

Historieundervisning i den videregående skolen

En analyse av et utvalg historielæreres syn på historieundervisning i den videregående skolen



Universitetet i Bergen

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Masteroppgave i Historie

Remi' Haveland

Våren 2017

Sammendrag

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, ble det utarbeidet nye læreplaner for historiefaget. Læreplanens målsetninger representerer idealer for historieundervisningen. Det hviler et stort ansvar for historielærerne i den videregående skolen å iverksette undervisning i tråd med idealene. For å undersøke hvordan historielærerne forvalter historiefaget, har det i denne oppgaven blitt undersøkt et utvalg historielærere sitt syn på historieundervisning i den videregående skole. Hensikten med oppgaven er å se informantenes beskrivelser i lys av idealer for historieundervisning, som uttrykkes både i historiedidaktisk teori og konkret i læreplanens innhold.

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene har dannet rammen en kvalitativ metodisk tilnærming, hvor datamaterialet er blitt samlet inn ved intervjuer. Utvalget i studien består av 8 historielærere som underviser i nyere historie i den videregående skolen. Et mål med undersøkelsen har vært å nærme meg historielærernes undervisningshverdag. Sentralt for historielærernes hverdag er at de planlegger og gjennomfører undervisning. Spørsmålstillingen i intervjuet har undersøkt antatte faktorer som gir uttrykk for historielærernes syn på historieundervisning. Analysen av datamateriale har hatt en fenomenologisk tilnærming, der informantenes beskrivelser har vært det sentrale aspekt. Analysearbeidet har hatt som mål å presentere «tykke beskrivelser», hvor de detaljerte beskrivelsene danner rammen for resultatene. Resultatene viser at informantenes beskrivelser av historieundervisningen har klare likhetstrekk til det Bernard Eric Jensen omtaler som historiefagsdidaktikk. Det innebærer et syn på historieundervisning hvor progresjonen i faget handler om elevenes økende kunnskapstilegnelse i møte med historiske temaer. Ferdighetsmål i historieundervisningen blir nedprioritert og flesteparten av informantenes historieundervisning oppfyller ikke læreplanens målsetninger for historiefaget.

Forord

Å skrive mastergradsoppgave har vært en krevende, men utrolig lærerik prosess. I tillegg til det faglige utbytte, har prosessen gjort at jeg også har lært mye om meg selv. Det er mange mennesker som fortjener en stor takk for hjelp og støtte på veien.

Først og fremst må informantene i oppgaven takkes. Jeg setter utrolig stor pris på at dere brukte fritiden deres på å treffe meg, og lot meg få innsikt i deres hverdag som historielærere. Dere har møtt meg med varme, åpenhet, og uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til.

Jeg må også takke familien og «Det ypperste selskap» for verdifulle tilbakemeldinger på oppgaven, korrekturlesing, og at dere fyller livet mitt med kjærighet ved siden av studiene. Dere er best.

Til slutt rettes det en stor takk til min veileder, Christian Sæle, som introduserte meg for det historiedidaktiske feltet. Du har alltid latt døren på kontoret stå åpen for å diskutere oppgaven. Dine tilbakemeldinger og synspunkt har vært uvurderlige, og helt avgjørende for oppgaven.

Remi Haveland,

Bergen, 1. februar 2017.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Masteroppgave i Historie | 0 |
| Remi Haveland | 0 |
| Våren 2017 | 0 |
| 1 – Introduksjon | 1 |
| 1.1 Tema..... | 1 |
| 1.2 Bakgrunn og kontekst..... | 1 |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål | 4 |
| 1.4 Idealer for historieundervisning | 5 |
| 1.4.1 Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk | 6 |
| 1.4.2 Historisk tenking | 8 |
| 1.4.3 Læreplanen i et historiedidaktisk perspektiv | 11 |
| 1.4.4 Oppsummering av historiedidaktikkens og læreplanens idealer | 14 |
| 1.5 Tidligere studier | 15 |
| 1.6 Oppgavens struktur | 19 |
| 2 – Metode | 20 |
| 2.1 Utvalg | 20 |
| 2.2 Kvalitativ metode | 22 |
| 2.3 Kunnskapsproduksjon ved kvalitative intervjuer | 23 |
| 2.4 Intervju | 25 |
| 2.4.1 Intervjuguidens dramaturgi | 27 |
| 2.4.2 Intervjuguiden | 31 |
| 2.5 Rekruttering av informanter | 32 |
| 2.6 Potensielle problemer med rekrutteringen og utvalget | 33 |
| 3 – Datainnsamling og analyse | 34 |
| 3.1 Datainnsamling..... | 34 |
| 3.1.1 Før intervjuene | 34 |
| 3.1.2 Under intervjuene | 35 |
| 3.1.3 Etter intervjuene | 36 |
| 3.2 Analysedata | 36 |
| 3.2.1 Tematisk eller personorientert tilnærming? | 36 |
| 3.2.2 Analyseprosessen trinn for trinn | 38 |
| 3.3 Potensielle feilkilder i analysen..... | 40 |

| | |
|--|-----------|
| 4 - Resultater | 41 |
| 4.1 Historiefagets formål..... | 41 |
| 4.2 Rammefaktorer..... | 44 |
| 4.2.1 Tid..... | 44 |
| 4.2.2 Avgrensning..... | 47 |
| 4.3 Læreboken..... | 49 |
| 4.3.1 Elevenes forventninger..... | 49 |
| 4.3.2 Lærernes forhold til læreboken..... | 52 |
| 4.3.3 Hva avgjør lærebokens tilstrekkelighet?..... | 55 |
| 4.3.4 Forskjell mellom yngre og eldre lærere i deres syn på læreboken..... | 57 |
| 4.3.5 Oppsummering..... | 59 |
| 4.4 Læreplanen..... | 60 |
| 4.4.1 Læreplanens plass i planlegging av undervisning..... | 60 |
| 4.4.2 Samspillet mellom læreplanens deler..... | 64 |
| 4.4.3 Oppsummering..... | 71 |
| 4.5 Undervisningsformer..... | 73 |
| 4.5.1 Variasjon..... | 73 |
| 4.5.2 Hva får elevene best utbytte av?..... | 74 |
| 4.5.3 Variasjon – et gjennomgående element?..... | 74 |
| 4.6 Samarbeidsmiljø blant lærerne..... | 76 |
| 4.7 Lærernes bekjentskap til historiedidaktikken som fagfelt..... | 77 |
| 5 – Oppsummering og avsluttende refleksjoner | 79 |
| 5.1 Oppsummering av viktige funn i undersøkelsen..... | 79 |
| 5.2 Implikasjoner for praksis..... | 81 |
| 5.3 Implikasjoner for forskningsfeltet..... | 82 |
| 6 – Litteraturliste | 83 |
| 6.1 Litteratur..... | 83 |
| 6.2 Nettkilder..... | 84 |
| Summary | 86 |

1 – Introduksjon

1.1 Tema

Oppgavens tema er historielærere sitt syn på historieundervisning i videregående skole. I 2006 ble Kunnskapsløftet (K06) vedtatt og satt i verk. K06 består av læreplaner for fag i både grunnskolen og videregående opplæring. Læreplanene inneholder kompetansemål som gir uttrykk for hva elevene skal ha lært seg etter de har fullført faget. Summen av læreplanmålene danner definisjonen for hva historiefaget skal være i den videregående skolen.

Læreplanmålene representerer idealer for historiefaget. Det er imidlertid historielærernes oppgave å operasjonalisere og iverksette idealene gjennom historieundervisning. Siden lærerne er en viktig faktor for historieundervisningens praksis i videregående skole vil det i denne oppgaven rettes søkelyset mot historielærerne. Oppgavens problemstilling har derfor vært følgende: *Hva er et utvalg historielærere sitt syn på historieundervisning i videregående skole?* Historielærernes syn på historieundervisning vil bli sett i lys av hvilke idealer man har for historieundervisning. Idealer er en samlebetegnelse som gir uttrykk for både læreplanens innhold og historiedidaktiske idealer for hva undervisningen burde være. Det betyr at oppgavens tema spenner seg i forholdet mellom idealer og praksis.

Historiefaget er i dag delt i eldre- og nyere historie. I andre klasse på videregående skole har man eldre historie, mens i tredje har man nyere historie. Oppgaven vil konsentrere seg om lærere som underviser i nyere historie. Begrunnelsen er at nyere historie har fire undervisningstimer i uken, mot to timer i eldre historie. Timeantallet som er tildelt nyere historie gir en indikasjon på at faget har høyest prioritert innenfor historiefaget i skoleverket. I et historiedidaktisk perspektiv bør faget anses som den sterkeste påvirkningskanalen til den historiefaglige forståelsen, som elevene tar med seg videre i livet fra skoleverket. Videre i oppgaven vil derfor betegnelser som historiefaget, historieundervisning, samt andre ord som i relasjon, være synonymt med tematikk innenfor nyere historie.

1.2 Bakgrunn og kontekst

Bakgrunnen for oppgaven har sammenheng med historiedidaktikkens fagfelt. Feltet kretser i dag bredt i omfang og tematikk, både i teori og praksis. I den forbindelse kan det være fruktbart å definere hva historiedidaktikk er. For å tydeliggjøre vil det trekkes frem May-Brith Ohman Nielsen sin definisjon av historiedidaktikk. Den lyder som følger:

- Historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie er, i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.
- Historiedidaktikk er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er kvalifisert og faglig profesjonell, tilstede i våre faglige praksiser, i stand til å utvikle fagene.
- Historiedidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagenes teori og praksis, og søker å utvikle fagenes teori om praksis og om deres samfunnsmessige funksjon.
- Historiedidaktikk har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter, gjennom forskning og undervisning, mot å utvikle endringskompetanse.¹

I samsvar med definisjonen ligger oppgavens plassering i det historiedidaktiske landskapet. Oppgaven søker å undersøke hva historie er i skolen, i forhold til hva det burde eller kunne vært. Studier som undersøker hva historielærere sitt syn er på historieundervisning i videregående skole, sett opp mot historiedidaktiske idealer for undervisning og læreplanens innhold, hører derfor til historiedidaktikken som fagfelt. Det er flere argumenter som taler for å gjøre en undersøkelse på feltet.

Innenfor historiedidaktikken er det gjennomgående et stort fokus på teoretiske bidrag. De teoretiske bidragene er interessante i undervisningssammenheng, fordi de representerer mer eller mindre konkrete metoder lærerne kan bruke i sin undervisningspraksis.² Bøkene har gitt et fyldig bidrag til historiedidaktisk teori, som gir uttrykk for hvordan undervisningen kan eller bør være. Det er imidlertid færre bidrag med studier som undersøker historielærernes syn på historieundervisning i videregående skole. Et alternativ er å se til utenlandske studier for å finne svar på problemstillingen. Studiene står imidlertid i fare for å ha liten overføringsverdi, fordi historiefaget sin oppbygning, læreplanen og læreboken sin utforming varierer fra land til land. Det er derfor viktig å ta for seg historielærere i den norske skolen.

