosjektet å retta fokus på lærarane sine oppfatningar.

Masteroppgåva vil freista å svara på følgande forskingsspørsmål: Kva oppfatar lærarane som sentralt innhald i historiefaget? Korleis skildrar lærarane historiefaget sin funksjon i skulen? Korleis steller historielærarane seg til fagfornyinga? Intervjuet vil altså omhandla dine oppfatningar kring læreplanskiftet og innføringa av nye læreplanar, samt meir generelle oppfatningar knytt til meininga med historiefaget i skulen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Institutt for arkeologi, historie, kulturvitenskap og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen ved Sigrid Haukanes (masterstudent) Christian Sæle (rettleiar).

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta som informant i prosjektet fordi du fyller utvalskriteria for undersøkinga som er at ein underviser historiefaget på vidaregåande skule. Fordi prosjektet er utforma som ein kvalitativ studie med få informantar er det ønskeleg med noko variasjon i alder, utdanningsbakgrunn og kjønn blant informantane. Dette er også lagt til grunn for å spørja deg om å delta.

Kva inneber det for deg å delta som informant?

Dersom du ønskjer å delta som informant vil eg avtale tid og stad for å gjennomføra eit djupneintervju. Dette intervjuet er berekna å ta omlag ein halv time og eg vil stille mellom 17-20 spørsmål knytt prosjektet sitt formål skildra tidlegare. Det er likevel fint om du kan setje av 45-60 minutt til intervjuprosessen dersom intervjuet skulle ta lengre tid. FHI sine anbefalingar kring smittevern i forbindelse med utbrot av corona-viruset vil verta følgde, og dersom situasjonen endrar seg kan intervjuet måtte gjennomførast digitalt via skype, zoom eller microsoft teams. Dersom du sjølv ønskjer å gjennomføra møtet digitalt av ein annan grunn er dette også mogleg. Intervjuet vil verta teke opp gjennom lydopptak, og seinare

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv s.2

transkribert til tekst.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkja samtykket utan grunngeving. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekka deg.

Ditt personvern – Korleis dine opplysningar vil bli oppbevart og nytta

Opplysningane om deg vil kunn bli nytta til formåla som er skildra i dette skrivet. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

I samband med intervju vil personopplysningar som namn ved samtykke og lydopptak av intervju bli behandla. Desse opplysningane vert verna om i arbeidet med masteroppgåva ved at personidentifiserbare data som lydopptak vert transkribert og oppbevart, brukt og lagra anonymisert. Dersom personidentifiserbare data som namn på arbeidsplass eller namn på personar kjem fram i intervjuet vil desse opplysningane bli erstatta med falske pseudonym i det transkriberte tekstmateriale. Medan prosjektet pågår vil opplysningar vera lagra i Microsoft sin skytjeneste med passordbeskyttelse. Slik vil kunn eg og min rettleiar for prosjektet ha tilgang til desse opplysningane.

Institutt for arkeologi, historie, kulturvitenskap og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen er institusjonen som er behandlingsansvarlig for personvern. I arbeidet med prosjektet er tilgang til personidentifiserbare data avgrensa til meg, Sigrid Haukanes, og min rettleiar ved masterprogrammet i historie ved UiB, Christian Sæle. Som deltakar vil du ikkje kunna gjenkjennast i den ferdige publikasjonen då det er dine oppfatningar kring historiefaget som vil koma med her.

Kva skjer med opplysningane dine når forskingsprosjektet avsluttast?

Etter prosjektet er slutt og masteroppgåva er ferdigstilt vil lydopptaket av intervjuet slettast. Dette vil etter planen skje innan juni 2021. Den transkriberte teksten vil vera lagra anonymt i 6 månader etter prosjektet er ferdigstilt for etterprøvbarheit. Deretter vil desse også slettast.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamateriale, har du rett til:

- innsyn i kva slags personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Du finn meir informasjon om dine rettar som deltakar og oppdatert kontaktinformasjon til personvernombodet ved UiB her: <https://www.uib.no/personvern>

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv s. 3

Kva gjev oss rett til å behandla personopplysningar om deg?

Vår behandling av personopplysningar er avhengig av ditt samtykke som informant. På oppdrag frå Institutt for arkeologi, historie, kulturvitenskap og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan du få meir informasjon?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønskjer å nytta dine rettar, ta kontakt med Universitetet i Bergen Institutt for arkeologi, historie, kulturvitenskap og religionsvitenskap ved:

Sigrid Haukanes (student)

E-post: sigrid.haukanes@student.uib.no

Tlf: 45296822

Christian Sæle (rettleiar)

E-post: Christian.sele@uib.no

Tlf: 55582625

Vårt personvernombud:

Janecke Helene Veim (Seniorrådgiver og personvernombud ved UiB)

E-post: Janecke.Veim@uib.no

Tlf: 55582029

Har du spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskingsdata AS

E-post: personverntjenester@nsd.no

Tlf: 55582117

Vennleg helsing

(Student)

Sigrid Haukanes

(Rettleiar)

Christian Sæle

Vedlegg 4 - Samtykkjeerklæring

Samtykkjeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Korleis grunngeiv lærarar i vidaregåande opplæring historiefaget?», og har fått anledning til å stilla spørsmål. Eg samtykkjer til:

å delta i individuelt intervju med opptak

Eg samtykkjer til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 5 – Godkjenning av prosjektet fra NSD

NSD Personvern

30.06.2020 12:38

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 512918 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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