En annen innvending som kan trekkes frem skolefaget historie er kun en av en rekke kanaler som er med på å påvirke elevenes historiebevissthet.³ Selv om skolen er en av flere kanaler, kan det likevel hevdes at skolefaget historie sin posisjon i samfunnet gjør den til en viktig

¹ Ohman Nielsen 2004: 213.

² For å nevne noen eksempler:

Bøe, Jan Bjarne 1995: *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området.*

Eikeland, Halvdan 2013: *Historie og demokratisk dannelse. En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling.*

Jensen, Bernard Eric 1994: *Historiedidaktiske sonderinger*

Kvande, Lisa og Nils Naastad 2013: *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis.*

Lenz, Claudia og Trond Risto Nilssen et. al. 2011: *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigshistorie.*

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

Stugu, Ola Svein 2010: *Historie i bruk.*

³ Se side kapittel 1.4.1: «Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk» om historiebevissthetsbegrepet.

kanal og et viktig undersøkelsesobjekt. Grunnen til det er at skolen som institusjon ideelt når frem med sitt budskap til nærmest samtlige ungdommer. De fleste er inne i skolesystemet i løpet av sitt liv. Selv om andre kanaler også kan nå frem til samtlige ungdommer, beror deres effekt på hvorvidt elevene selv velger å eksponere seg for dem. Siden skolen er obligatorisk og har et så stort publikum, taler det for at skolefaget historie er en betydelig påvirkningskanal for elevenes historiebevissthet, om ikke den viktigste.

Et tredje argument er at det alltid vil være aktuelt å undersøke hvordan historielærerne forvalter historiefaget. Læreplaner og historieundervisning ikke er hogget i stein. Læreplaner forandrer og utvikler seg etter politiske bestemmelser. En ny læreplan fordrer til endringer i lærernes undervisning. Hvor vidt læreplanens idealer blir fulgt opp av lærerne i praksis vil alltid være et aktuelt undersøkelsesobjekt. Hvis vi skal utvikle historiefaget på en best mulig måte trengs det innsikt i hvordan historielærerne forvalter faget. Studien kan også sees i lys av tidligere studier og kan gi svar på om historielærernes syn på undervisning har utviklet seg eller ikke.

Undersøkelsen kan ha positive effekter for flere aktører. For historiedidaktikken vil undersøkelsen gi en pekepinn på hvordan lærernes syn på historieundervisningen står i forhold til historiedidaktisk teori og K06 sine idealer. Forholdet mellom historiedidaktikkens teori og praksis kan bli klarere. Undersøkelsen kan tjene som verdifull innsikt for å se på hvilken måte historiedidaktisk teori gjør seg gjeldende, og ikke gjeldende blant historielærerne.

For skoleeiere og lærere vil økt forståelse for historielærernes syn på historieundervisning peke på faktorer som kan tilrettelegges bedre for lærerne. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det lagt opp til lokalt læreplanarbeid. Det innebærer at skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner.⁴ Forutsatt at skoleeierne har interesse av å forvalte historiefaget på en best mulig måte, vil undersøkelsen tjene som et viktig bidrag for å tilrettelegge for lærerne slik at lærerne på kan oppnå læreplanens målsetninger.

⁴https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 39.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med tanke på at denne oppgaven, i henhold til definisjonen av historiedidaktikk, skal undersøke hva historie er i skolen, er det utarbeidet en overordnet problemstilling. Den lyder slik:

Hva er et utvalg historielærere sitt syn på historieundervisning i videregående skole?

Problemstillingen er åpen og krever nærmere utdypning. Først og fremst bør det konkretiseres i hva undertegnede legger i «syn på historieundervisning». I oppgaven hviler det en antakelse om at historielærere sitt syn på historieundervisning kan deles inn i idealer og praksis. Historielærere generelt har gjerne mer eller mindre konkrete ambisjoner for hvordan historieundervisningen deres skal være. Ambisjonene kan overføres til idealsynet historielærerne har for undervisningen. I forlengelsen ligger det også en antakelse om at historielærernes syn på historieundervisningen gjenspeiles i deres daglige utøvelse av faget. Lærernes idealer for undervisning samsvarer nødvendigvis ikke med hvordan det arter seg i praksis. Det har derfor vært nødvendig å få innblikk i lærernes beskrivelser av deres undervisningspraksis, fordi det åpner opp for å avdekke hva slags syn historielærerne har på historieundervisning i den videregående skolen.

Problemstillingen gir muligheter for å undersøke bredt om ulike faktorer som kan gi uttrykk for historielærernes syn på historieundervisning i den videregående skolen. For å finne ut av historielærernes syn har det blitt valgt å nærme meg historielærernes verden. Det innebærer at det har stilt spørsmål til lærerne som har tatt utgangspunkt i deres daglige undervisningshverdag. Sentralt for historielærernes hverdag er at de planlegger og gjennomfører undervisning. Først og fremst kan det sies at historielærernes syn mest sannsynlig kan avdekkes gjennom utallige faktorer. Det har ikke vært et mål å finne ut av enhver faktor som kan gi uttrykk for historielærernes syn, men det har blitt lagt vekt på å undersøke antatte sentrale faktorer. Her hører rammefaktorer som tid, lærebøker, læreplanen, samarbeidsmiljø blant historielærere, elevforutsetninger, elevenes forventninger og andre faktorer, som lærerne selv har trukket frem under intervjuene. For å få tak i historielærernes idealsyn på historieundervisning, er det undersøkt hvilke idealer historielærerne har for undervisningen. Historielærernes beskrivelser av deres undervisningspraksis, valg de foretar og begrunnelsen for valgene, åpner også opp for å undersøke hvilke muligheter lærerne har for å drive historieundervisning. Som følge av presiseringen av den overordnede

problemstillingen har det blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål, som konkretiserer hva oppgaven vil finne svar på.

1. *Hvordan opplever historielærerne at rammefaktorer og styringsdokumenter spiller inn på historieundervisningen?*
2. *Hva mener de selv er god undervisning?*
3. *Hvilke muligheter har de for å drive historieundervisning?*

Forskningsspørsmålene danner grunnlag for oppgavens valg av metodisk tilnærming. Metodisk tilnærming til oppgaven vil bli redegjort for i kapittel 2. Som følge av at oppgaven skal undersøke et utvalg historielærere sitt syn på historieundervisning, som vil bli sett i lys av hvilke idealer man har for historieundervisning, er det viktig å klargjøre hva historieundervisning bør bestå av. I overført betydning kan vi snakke om idealer for historieundervisningen.

1.4 Idealer for historieundervisning

En undersøkelse av historielærerne sitt syn på historieundervisning fordrer en gjennomgang av læreplanens innhold og ulike historiedidaktiske tilnærminger til historieundervisning. Som følge av at læreplanen og historiedidaktisk teori favner bredere enn oppgavens problemstilling isolert, er det nødvendig å gjøre visse avgrensninger i fremstillingen. Kapittelet vil ikke være en gjennomgang av hvordan begreper innenfor historiedidaktikken har blitt til eller utviklet seg. Da tenker jeg for eksempel på dannelsen av begreper som historiebevissthet, som er blitt gjort godt rede for i tidligere studier.⁵ En slik gjennomgang anses derfor som unødvendig.

Det er mer fruktbart å undersøke hvilke idealer man har for historieundervisningen. Idealene kan deles opp i to kategorier. Den første kategorien handler om historiedidaktisk teori og diskusjoner for hva historieundervisningen bør strebe etter, mens den andre handler om konkrete idealer som er nedfelt i læreplanen for historie, som kom med K06. Siden læreplanen definerer konkrete mål for undervisningen vil en gjennomgang av læreplanens innhold kunne si noe om hva historiefaget kan eller bør være. Det vil ikke bli foretatt en grundig analyse av dens innhold og hva det kan gi uttrykk for. I stedet vil det heller bli lagt vekt på trekk ved læreplanen på et overordnet nivå, som er interessant ut fra et historiedidaktisk perspektiv. De historiedidaktiske perspektivene som kommer til syne vil kunne gi oss pekepinner på hvilke idealer for undervisning læreplanen legger opp til. Idealene

⁵ Paulssen 2011: Kapittel 2.2.

til historieundervisning, ut fra historiedidaktisk teori, vil først bli diskutert. Deretter vil det bli sett på læreplanens innhold ut fra et historiedidaktisk perspektiv i kapittel 1.4.3.

I kommende delkapittel blir det tatt utgangspunkt i historiedidaktiske tilnærminger som sier noe om hvilke idealer historiedidaktikken har for historieundervisningen. Spørsmålet som kan diskuteres er hvorvidt disse trekkene representerer ulike tilnærminger til hvordan historieundervisningen skal være. Innenfor historiedidaktikken er det i dag et unisont syn på at elevene skal opparbeide seg ferdigheter i møte med kunnskapsinnholdet i historiefaget.⁶ Et felles mål som gjenkjennes ved historisk tenking og historiebruksdidaktikk er at det legges vekt på at elevene skal utvikle historiebevissthet. Likevel kan det sies at tilnærmingene har ulike idealer for hvordan historieundervisningen skal legges opp for å nå målet. For å identifisere hvilke idealer de historiedidaktiske tilnærmingene har til historieundervisningen, er det fruktbart å se på hvilken progresjon faget skal ha

1.4.1 Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk

Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen har definert to ulike historiedidaktiske tilnærminger for å belyse to vidt forskjellige idealer til historieundervisning. Disse er historiefagsdidaktikk og historiebevissthetsdidaktikk, senere kalt historiebruksdidaktikk. Forskjellen mellom dem viser seg særlig i hvilket utgangspunkt historieundervisningen skal ha.⁷

Historiefagsdidaktikken tar forskningsfaget historie som sitt utgangspunkt og leter etter metoder for å tilpasse faget til elevenes interesser og modenhetsnivå. Historieundervisningens hovedutfordring blir da hvordan forskningsfagets kunnskaper, innsikter og ferdigheter kan overføres til skolefaget, og hvordan kunnskapen kan tilpasses elevenes modning og forhåndskunnskaper.⁸ Tilnærmingen har likhetstrekk til det Jensen omtaler som *den klassiske nedsvivingsteori*.⁹ Teorien illustrerer hvordan undervisningens innhold er bestemt fra den faghistoriske forskningen. Først og fremst handler modellen om å håndtere former for enveiskommunikasjon. Den faglige viten og innsikt som ekspertene gir, det vil si akademikerne, skal videreformidles til ikke-ekspertene. Ikke-ekspertene er skolens historielærere og elever. Hva som utgjør det vesentlige for undervisningen er opp til ekspertene. Det vil for eksempel si hvilke historiske temaer som skal tas opp i

⁶ Det hviler på en antakelse om at historiebruksdidaktikk og historisk tenking er de dominerende idealene for historieundervisning innenfor historiedidaktikken i dag.

⁷ Stugu 2004: 16.

⁸ Stugu 2004: 16.

⁹ Jensen 1994: 63

undervisningen. Historielærerne har ikke mulighet til å stille krav eller uttrykke behov for hva de anser for å være relevant viten i faget. Skolens historiebøker blir først og fremst vurdert ut fra om de ligger bakpå eller avviker fra den faghistoriske forskningen.¹⁰ Tilnærmingen har et objektivistisk preg, hvor historieundervisningens funksjon er å formidle forskningsresultatene fra historievitenskapen til skolens lærere og elever. Et historiefagdidaktisk syn på historieundervisning fordrer en progresjon der elevenes økende mengde av kunnskap er målet med undervisningen.

I motsetning til historiefagsdidaktikken, forsøker historiebruksdidaktikken å bygge historieundervisningen på teorien om historiebevissthet. Historiebevissthet handler om at ethvert individ tolker fortiden ut fra sin forståelse av seg selv, sin samtid og sine forventninger til fremtiden.¹¹ Begrepet fokuserer på at hvert enkelt individ selv konstruerer sin tolkning av fortiden ut fra sine forutsetninger og det er denne tolkningen som utgjør historie for dette individet. Det betyr at ethvert menneske, ut fra sin egenforståelse, vil ha oppfatninger av fortiden som skiller seg fra andres oppfatninger. Individets tolkninger av fortiden kan endre seg med tiden ut ifra hvilke endringer som finner sted i individets forståelse av seg selv og sin samtid og forventningene til fremtiden.¹² Ut fra definisjonen kan historiebevissthet utvikles og det innebærer at historieundervisningen må etterstrebe å utvikle elevenes historiebevissthet.

En historieundervisning bygd på teorien om historiebevissthet fordrer at elevenes hverdagsopplevelser av historiske forløp, uavhengig av forskningsfag og skole skal være i sentrum i undervisningen. Historieundervisningen må da møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger og fortellinger, slik de formes utenfor klasserommet.¹³ Interessant i denne sammenheng er Jensens modell kalt *den åpne skalamodellen*.¹⁴ Modellen illustrerer ulike kanaler som i større eller mindre grad er med på å påvirke eller utvikle menneskers historiebevissthet. Historiefaget i skolen er i denne sammenheng bare én av en rekke kanaler som spiller inn på elevenes historiebevissthet. Siden dannelsen av historiebevissthet er et samspill mellom en rekke ulike faktorer som kretser på i og utenfor historiefaget i skolen, er historieundervisningen nødt til å møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger og fortellinger, slik de formes utenfor klasserommet.¹⁵

¹⁰ Jensen 1994: 63-64.

¹¹ Skram 2011: 15.

¹² Skram 2011: 15.

¹³ Stugu 2004: 16.

¹⁴ Jensen 1994: 88.

¹⁵ Stugu 2004: 16.

1.4.2 Historisk tenking

Historiedidaktikeren Erik Lund er en representant i norsk kontekst som har hentet inspirasjon fra engelsk og angloamerikansk historiedidaktikk. Lunds tanker samsvarer med tankene om historisk tenking. Historisk tenking tar utgangspunkt i disiplinen eller faget historie. Sentralt innenfor historisk tenking er at det finnes en fortid som det kan lages sanne utsagn om, ut i fra slutninger man kan trekke fra kildemateriale som har overlevd fra fortiden. Dette konstituerer historiefaget som fag. Et viktig moment er at fremstillingene om fortiden ikke må forstås som den ideelle og sanne fremstilling, men som konstruksjoner om fortiden. Historiedidaktikkens oppgave blir dermed å legge til rette for at elever på alle nivåer kan tilegne seg en slik forståelse.¹⁶ Tidligere har Lund vært kritisk til historiedidaktikk med historiebevissthet som omdreiningspunkt, fordi det har vist seg å ha et teoretisk preg med få forbindelseslinjer til klasserommet.¹⁷ I de senere år har Lund koblet sammen historisk tenking og historiebevissthet, ved hjelp av engelske didaktikere.¹⁸

For å tydeliggjøre hvilke ambisjoner historisk tenking har for historieundervisningen, er det relevant å gå ta et dykk i hva Lund legger i historisk tenking. Lund skriver at historisk kunnskap er sammensatt av tre aspekt, som står i et symbiotisk forhold til hverandre. Disse er utsagnkunnskap («vite at»-kunnskap), metodekunnskap («vite hvordan-kunnskap») og begrepskunnskap.¹⁹ Videre setter han opp skillet mellom kunnskap under betegnelsene «vite-at»-kunnskap og «vite-hvordan»-kunnskap. «Vite-at»-kunnskap handler om hva man vet innenfor historiefaget. Det innebærer faktakunnskaper, realhistorisk kunnskap eller substansiell kunnskap. «Vite-hvordan»-kunnskap handler om hvordan vi kan hevde og vite det som faller innenfor «vite-at»-kunnskap. Lund fremhever at begge aspektene må anses som like viktige ved faget. Bare innsikt «vite-hvordan»-kunnskap kan gi et gyldig grunnlag for «vite-at»-kunnskap, mens et utelukkende fokus på «vite-at»-kunnskap ikke kan telles som kunnskap, bare informasjon.²⁰ Det vil si at et utelukkende fokus på akkumulasjon av fakta anses som informasjon. For at informasjonen skal gi mening er elevene nødt til å opparbeide seg ferdigheter til å forstå hvordan de kan hevde disse faktakunnskapene.

Hvilke ferdigheter bør så elevene opparbeide seg? Det har sammenheng med det tredje aspektet Lund trekker inn, begreper. Begreper inngår i både «vite-at» og «vite-hvordan»-

¹⁶ Lund 2009: 16.

¹⁷ Lund 2009: 14.

¹⁸ Lund 2012: 96-116. Hentet fra Eliasson, Per. et. al. 2012: *Historiedidaktikk i Norden 9*. Del 1.

¹⁹ Lund 2016: 19.

²⁰ Lund 2016: 18.

kunnskap. Det vil si at historisk kunnskap består av et begrepspar som kalles *innholdsbegreper* og *nøkkelpbegreper*. *Nøkkelpbegreper* innebærer metodekunnskap, som omfatter «vite-hvordan»-kunnskap, og *innholdsbegreper* innebærer utsagnskunnskap, som omfatter «vite-at»-kunnskap. I historiske fremstillinger blir det brukt begreper som forteller om innholdet. Eksempler på det er revolusjon, nasjon, demokrati, slave, bonde, konge osv. Begreper som faller innenfor denne betegnelsen kalles *innholdsbegreper*. Begrepene endrer innhold i forhold til hvilken tid de blir brukt i. Begrepet konge betydde for eksempel noe annet under enevoldsperioden enn i dag, og demokrati betyr noe annet i dag enn det gjorde i Athen under antikken. Begrepene innhold er dermed tidsavhengige. Lund omtaler disse som substansielle begreper av første orden, fordi de handler om realhistorien.²¹

Historiefaget omfatter også *nøkkelpbegreper* som kilde, historisk beretning, årsak, endring, kontinuitet, utvikling og empati. Nøkkelpbegrepene karakteriseres som metabegreper innenfor historiefaget. Grunnen til det er at de fungerer som verktøy for å analysere historiske hendelser. Ved nøkkelpbegrepene vil man for eksempel kunne finne frem til svar om hva som hendte, hvordan det hendte, hvorfor det hendte, hvem aktørene var, og hvilke kilder eller bevis fremstillingen baserer seg på. Nøkkelpbegrepene åpner opp for en undervisning hvor elevene må analysere den realhistoriske kunnskapen, «vite-at»-kunnskapen, som faget har. Lund skriver at *nøkkelpbegrepene* konstituerer historiefaget som en egen kunnskapsform med sitt eget faglige språk. Historie er et distinkt og særegen «*form of knowledge*» - en kunnskapsform i motsetning til «*a body of knowledge*» - en kunnskapsmasse der bare de substansielle begreper er faget.²² Historie som kunnskapsform får sin identitet gjennom nøkkelpbegrepene som blir viktige redskaper til å utvikle historiebevisstheten.²³

Lund fremhever at i skolefaget historie og i offentligheten hersker det et syn på at progresjon i historiefaget blir forstått som økning i mengden av faktakunnskaper.²⁴ Hvis «vite hvordan»-kunnskap får en mer sentral plass i historieundervisningen, taler Lund for at kunnskapsbegrepet som er gjeldende vil bli endret.²⁵ Det innebærer at progresjonen i faget får en utvidet betydning, bygd på elevenes økende forståelse av *nøkkelpbegrepene*.²⁶

²¹ Lund 2016: 20.

²² Lund 2016: 26.

²³ Lund 2016: 26.

²⁴ Lund 2016: 22.

²⁵ Lund 2016: 22-23.

²⁶ Lund 2016: 22.

At elevene opparbeider seg ferdigheter i form av arbeid med *nøkkelbegreper* i undervisningen er et ledd som Lund anser som viktig for skolefagets funksjon og for utviklingen av elevenes historiebevissthet. Lund tillegger samme betydning av historiebevissthetsbegrepet som uttrykt av Jensen. Et moment Lund trekker frem er at historiefaget må ha en solid forankring i vitenskapsfaget historie.²⁷ Det utelukker ikke at undervisningen skal inkludere historie utenfor skolen i undervisningen, men at skolefaget på mange måter skal stå i et korrektiv til den informasjonsflyten som eksisterer i samfunnet. At historieundervisningen skal ta sikte på at elevene skal opparbeide seg ferdigheter, i form av *nøkkelbegreper*, skal gi elevene grunnleggende ferdigheter til å håndtere informasjonen som kan være med å forme deres historiebevissthet.

En sammenfatning: Historisk tenkning sin ambisjon for historieundervisning handler om at kunnskapen, som elevene skal tilegne seg, blir satt opp mot henholdsvis *innholdsbegreper* og *nøkkelbegreper*. Å ta for seg begreper som endrer innhold etter hvor man er i historien, skal være et viktig hjelpemiddel for at elevene lettere skal forstå sammenhenger og huske faktakunnskaper. Like viktig er det at elevene opparbeider seg ferdigheter, i form av *nøkkelbegreper*, som er nødvendig for å analysere historiske hendelser. Å håndtere *nøkkelbegrepene* er et viktig ledd for at elevene skal håndtere informasjonsflyten, som kan være med på å forme deres historiebevissthet. En slik tilnærming til historieundervisning fordrer at undervisningens progresjon består av elevenes økende mestring av *nøkkelbegrepene* i møte med realhistorien i faget.

Oppsummerende refleksjoner

Hvis vi skal reflektere over de ulike historiedidaktiske tilnærmingene kan det først sies at Jensens skille mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk representerer to motpoler. Historiefagsdidaktikken svarer til en undervisning hvor progresjonen i faget består av akkumulasjon av faktakunnskaper. Historiebruksdidaktikkens progresjon blir bestemt ut fra elevenes økende kvalifiserte historiebevissthet. Lunds tanker om historisk tenking baserer progresjonen i faget på elevenes økende mestring av *nøkkelbegreper* i møte med den realhistoriske kunnskapen i faget. Lund anser *nøkkelbegrepene* som et viktig ledd for å utvikle elevenes historiebevissthet.

I dag har historiedidaktikken forlatt et syn på hvor undervisningen skal bestå av faktakunnskaper som skal sive ned fra historievitenskapen til skolens lærere og elever. Selv

²⁷ Lund 2016: 28.

om et slikt syn er forlatt av historiedidaktikken kan det ikke utelukkes at det fortsatt foregår en lignende praksis i den videregående skolen i dag. På tross av det, vil historiefagsdidaktikken ikke bli behandlet videre i dette kapittelet. Grunnen til det er at innenfor historiedidaktikken er det en unison ambisjon at undervisningen skal ha en større funksjon enn akkumulering av kunnskap. Både historiebruksdidaktikken og historisk tenking vektlegger at elevene skal opparbeide seg ferdigheter i møte med faktakunnskapene i historieundervisningen. Felles for de historiedidaktiske tilnærmingene er at de er opptatt av dannelsen eller utviklingen av elevenes historiebevissthet. Et annet fellestrekk er at begge tilnærmingene oppfatter brukerne av faget, enten det er i egenskap av elever eller i andre roller, som aktive kunnskapssøkere, ikke som passive mottakere av kunnskap.²⁸

1.4.3 Læreplanen i et historiedidaktisk perspektiv

Etter å ha klargjort historiedidaktiske idealer for historieundervisning er det interessant å utforske i hvilken grad disse ambisjonene gjør seg gjeldende i læreplanen. Da K06 ble vedtatt og satt i verk i 2006 innebar det både strukturelle forandringer og endringer i fagets innhold. En strukturell endring var at timeantallet ble redusert med en time for historiefaget i den videregående skolen. En annen strukturell endring var at læreplanene for grunnskolen ble utarbeidet før læreplanene for videregående skole. Fordelen med en slik løsning var at man for første gang kunne se gjennomgående perspektiver i historiefaget fra grunnskolen til videregående skole.²⁹

Tidligere var historiefaget i den videregående skolen lagt opp til å være en slags repetisjon av fagstoffet fra grunnskolen.³⁰ Det var flere detaljer, men nivået var det samme. Oppbyggingen er på mange måter lik i dag. Læreplanene i grunnskolen og i videregående skole tar fortsatt for seg det samme tidsspennet, men nytt er at læreplanene fra grunnskolen og videregående bygger på hverandre. Harald Frode Skram skriver at det er de historiefaglige ferdighetene som bygger på hverandre og danner fagets røde tråder i læreplanverket og at disse ikke skal brytes fra grunnskole til videregående skole, men bli bevisst utviklet videre.³¹ På den måten legger læreplanen opp til at faget i den videregående skolen ikke skal være en repetisjon av faget i grunnskolen, men det skal være en klar progresjon i ferdighetsopplæringen i løpet av historiefaget fra grunnskolen til videregående.

²⁸ Stugu 2000: 16.

²⁹ Skram 2011: 1.

³⁰ Hansen 2006. Hentet fra Skram 2011: 3.

³¹ Skram 2011: 3.

I likhet med sin forgjenger, Reform 94, skiller læreplanen for historie mellom kunnskap og ferdigheter. Det kommer til syne ved todelingen i læreplanen. *Historieforståelse og metoder* viser til ferdighetsmål, mens *samfunn og mennesker i tid* viser til kunnskapsmål.³² Todelingen kan i ytterste konsekvens føre til at lærerne behandler dem som to separate deler. Hvis vi ser på innholdet i læreplanen er ikke skillet mellom kunnskaps- og ferdighetsmålene så rigide som inndelingen gir inntrykk av ved første øyekast. Tar vi et blikk på kompetansemålene som hører til *samfunn og mennesker i tid*, det vil si kunnskapsmål, forutsetter enkelte mål at elevene får jobbet med ferdighetstrening. Et eksempel på det er at elevene skal kunne «undersøke to eller flere internasjonale konflikter etter 1945, og vurdere konfliktene, sett fra ulike perspektiver.»³³

Et slikt mål innebærer at elevene får innblikk i at fortiden ikke består av en sann og riktig historie, men at en historisk hendelse har flere sider. At elevene skal vurdere en konflikt gir grunnlag for å hevde at elevene må aktiviseres. For en troverdig vurdering av konflikten bør det benyttes kildekritiske prinsipper. De kildekritiske prinsippene har klare sammenhenger til Lunds omtale av *nøkkelbegreper* ovenfor. Konflikter oppstår som oftest som følge av uenigheter i grunnleggende verdier som for eksempel religion og politikk. At elevene lærer å sette seg inn i ulike verdigrunnlag kan aktivisere de til å tenke gjennom sine egne verdivalg, som kan være en bidragsyter for utviklingen av elevenes historiebevissthet. Det skal nevnes at disse virkningene kun er potensielle og de forutsetter at lærerne tolker læreplanen slik undertegnede gjør. Poenget er at skillelinjene mellom kunnskapsmålene og ferdighetsmålene ikke er helt klare, selv om de plasseres i to deler. Læreplanen legger med andre ord til rette for at kunnskapstilegnelsen og ferdighetsoppøvelsen kan gå hånd i hånd, slik at historiefaget kan bli mer helhetlig for elevene.³⁴

Videre er det kommet inn tre nye trekk i faginnholdet. De faller innunder de historiefaglige ferdighetene som skal danne progresjonen i historiefaget. Disse er historiebevissthet, multiperspektivet og historiebruk. Begrepene er interessante fordi de gjør seg gjeldende innenfor historiedidaktisk teori. Først og fremst er det hensiktsmessig å definere begrepene. Definisjonen av begrepene hviler på undertegnades forståelse og er nødvendigvis ikke den rette tolkningen av begrepene.

³²http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 162.

³³https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 162.

³⁴ Skram 2011: 8.

I første omgang trekker vi frem historiebevissthet.³⁵ Det tyder på at historiebevissthet skal være et av hovedmålene med historiefaget i videregående skole. Grunnen til det er at historiebevissthet blir lagt vekt på i formålet til læreplanen i historie for videregående skole. Der står det blant annet at:

«Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.»³⁶

Videre gjør begrepet seg gjeldende under formålet til *samfunn og mennesker i tid*. Det står blant annet at faget: «(...) omfatter sentrale historiske fenomener og prosesser og trekker linjer mellom fortid, nåtid og framtid.»³⁷ Vekten på begrepet i læreplanen fordrer en historieundervisning som har historiebevissthet som et klart omdreiningspunkt i undervisningen.

Det andre trekket som gjør seg gjeldende er multiperspektivet. Multiperspektivet handler om at elevene skal lære seg å se en og samme historiske hendelse ut fra ulike perspektiver. Trekket har røtter til engelsk historiedidaktikk og historisk tenking, hvor elevene skal lære seg at historien ikke bare består av en ideell og sann historie, men historie er konstruksjoner av fortiden. I læreplanen står det blant annet at elevene skal kunne: «undersøke to eller flere internasjonale konflikter etter 1945, og vurdere konfliktene, sett fra ulike perspektiver.»³⁸ Et slikt kompetansemål innebærer at undervisningen må bli lagt opp til at elevene skal opparbeide seg evnen til å gjøre det. Historiefaget i Norge har gjennom tidene alltid lagt vekt på den store fortellingen om den nasjonale diskurs.³⁹ Et annet trekk verdt å merke seg er at verdenshistorien stor grad har handlet om Vest-Europa og Nord-Amerika sett fra Norge.⁴⁰ Med multiperspektivet sitt inntog i læreplanen kan man si at undervisningen er nødt til å åpne opp for andre perspektiv enn de som tidligere har vært dominerende. Elevenes mestring i til å sette seg inn i og forstå ulike perspektiv vil også være et viktig verktøy for å utvikle deres historiebevissthet. Elevene får for eksempel innsikt i hvilke verdivalg som ligger til grunn for

³⁵ Begrepet er definert i underkapittel 1.4.1: «Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk».

³⁶ http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 159.

³⁷ http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 160.

³⁸ https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 162.

³⁹ Telhaug og Mediås 2003. Hentet fra Skram 2011: 12.

⁴⁰ Skram 2011: 12.

andres perspektiver på historien. Historien består med andre ord ikke av en sannhet, men historie må bli forstått ut fra hvilket perspektiv vi ser det fra.

Det siste trekket som gjør seg gjeldende i læreplanen er historiebruk. Under *historieforståelser og metoder* står det blant annet at elevene skal kunne: «*drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger.*»⁴¹ Historiebruk handler kort sagt om å få innsikt i hvordan historie blir brukt av ulike aktører og i ulike sammenhenger. Det vil si at fortidens begivenheter ikke er i sentrum, men man er interessert å finne ut av hvordan historie blir anvendt av mennesker, grupper, nasjoner og så videre. Sentralt ved historiebruk er at det er ulike aspekt hvor bruk av historie forekommer og anvendelsen er ikke nødvendigvis basert på vitenskapelige fremstillinger. Historie er et bredt fenomen som ikke kun angår vitenskapen, men historie kan også være skapt av grupper for å skape tilhørighet og mening med deres tilværelse. Det kan også nevnes at historie kan misbrukes til å oppnå ulike formål. Økt kjennskap til hvordan historie blir brukt og misbrukt til ulike formål kan være et viktig ledd for å utvikle elevenes historiebevissthet.

1.4.4 Oppsummering av historiedidaktikkens og læreplanens idealer

Tendensene som er i læreplanen gir tydelige indikasjoner på at historiefaget har forlatt et syn der historiefaget handler om akkumulasjon av kunnskap. Læreplanens tendenser legger til rette for at både kunnskaps- og ferdighetstilegnelsen kan fungere sammen i undervisningen. Felles for både historiedidaktisk teori og læreplanen er at formålet med historieundervisningen skal være at elevene utvikler sin historiebevissthet.⁴² Hvis vi ser på læreplanens tendenser vil man fra et historiedidaktisk ståsted kunne si at historiedidaktisk teori gjør seg sterkt gjeldende. Det er tydelig at læreplanen for historie og historiedidaktikkens idealer for historieundervisning står i et samspill med hverandre. De påvirker hverandre og det er ikke tette skott mellom læreplanens innhold og historiedidaktisk teori. Det tyder på at historiedidaktisk teori påvirker læreplanens innhold og læreplanen innhold vil til en viss grad påvirke historiedidaktisk teori. De historiedidaktiske ambisjonene for historieundervisning og læreplanens innhold representerer på mange måter samme ideal, men forskjellen er de foregår på ulike nivå. Historiedidaktikkens teori foregår på et overordnet nivå, mens læreplanen er et konkret produkt av historiedidaktiske teorier.

⁴¹http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 162.

⁴² Med forbehold om at «historiefagsdidaktikk» representerer et utdatert syn på historieundervisning innenfor historiedidaktikkens fagfelt.

Til syvende og sist vil læreplanen og de historiedidaktiske idealene for historieundervisning kun være veiledende for historielærernes undervisning. Det hviler med andre ord et stort ansvar på historielærerne, som er nødt til å oversette læreplanmålene og iverksette undervisning i samsvar med idealene.

1.5 Tidligere studier

I følgende kapittel går det nærmere inn på eksisterende empiriske studier, hvor historielærerens undervisningsorientering har vært undersøkelsesobjektet. I gjennomgangen legges det vekt på hva de har undersøkt, hvilken metode de har brukt og hvilke resultater de har kommet frem til. Studiene som trekkes frem er av Christian Paulssen «*Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt*», Heidi Christine Svalstuen «*Historiefaget i videregående skole*», Pia Soltveit «*Andre verdenskrig som undervisningstema i den videregående skolen*», og Heidi Eskelund Knudsens «*Historiedidaktisk tenkning versus historisk kunnskap – Historiefaget i det almene danske gymnasium*». De tidligere studiene gir innblikk i lærernes verden og den peker på moment som gir uttrykk for lærernes syn på historieundervisning, både idealer og i praksis. Resultatene i denne oppgaven vil bli sett i lys av de tidligere studiene som nevnes nedenfor.

Christian Paulssen – Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt

Paulssens studie tok for seg lærerens bekjentskap til, og på hvilken måte lærerne operasjonaliserte historiebevissthetsbegrepet i undervisningen. Bakgrunnen for studien har sammenheng med innføringen av K06 i 2006. I formålsbeskrivelsen til læreplanen for eldre og nyere historie ble historiebevissthetsbegrepet introdusert, som tidligere ikke var uttrykt i læreplanene for historiefaget i Norge. Undersøkelsen baserte seg på ti dybdeintervjuer med historielærere i den videregående skolen. Årsaken var at han ville komme i dialog med dem som daglig operasjonaliserte læreplanene. Et av hovedfunnene til Paulssen var at lærerne hadde lite kjennskap til historiebevissthetsbegrepet på et teoretisk plan, men deres beskrivelser av undervisningsorientering indikerte at begrepet ble implementert mer i undervisningen enn det lærerne selv var klar over.⁴³ Det betyr at lærerne ikke hadde særlig kjennskap til begrepet, men deres beskrivelser av undervisningspraksisen ga indikasjoner på at lærerne på mange måter underviste i tråd med begrepet. Informantene hadde en

⁴³ Paulssen 2011: 93.

historiebevissthetsorientering som i begrenset seg i hovedsak til å trekke linjer mellom fortiden og nåtiden.⁴⁴

Andre funn av interesse var hvordan rammefaktorer og styringsdokumenter spilte inn på undervisningen. Paulssens informanter uttrykte at læreplanen spilte en stor rolle i planleggings- og gjennomføringsarbeidet til lærerne, og det var kompetansemålene som i bunn og grunn var styrende for lærernes undervisning.⁴⁵ Et annet funn var at samtlige informanter uttrykte at læreboken var omdreiningspunkt i undervisningen, ved at den historiske gjennomgangen i faget tok utgangspunkt i læreboken.⁴⁶ Videre viste Paulssen at majoriteten i utvalget brukte fortelling og inkluderende dialog med elevene i undervisningssammenheng, og varierte med ulike oppgaver, individuelt eller i grupper, som endte ut i ulike produkter som elevtekster og muntlige fremlegg.⁴⁷ Funnet ga indikasjon på at majoriteten av utvalget benyttet varierte undervisningsformer.

Heidi Christine Svalstuen – Historiefaget i videregående skole

Svalstuens studie tar for seg hvordan seks lærere historielærere i den videregående skolen reflekterte over historiefaget. Hun ville blant annet finne ut av lærerens kunnskap om læreplanen og viktige læreplanbegreper, deres undervisningsorientering, hva lærerne mente var fagets overordnede formål, og hvordan lærerne forsto sin egen profesjon.⁴⁸ Kildematerialet baserte seg på dybdeintervjuer med 6 historielærere i videregående skole. Svalstuen konkluderte ut fra resultatene at informantene ga et reflektert og tydelig bilde av sitt arbeid med historiefaget i den videregående skole. Det vil trekkes frem funn fra Svalstuens studie som er relevant for min oppgave. Hun fant blant annet ut at læreplanen spilte en viktig rolle for planleggingen av undervisningen. Informantene anser imidlertid læreplanen som ambisiøs og krevende å operasjonalisere, spesielt i klasser der elevene er faglig svake.⁴⁹ Læreplanens todeling mellom kunnskap og ferdigheter oppleves som vanskelig for informantene å operasjonalisere, fordi den bryter med den tradisjonelle måten å undervise i faget på, det vil si den rene kunnskapsformidlingen. Et interessant funn er at implementeringen av kunnskap og ferdigheter i liten grad ble innlemmet i undervisningen, og

⁴⁴ Paulssen 2011: 70.

⁴⁵ Paulssen 2011: 84.

⁴⁶ Paulssen 2011: 90.

⁴⁷ Paulssen 2011: 88.

⁴⁸ Svalstuen 2014: 82.

⁴⁹ Svalstuen 2014: 82.

metodekunnskap synes å bli nedprioritert.⁵⁰ Læreplanen er på en side viktig, men samtidig ble den ikke operasjonalisert slik formålet med planen var. Flesteparten av Svalstuens informanter fremholder at fagets formål er å utvikle elevenes historiebevissthet. Hun finner et sprik mellom idealer og praksis, hvor informantene ga uttrykk for at i praksis la de vekt på realkunnskapsformidlingen gjennom ulike undervisningsgrep.⁵¹ Svalstuen setter praksisen i sammenheng med at elevene måtte besitte et kunnskapsgrunnlag før de kunne reflektere og drøfte problemstillinger knyttet til metodedelen av faget.⁵²

Pia Soltveit - Andre verdenskrig som undervisningstema

Pia Soltveits studie tok utgangspunkt i andre verdenskrig som undervisningsemne i den videregående skolen. Oppgavens datamateriale besto av observasjoner av 4 læreres undervisning om andre verdenskrig og hun intervjuet også disse lærerne om deres undervisningsvalg. Hun ville undersøke hva det ble undervist i, hvilke temaer som ble vektlagt, og hvilke undervisningsmetoder det ble tatt i bruk. Observasjonene hennes ble brukt for å besvare disse spørsmålene. Intervjuene ble benyttet for å undersøke hvilke faktorer som var mest styrende for lærerens valg av undervisning.

Funnene hennes viste at tre av fire lærere underviste i tradisjonelle emner innenfor andre verdenskrig, fremfor nye og mer kritiske tilnærminger, som har gjort seg gjeldende i forskningen de siste femten årene.⁵³ Undervisningstimenes arbeidsmåter viste seg å ha en overvekt av forelesninger og tavleundervisning, hvor elevene var passive deltakere.⁵⁴ Ifølge Soltveit ble det brukt lite tid på dialoger og diskusjoner mellom lærer og elevene i undervisningen.⁵⁵

Intervjuene med lærerne viste at det ikke er noen entydig forklaring på hvorfor de underviste som de gjorde. Læreren la svært lite vekt på læreplanens formuleringer når de planla undervisningen.⁵⁶ Lærebokens betydning for planlegging av undervisning varierte blant lærerne, men hun antyder at læreboken uansett var en viktig faktor for lærernes planlegging.⁵⁷ Soltveits funn viste at lærernes personlige egenhet, interesser, og tolkninger av lærerrollen generelt og historiefaget spesielt ser ut til å være det mest avgjørende for hvilken

⁵⁰ Svalstuen 2014: 83.

⁵¹ Svalstuen 2014: 83.

⁵² Svalstuen 2014: 83.

⁵³ Soltveit 2011: 92.

⁵⁴ Soltveit 2011: 93.

⁵⁵ Soltveit 2011: 93.

⁵⁶ Soltveit 2011: 72.

⁵⁷ Soltveit 2011: 76.

undervisning lærerne valgte⁵⁸ Siden undersøkelsen var sterkt sentrert rundt undervisningen i et tema, kan det hende at informantene svarte ut fra det enkelte emnet som var i sentrum. Funnene sånn sett er ikke definerende for historieundervisningen som helhet.

Heidi Eskelund Knudsen - Historiedidaktisk tenkning versus historisk kundskap – Historiefaget i det almene danske gymnasium

Under den niende konferansen i historiedidaktikk i Norden skrev Heidi Eskelund Knudsen en artikkel som tok utgangspunkt i et pågående doktorgradsprosjekt, hvor spørsmålet var om elevene og lærerne ga uttrykk for historisk tenkning i undervisningen. Utgangspunktet for artikkelen har sammenheng med observasjonsstudier og uformelle intervjuer med elever og lærere i det danske gymnasium. Artikkelen tar for seg en hendelse fra observasjonsstudiene, hvor elevene skulle øve til muntlig eksamen. I de danske læreplanene gjenspeiler de faglige læreplanmålene vanskelighetsgrader for å kunne vurdere presentasjonene. Knudsen knytter elevens muntlige presentasjon til 1. nivå, det vil si det laveste nivået.⁵⁹ Det innebærer at eleven presenterer sammenhenger og gjenforteller fortidige hendelser som årsak og virkning på bakgrunn av leste tekster. Hun setter lærernes og elevenes manglende historiske tenkning opp mot flere årsaker. Under observasjonene opplevde hun at lærerne forfektet et syn som ga uttrykk for at det var viktig å ha kontroll på «*baggrundsviten*» til eksamen, som refereres til faktakunnskaper som elevene opparbeidet seg i møtet med faget i tre år.⁶⁰ På den måten framstilles faget som at elevene må opparbeide seg faktakunnskaper som man må huske, med tanke på eksamen. Elevenes manglende evne til å spørre og undre seg over lærebokens innhold hadde sammenheng med at læreboken fremsto som en sannhet for elevene. Observasjonsstudiene til Knudsen viste blant annet at elevene fokuserte mer på hva læreboken fortalte dem og i mindre grad på hvordan teksten gjorde det.⁶¹ Siden forfatterens historiske tenking og metarefleksjoner, i forbindelse med etableringen av et historisk narrativ, ofte er skjult for leseren, blir det en hemmelighet for elevene som leser historiske framstillinger. Elevene må derfor opplæres til ferdigheter for å gjenkjenne slike elementer, ferdigheter som lærerne er nødt til å lære elevene. Knudsen hevder at utdanningsbakgrunnen til lærerne kan ha skylden for manglende historisk tenkning i klasserommet. Utdannelsen til historielærere innenfor gymnasium i Danmark består av en fag-faglig bakgrunn og en pedagogisk utdanning som omtales som fagdidaktikk. Oppbygningen er på mange måter lik i Norge, med

⁵⁸ Soltveit 2011: 94.

⁵⁹ Knudsen 2012: 53

⁶⁰ Knudsen 2012: 51.

⁶¹ Knudsen 2012: 56.

tanke på at studenter kan bygge på sin kompetanse med praktisk pedagogisk utdanning og bli lektorer i videregående skole. Knudsen fremhever at i målsetningen til fagdidaktikk står det at lærerkandidaten skal kunne *«reflektere over forholdet mellom fagets genstandsfelter, vidensformer og arbeidsformer med henblik på at kunne utvikle egen undervisning.»*⁶² Knudsen mener at formuleringens generelle karakter gjør at man risikerer at transformasjonsprosessen fra lærende i det akademiske fag til lærer i gymnasiefaget ikke finner sted og hun taler for at avstanden mellom lærernes faglige viten og lærernes evne til å undervise må minskes.⁶³

1.6 Oppgavens struktur

Kapittel 2 inneholder begrunnelse for valg av metodisk tilnærming til studien. Metoden er bestemt ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først vil det bli gjort rede for utvalget, som danner grunnlaget for datamaterialet i oppgaven. Videre vil det bli gjort rede for metodisk tilnærming, og hvordan rekrutteringen av deltakere til undersøkelsen har foregått. Avslutningsvis vil potensielle problemer med utvalget og rekrutteringen bli drøftet.

Kapittel 3 starter med redegjørelse for hvordan datamaterialet ble samlet inn. Det innebærer at det vil bli gjort klart hvordan intervjuet forløp seg i forkant, under, samt det påfølgende arbeidet som ble gjort i etterkant. Deretter vil det bli gjort rede for valget om en tematisk fremstilling av resultatene, og hvilke mulige etiske konsekvenser det kan medføre for deltakerne i studien. Videre blir analyseprosessen presentert. Avslutningsvis vil potensielle kilder i analysen bli diskutert.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra analysearbeidet. Resultatene er strukturert basert på lærernes utsagn i intervjuet. Det gjenspeiler fremstillingen av resultatene, som er inndelt tematisk etter rammefaktorene som lærerne er blitt spurt om. Resultatene har blitt tolket på ulike nivå, i henhold til å presentere tykke beskrivelser.⁶⁴ Videre har resultatene fortløpende blitt satt i lys av tidligere studier og idealer for historieundervisning.

Kapittel 5 tar for seg oppsummering av viktige funn. Her vil det også bli presentert videre arbeid og eventuelt nye undersøkelser som kan være relevant å gjøre på feltet.

⁶² Knudsen 2012: 57.

⁶³ Knudsen 2012: 57-58.

⁶⁴ Se mer om tykke beskrivelser i kapittel 2.3: «Kunnskapsproduksjon ved kvalitative intervjuer»

2 – Metode

Denne studien skal undersøke et utvalg historielærere sitt syn på historieundervisning i den videregående skolen. Sentralt blir hvilken metodisk tilnærming jeg velger for å besvare problemstillingen. Innenfor metodelitteraturen finnes det en rekke ulike metodiske tilnærminger som kan brukes, både kvalitative og kvantitative metoder. I følgende kapittel vil det først bli gjort rede for utvalget, som danner grunnlaget for studiens datamateriale. Deretter følger en redegjørelse for valg av metodisk tilnærming. Videre følger prosessen med rekruttering av informanter, og avslutningsvis vil det bli tatt opp potensielle problemer med utvalget og rekrutteringen.

2.1 Utvalg

Kvalitative studier er basert på en annen analytisk logikk enn det som blir brukt innenfor kvantitative studier. I kvalitative studier er det ikke et mål å finne frem til generaliserende funn basert på representativitet, slik kvantitative studier som oftest opererer gjennom.⁶⁵ Tove Thagaard skriver at det avgjørende utvalgsprikk i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen.⁶⁶ Deltakerne i studien er basert på et strategisk utvalg. Det vil si at det har blitt valgt ut personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen.⁶⁷ I oppgavens tilfelle, hvor studien skal undersøke et utvalg historielærere sitt syn på historieundervisning i den videregående skolen, var første steg i utvelgelsen å finne informanter som passet innenfor kategorien. Grunnen til at historielærerne er et viktig undersøkelsesobjekt er fordi det er de som daglig utformer undervisning i skolen. Historielærerne bør derfor anses som en viktig del av hva historiefaget er i den videregående skolen.

Videre skriver Thagaard at man vurderer utvalgets utforming og størrelse i forhold til de mål forskeren har med prosjektet.⁶⁸ En retningslinje hun skisserer er at utvalget ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser.⁶⁹ Omfattende analyser er både tid og ressurskrevende, og faktorene vil være bestemmende for utvalgets størrelse. Et begrep som brukes i metodelitteraturen er at utvalgets størrelse kan vurderes fortløpende til forskeren når et metningspunkt. Det betyr at forskeren stanser datainnsamlingen når han/hun har blitt

⁶⁵ Thagaard 2014: 65.

⁶⁶ Thagaard 2014: 65.

⁶⁷ Thagaard 2014: 60.

⁶⁸ Thagaard 2014: 65.

⁶⁹ Thagaard 2014: 65.

mett på informasjon. Et slikt kriterium er ganske vagt, fordi forskere har nokså varierende appetitt.⁷⁰ Det kan sies det på en annen måte: Hvis intervjuene ikke synes å gi noen ytterligere forståelse av fenomenene som studeres kan man betrakte utvalget som tilstrekkelig stort.⁷¹

Ut fra de veiledende retningslinjene bør ikke utvalget være for stort, men det må samtidig representere målet med studien. Et mål med utvalget var at utvalget skulle representere en bredde i historielærerstanden som er i den videregående skolen Historielærere arbeider på forskjellige skoler, hvor det er innarbeidet ulike praksiser. Historielærere representerer også forskjellig utdanningsbakgrunn, erfaring i yrket og er representert av kvinnelige og mannlige historielærere. Vektleggingen av kriteriet har hatt innvirkning for utvalgets sammensetning.

De åtte informantene i undersøkelsen kom fra fire ulike skoler, som lå i forskjellige bydeler. Årsaken til spredningen var for å unngå at svarene fra informantene var for sterkt farget av en skoles praksis. Det var også ønskelig å rekruttere deltakere som hadde forskjellig utdanningsbakgrunn. I den videregående skolen finnes det historielærere med hovedfag og mellomfag i historie. Hovedfag referer til historielærere med mastergrad i historie, mens mellomfag referer til historielærere med formell undervisningskompetanse, for eksempel årsstudium i historie eller tilsvarende. Siden historielærere i den videregående skolen representerer ulik utdanningsbakgrunn, ble det naturlig å søke etter en variasjon. En slik variabel åpnet også for at det kunne undersøkes om det var ulikheter mellom lærere, på bakgrunn av utdanning. Kriteriet førte til at utvalget besto av fire informanter med hovedfag i historie, mens de fire resterende hadde mellomfag i historie. Videre har utvalget spredning, med tanke på fartstid i læreryrket. Spredningen gikk fra relativt ferske lærere, til lærere med over tretti års erfaring. Spredningen i fartstid åpnet opp for å undersøke om hvorvidt det var meningsforskjeller basert på erfaring. Siden historielærerne i den videregående skolen er representert ved begge kjønn var det også naturlig at det gjenspeilet utvalget. Utvalgets sammensetning besto derfor av informanter fra ulike skoler, i ulike bydeler, med ulik erfaring, utdanningsbakgrunn, og begge kjønn er representert. Utvalgets sammensetning har minimert risikoen for at resultatene kan ha blitt for mye farget av de nevnte variablene ovenfor. Med tanke på utvalgets sammensetning ble det naturlig at utvalget landet på åtte informanter. Først og fremst kan det sies at gjennomførbarheten av studien gjorde at antall informanter ikke måtte bli for mange. Samtidig var det viktig å ha nok informanter til at historielærerstanden i den videregående skolen ble best mulig representert. Det skal også sies at mot slutten av

⁷⁰ Repstad 2007: 83.

⁷¹ Thagaard 2014: 65.

intervjurundene opplevdes det at meningene, uttrykt av informantene, ikke bidro til ny kunnskap om fenomenet, men samstemte med svar uttrykt tidligere.

2.2 Kvalitativ metode

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har det blitt valgt en kvalitativ metodisk tilnærming. Utvalgets størrelse gjør at det for få personer til å gjøre en kvantitativ undersøkelse. Den metodiske tilnærmingen blir bestemt ut fra hva målet med studien skal være.⁷² Oppgavens mål har vært å undersøke et utvalg historielærere sitt syn på historieundervisning i den videregående skolen. Utvalget består av åtte informanter, med det formål at det er gode muligheter for å gå i dybden på oppgavens problemstilling. Spørsmålet er hvordan man best mulig får innsikt i historielærernes syn på historieundervisning i den videregående skolen.

Kvantitative metoder, som for eksempel spørreundersøkelser, kunne vært en tilnærming som kunne anvendt for å få tak i historielærernes syn. Metoden har imidlertid begrensninger, som har gjort at den tidlig ble vraket som et alternativ. Det har sammenheng med distansen som eventuelt ville vært til informantene. Spørreundersøkelser har ofte en svært strukturert form. Det innebærer forhåndskategoriserte spørsmål, hvor det er lite muligheter for informantene å fortelle og utdype om andre forhold. Samtidig hadde det ikke vært muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål til informantene, og gå videre med fenomener som dukket opp i en spørreundersøkelse. Det hadde vært en mulighet å kontakte informantene om å delta i en eventuell ekstra spørreundersøkelse, men det er ikke nødvendigvis at informantene hadde deltatt. Distanse til informantene gjør også at man som forsker ikke har kontroll over hvilken kontekst informantene opererte innenfor. Potensielt ville spørreundersøkelsene gitt et varierende datamateriale, når det kommer til relevans for oppgavens problemstilling. Med tanke på oppgavens problemstilling og at det var ønskelig å gå i dybden på fenomenet, ble en spørreundersøkelse ansett å ha dårlige forutsetninger til målet med oppgaven, enn kvalitative metoder.

Alternativt kunne man anvendt spørrelistene. Spørrelistene er på mange måter lik en spørreundersøkelse, men det åpner opp for å stille spørsmål av kvalitativ art. Spørsmålene som stilles kjennetegnes ofte av at forskeren inviterer deltakerne til å svare reflekterende og

⁷² Repstad 2007: 15.

beskrivende.⁷³ Selv om spørrelister skiller seg fra spørreundersøkelser, ved at det åpnes for mer beskrivende svar av informantene, har metoden lignende utfordringer. Det går spesielt på at man som forsker ikke har kontroll over hvilken kontekst informanten opererte innenfor. Svarene som hadde kommet inn hadde økt sannsynligheten for et ganske varierende datamateriale. Det er heller ikke sikkert at man hadde fått svar på det oppgaven undersøkte.

Etter metodeoverveielser ble det naturlig å velge intervju som metodisk tilnærming til studien. Bakteppene, som ble presentert ovenfor, viser implisitt kriterier som er vektlagt. Et viktig punkt handlet om å ha nærhet til informantene. På generell basis er kommunikasjonen i dagliglivet basert på dialoger mellom mennesker. Dialogen mellom mennesker er basert på tillit og fortrolighet. I hvilken grad lærerne velger å åpne seg opp og dele sine betraktninger om deres egen livsverden blir bestemt ut fra hvilket forhold de har til mottakeren. Intervjuer åpner opp for å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg opp om temaene som forskeren ønsker kunnskaper om.⁷⁴ Videre er det bedre forutsetninger for å ha kontroll over hvilken kontekst informantene opererer innenfor, fordi det er muligheter for en rask «input» til informantene, hvis de ikke forstår eller misforstår spørsmålet. Samtidig har det vært muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål til informantens svar. Intervjuets fordelaktige sider har gjort at intervju ble valg som metodisk tilnærming. Tidligere studier som er gjort på feltet har vist at intervju er en velegnet metode, hvis studien skal gå i dybden på et fenomen.⁷⁵ I neste kapittel vil det bli diskutert kunnskapsproduksjonen ved kvalitative intervjuer.

2.3 Kunnskapsproduksjon ved kvalitative intervjuer

Innenfor kvalitativ forskning er det forskjellige syn på hva intervjudata gir uttrykk for. Vi kan dele det opp i henholdsvis et positivistisk og et konstruktivistisk perspektiv. Et positivistisk perspektiv mener at intervjudataene gir informasjon om intervjudeltakernes ytre verden.⁷⁶ Det innebærer at intervjudeltakeren beskriver hendelser, kunnskaper og synspunkter som representerer hennes eller hans tidligere erfaringer. Forskeren blir i dette tilfellet sett på som en nøytral mottaker av intervjudeltakernes erfaringer.⁷⁷

⁷³ <https://www.hf.uio.no/ikos/tjenester/kunnskap/samlinger/norsk-folkeminnesamling/andre-ressurser/sporreliste.html>

⁷⁴ Thagaard 2014: 109.

⁷⁵ Eksempler er Paulssen, Svalstuen og Soltveit sine studier i kapittel 1.5: «Tidligere studier».

⁷⁶ Thagaard 2014: 95.

⁷⁷ Silverman 2011: 168-170. Hentet fra Thagaard 2014: 95.

Fra et konstruktivistisk perspektiv ser man på intervjudata som et resultat av den sosiale interaksjonen mellom forsker og den som intervjues.⁷⁸ Det innebærer at både forsker og intervjudeltakeren bidrar til den kunnskapen som kommer frem i intervjusituasjonen. Det intervjuobjektet forteller i intervjusituasjonen anses ikke som et referat av erfaringer i deres ytre verden. Personer beskriver tidligere erfaringer i lys av den forståelse de har utviklet i forhold til sine erfaringer og intervjuet preges av den konteksten som intervjusituasjonen representerer.⁷⁹ Det er vanskelig å fastlåse seg til et perspektiv og dataene som kommer fra et intervju kan gi uttrykk for begge posisjonene i denne oppgaven. Det er viktig å presisere at intervjudataene som blir utviklet under intervjuet blir til på bakgrunn av forskerens forforståelse for fenomenet som studeres. Relasjonen og samtalen som foregår mellom forskeren og intervjuobjektet vil ha betydning for hvordan dataene blir. I forlengelsen av det vil intervjuets oppbygning, i form av spørsmål og struktur, være faktorer som er med på å forme intervjudataene. Selv om det konstruktivistiske perspektivet blir anerkjent, vil det også hevdes at intervjuobjektets beskrivelser av hendelser, kunnskaper og synspunkter er et uttrykk for hans eller hennes tidligere erfaringer. Det vil si at intervjudataene og kunnskapsproduksjonen, som legges til grunn for denne oppgaven, må tolkes i lys av begge perspektiver. Det har sammenheng med at forskningsintervjuer har kvaliteter som kan knyttes til både fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen hos intervjuobjektene og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene som studeres, og beskrive omverdenen slik den erfares av dem.⁸⁰ Et fenomenologisk perspektiv innebærer imidlertid at man som forsker ser bort fra alle forhåndskunnskaper.⁸¹ I henhold til oppgavens mål vil det fenomenologiske perspektivet være gjeldende i stor grad, fordi historielærernes beskrivelser av deres undervisningshverdag vil være viktig for å si noe om hva slags syn historielærerne har på historieundervisning i den videregående skolen. Samtidig bygger oppgaven på hermeneutiske aspekter. Hermeneutikken åpner opp for å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende.⁸² Tolkningen av intervjudataene kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst. Målet er å oppnå en gyldig

⁷⁸ Thagaard 2014: 95.

⁷⁹ Thagaard 2014: 95.

⁸⁰ Thagaard 2014: 40.

⁸¹ Kvale 1997: 40.

⁸² Thagaard 2014: 41.

forståelse av meningen i intervjudataene.⁸³ For å oppnå en slik ambisjon har oppgaven valgt å etterstrebe den hermeneutiske tilnærmingen som Clifford Geertz har i sine studier av kultur.⁸⁴ Geertz fremhever at et mål for forskeren må være å presentere tykke beskrivelser. En tynn beskrivelse vil i dette tilfellet innebære at man bare gjengir hva intervjuobjektet har svart. En tykk beskrivelse inkluderer også utsagn om hva de personer vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir og den fortolkningen forskeren har.⁸⁵ Enhver tykk tolkning inneholder et meningsaspekt. Geertz gir uttrykk for at tolkningen som er beskrevet ovenfor vil ta utgangspunkt i forskerens forforståelse for fenomenet som undersøkes. Det vil si at kunnskapsproduksjonen ved kvalitative intervjuer tar utgangspunkt i forskerens forforståelse og ikke kun fra intervjuobjektene egne erfaringer.

At forskerens forforståelse har betydning for hvordan man tolker resultatene innebærer at forskerens standpunkt bør kartlegges på forhånd. Forforståelsen som undertegnede har er blitt gjort rede for innledningsvis.⁸⁶

2.4 Intervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan uttrykkes som en spesifikk form for samtale.⁸⁷ Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er at man skal forstå sider ved deltakernes livsverden. Intervjuer er fordelaktig å benytte hvis du skal få innsikt i fenomener som ikke kommer til uttrykk i hverdagsrutiner, som for eksempel refleksjoner og tolkningen av hverdagslige hendelser.⁸⁸

Et intervju kan ha ulik grad av struktur. Intervjudataene, kunnskapen og forståelsen som blir til er et resultat av et samspill mellom forskeren og intervjuobjektene. Strukturen som velges for intervjuet har mye å si for hvordan intervjusituasjonen blir. Det er imidlertid verdt å merke seg at i de fleste intervjusituasjoner finnes det et asymmetrisk maktforhold. Vanligvis er det forskeren som stiller spørsmål til intervjupersonen. I motsetning til en gjensidig utveksling som preger hverdagslige samtaler, kjennetegnes intervjuer av at det foregår en ensidig spørsmålstilling, fra forskeren til intervjuobjekt.⁸⁹ Det innebærer at intervjuobjektene åpner

⁸³ Thagaard 2014: 41.

⁸⁴ Geertz 1973. Hentet fra Thagaard 2014: 41-42.

⁸⁵ Thagaard 2014: 41.

⁸⁶ Se kapittel 1.4: «Idealer for historieundervisning».

⁸⁷ Kvale 1997: 30.

⁸⁸ Berg 1994: 12f. Hentet fra Bäckman 2003: 36.

⁸⁹ Kvale 1997: 31.

seg opp, mens forskeren ikke trenger å ta stilling til spørsmålene på samme måte. Det er derfor viktig å ha en tydelig strategi på hvilken tilnærming man skal ha under intervjuet.

Et mål med intervjuene i denne oppgaven har vært å viske ut det asymmetriske forholdet, som kan gjøre seg gjeldende under et intervju. En slik prosess handler ikke bare om det som skjer under intervjusituasjonen, men det handler også om å bygge tillit og fortrolighet til intervjuobjektene fra første stund. Prosessen startet da deltakerne i prosjektet ble kontaktet. I henvendelsen ble det uttrykt stor interesse av å komme i kontakt med lærerne, fordi det var av interessere å høre om deres syn på historieundervisning. At undertegnede var oppriktig interessert i lærernes yrkesutøvelse ble tolket som et viktig moment for at lærerne skulle møte henvendelsen med åpenhet. Henvendelsen innebar også at jeg var svært fleksibel til når et eventuelt intervju skulle finne sted. Intervjudeltakerne kunne selv bestemme tid og sted. Det var viktig for meg at deltakerne skulle få tilrettelagt intervjuets tid og sted, fordi det skulle være enklest mulig for dem. Samtidig forsterket fleksibiliteten interessen som ble ytret i henvendelsen. Et grep som er blitt gjort for å få intervjuobjektene til å være fortrolige under intervjuene er at de stiller som anonyme i undersøkelsen. Det innebærer at deltakerne som er med i undersøkelsen ikke skal kunne gjenkjennes når resultatene av studien forekommer. Hadde anonymiseringen uteblitt kunne man risikert at deltakerne hadde hatt større problemer med å åpne seg opp. Grunnen er at da måtte informantene ha stått til ansvar for det som ble sagt. Det kunne økt sjansene for at man hadde fått «politisk korrekte» svar, og ikke nødvendigvis det informantene faktisk mente. At informantene ikke trengte å stå til rette med navn for det de svarte ble ansett som en viktig faktor for å oppnå en mest naturlig samtale.

Intervjuets struktur vil ha innvirkning på hvordan det asymmetriske forholdet blir. Med tanke på at oppgaven ville viske ut det asymmetriske forholdet i størst mulig grad har det blitt valgt en halvstrukturert form på intervjuene. Kjentegnet med intervjuformen er at den har temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Samtidig er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene man får av informanten.⁹⁰ Intervjumetodens fleksibilitet gjør den godt velegnet til at man kan følge intervjudeltakernes fortellinger uten at det trengs å avbryte samtalen, fordi informanten ikke snakker om spørsmålet som ble stilt. Det bidrar til at man får en mer naturlig flyt i samtalen. Gjennom intervjuet vil det sørges for temaene som er viktig for studien blir diskutert i løpet

⁹⁰ Kvale 1997: 72.

av intervjuet. Hadde valget falt på en mer strukturert form på intervjuet ville maktforholdet mest sannsynlig blitt mer synlig.

2.4.1 Intervjuguidens dramaturgi

Intervjuguiden setter rammer for intervjuets tematikk og den inneholder spørsmål som inviterer til svar fra intervjuobjektene. Et mål med intervjuguiden er at den skal invitere intervjuobjektene til å reflektere over temaene de blir spurt om, og intervjuguiden skal oppmuntre intervjuobjektene til å gi fyldige kommentarer.⁹¹ Undersøkelsen er som sagt ute etter å få innsikt i et utvalgs historielæreres syn på historieundervisning i den videregående skolen. Særlig viktig blir det da å få fatt i informantenes erfaringer og refleksjoner. For å få tak i disse er det viktig at man stiller spørsmål som er åpne, slik at de oppmuntrer informantene til å fortelle.⁹² Åpne spørsmål gir spillerom for at intervjuobjektene kan fortelle om sine erfaringer og synspunkter.⁹³ Ledende spørsmål representerer motsetningen til åpne spørsmål. Problemet med ledende spørsmål er at de stiller informantene i en situasjon hvor han eller hun ledes til å si seg enig eller uenig med forskeren.⁹⁴ Ryen skriver at ledende spørsmål bidrar til at forskeren gir intervjuet en retning som skaper forventninger til hvordan intervjupersonene svarer.⁹⁵ Ledende spørsmål er derfor ikke hensiktsmessig for min studie, fordi oppgaven har et ønske om å få innsikt i historielærernes syn på historieundervisning i videregående skole. Det innebærer at man må være bevisst på å unngå ledende spørsmål, som kan gi uttrykk for mitt ståsted eller oppfatning. Åpenheten har også fortrinn ved at forskeren ikke kan lede intervjuobjektene til å svare slik at de passer inn i forskerens resonnement. Åpne spørsmål kan imidlertid føre til at svarene fra intervjuobjektene blir for generelle. Det er derfor viktig at generelle spørsmål følges opp med spørsmål som er rettet mot konkrete hendelser. Kombinasjonen av generelle spørsmål og spørsmål om konkrete hendelser gjør det mulig å forstå intervjupersonens refleksjoner i lys av personens konkrete erfaringer.⁹⁶ Intervjuguiden har derfor tatt høyde for å stille åpne spørsmål, som oppmuntrer informantene til å gi fyldige beskrivelser. Intervjuguiden inneholder også forslag til oppfølgingsspørsmål. Et viktig moment for å nyansere de potensielle generelle svarene vil være å spørre intervjuobjektene om de kan konkretisere, utdype eller komme med eksempler på det de har svart.

⁹¹ Thagaard 2014: 100.

⁹² Thagaard 2014: 103.

⁹³ Thagaard 2014: 103.

⁹⁴ Thagaard 2014: 104.

⁹⁵ Ryen 2002: 108. Hentet fra Thagaard 2014: 104.

⁹⁶ Thagaard 2014: 104.

Det dramaturgiske aspektet ved oppbygningen av en intervjuguide retter seg mot utviklingen av det emosjonelle nivået i løpet av intervjuet.⁹⁷ Det er viktig å ta høyde for at intervjuobjektene ikke har erfaring med å bli intervjuet eller at de kan oppleve intervjusituasjonen som ubehagelig. Det setter enda større krav til forskeren at intervjuet tilrettelegges slik at det ivaretas to formål; intervjuobjektene skal sitte igjen med en god følelse av å delta i studien, og forskeren skal sitte igjen med fyldige beskrivelser og refleksjoner fra intervjuobjektene. For å ivareta disse formålene, har det i forkant av intervjurundene blitt utført to prøveprosjekt. Det første prøveprosjektet gikk ut på å intervju medstudenter, mens det andre var et intervju med en lærer, i forbindelse med et pilotprosjekt. Erfaringen fra disse prosjektene ga verdifull innsikt og man ble bevisst på hvor viktig det er å være godt forberedt til intervjuene. I prøveprosjektene ble det fort oppdaget at det var ganske vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål etter at intervjuobjektet hadde svart på spørsmålet man stilte. Det kom av at en nærmest ikke tok innover seg hva intervjuobjektet svarte, men man hadde nok med meg seg selv og egen fremtoning. Et annet moment som kom til syne var at jeg ikke hadde gjennomtenkt hva intervjuobjektet potensielt kunne svare på spørsmålene. I prøveprosjektene ble det dermed jobbet med å gå gjennom ulike scenarioer og svar som kunne oppstå og hvordan en eventuelt skulle respondere. Å være godt forberedt på ulike scenarioer har vært en viktig faktor for å få en best mulig flyt i intervjuet.

I det ene prøveprosjektet ble jeg også intervjuet av medstudenter, og fikk erfare at det kan være ganske ubehagelig å være i en slik situasjon. Selv om intervjuet handlet om et tema som hverken var personlig eller ubehagelig å snakke om, følte jeg likevel et ubehag. Årsaken handlet om selve intervjusituasjonen. Intervjueren stilte spørsmål på spørsmål, og det var krevende å formulere seg på en best mulig måte for å få frem meningene sine. En innvending til dem som intervjuet var at det ikke var pause mellom spørsmålene. Rett etter et svar var gitt ble det stilt et nytt ett og det opplevdes det som stressende. Å føre notater og ha en liten pause mellom hvert spørsmål, slik at intervjudeltakeren fikk samlet seg, ble vurdert som et viktig ledd for å hindre at intensiteten i intervjuet ble for høy. Samtidig la jeg merke til hvor lite opptatt man var av den som intervjuet, men fokuserte på å besvare spørsmålet så godt som mulig. Å bli intervjuet var på mange måter verre enn å være den som intervjuet. Opplevelsen gjorde at fokuset på egen fremtoning som intervjuer ble svekket, mens hensynet til dem som ble intervjuet, forsterket. Disse erfaringene og tilbakemeldingene fra medstudenter og læreren ga mye innsikt og har definitivt vært viktig trening i forkant av intervjuene.

⁹⁷ Thagaard 2014: 110.

Erfaringene fra prøveprosjektene har gjort at intervjuguiden ble satt opp etter tre etapper. I begynnelsen av intervjuet åpnes det med lette spørsmål, for at begge parter skal bli vant til situasjonen. En lett åpning på intervjuet fungerer også bra for den videre tillitsbyggingen med informantene. Hoveddelen av intervjuet vil ta for seg spørsmål som potensielt oppleves som krevende for intervjuobjektene. Disse spørsmålene blir også mer naturlig å stille etter hvert som informantene og forskeren er blitt bedre kjent. Avslutningsvis vil det bli stilt lettere spørsmål igjen. Grunnen er at det kan være greit å lette opp det emosjonelle nivået som kan forekomme i hoveddelen. At intervjuet avslutter rolig og enkelt er et godt grep for at intervjudeltakerne skal sitte igjen med en positiv opplevelse av situasjonen. I etterkant av intervjuet er det hensiktsmessig å ha en debriefing med informantene. Der åpner det seg muligheter for å spørre deltakerne om hvordan de opplevde intervjuet og høre på forslag om hva som kunne blitt gjort annerledes. Debriefing åpner også opp for at informantene kan legge til informasjon som de glemte å nevne underveis i intervjuet.

Det er ikke å komme utenom at rekkefølgen av tema og spørsmål har betydning, men det handler like mye hvordan forskeren opptrer i intervjuet. Under intervjuet er det viktig at den som intervjuer har en interesse og et åpent sinn til informantenes beskrivelser og refleksjoner. For å ha mulighet til å oppfylle ambisjonene på en best mulig måte, ønskes det at det blir gjort lydopptak. Fordelen med lydopptak er at alt som blir sagt under intervjuet blir bevart.

Lydopptak kan potensielt oppleves som anstrengende for intervjuobjektene, fordi alt de sier blir tatt opp. Forskeres erfaringer viser imidlertid at intervjuobjektene viser lite interesse for lydopptaket når de først har gitt tillatelse til det.⁹⁸ Hvis noen deltakere skulle vise seg å ha innvendinger mot lydopptak, vil det selvsagt ikke bli benyttet. I tillegg til lydopptak vil det også bli skrevet notater. For forsker fungerer notatene først og fremst som en sikkerhet, hvis båndopptakeren ikke skulle fungere. Samtidig gir notatene uttrykk for et tidlig stadium i analyseprosessen som kan være nyttig i det senere analysearbeidet. Notatføringen åpner opp for naturlige pauser i intervjusituasjonen, som kan sees på som et metodisk grep.

Intervjuobjektene får anledning til en liten pause mellom spørsmålene og de får dermed mulighet til å samle seg igjen. Pausene gir også intervjuobjektene anledning til å nyansere svarene sine og det kan resultere i mer utfyllende svar. Det skal likevel sies at det ikke vil føres detaljerte notater, men hovedfokuset vil være å være tilstede i intervjusituasjonen. Hvis intervjuobjektene skulle reservere seg mot lydopptak vil en naturlig konsekvens være at notatføringen blir mer detaljert. Å skrive detaljerte notater tar lenger tid, og i henvendelsen til

⁹⁸ Thagaard 2014: 112.

informantene har det blitt tatt høyde for det i tidsberegningen på intervjuet. I etterkant av intervjuene vil det i så fall være viktig å skrive et grundig sammendrag av intervjuet, slik at man sitter igjen med et godt fyldig datamateriale.

I henhold til erfaringene fra intervjusituasjonen og de dramaturgiske valgene som ble tatt, ble det utformet en intervjuguide. Intervjuguiden har vært viktig støttespiller til intervjuet, men viktigst har vært å skape gode relasjoner til informantene. Intervjuguiden som ble benyttet under intervjuene blir presentert i sin helhet på neste side.

2.4.2 Intervjuguiden

Generelt: Be om eksempler!

1. Hvor lenge har du jobbet som historielærer?
2. Hvorfor ble du historielærer?
3. Hva synes du er formålet med historiefaget?
4. Hvor mye frihet har du i planlegging av undervisning?
5. Hvordan forbereder du deg til undervisningen?
6. Hvilken plass har læreboken i planlegging av undervisning? (Hvordan/hvorfor viktig/uviktig?)
7. Hvilken plass har læreplanen i planlegging av undervisning? (Hva er årsaken(e) til lite/mye vekt på?)
8. Hvordan fungerer samspillet mellom læreplanens deler? (Hva, hvordan og hvorfor?)
9. Er det andre faktorer som har betydning når du forbereder undervisningen? (Elevenes forutsetninger, elevenes ønsker, tidsaspekt, egeninteresse eller gjennomførbarhet?)
10. Har dere samarbeidsmiljø blant lærerne i historiefaget? (Hvor mye har det å si for planlegging og gjennomføring av undervisningen?)
11. Hvilke undervisningsformer brukes i undervisningen? (Grip fatt i hvorfor lærerne velger undervisningsformer fremfor andre)
12. Hvilke undervisningsformer mener du elevene får best utbytte av?
13. Er det noe du har lyst å gjøre i undervisningen, men opplever at du ikke får gjort? (For eksempel hva som er mest ideelt versus hva som er gjennomførbart?)
14. Opplever du forventinger fra kollegaer og elever om hva du bør eller skulle gjort i undervisningen? (Ser du på det som en styrke eller svekkelse?)
15. Ser du til historiedidaktikken som fagfelt for å utvikle undervisningsopplegg? (På hvilken måte inkluderer man historiedidaktiske idealer/teori i undervisningen?) (Historiebevissthet, historisk tenking, historiebruk)
16. Mener du historiefaget har et forbedringspotensial? (Hvorfor?)
17. Kan du nevne noen positive sider ved historiefaget? (Hvorfor?)
18. Er det noe du har lyst å legge til?

2.5 Rekruttering av informanter

Informantene i studien er blitt rekruttert ut fra det Thagaard kaller for et *tilgjengelighetsutvalg*.⁹⁹ Rekrutteringen av informanter kan kalles strategisk, fordi informantene representerer egenskaper som er relevant for problemstillingen, mens fremgangsmåten for å få informanter til å delta har vært basert på at de er tilgjengelige for forskeren.

For å komme i kontakt med de aktuelle informantene har det blitt benyttet en metode som kan minne om *snøballmetoden*.¹⁰⁰ Det betyr at det ble kontaktet personer som hadde egenskaper eller kvalifikasjonene som var hensiktsmessig for undersøkelsen, og ba dem om hjelp til å finne andre personer som hadde kvalifikasjonene som oppgaven var ute etter.

Rekrutteringen av deltakere har blitt gjort på to forskjellige måter. Veilederen min har hjulpet meg å sette meg i kontakt med aktuelle lærere til studien. Den andre måten har vært at jeg har tatt kontakt med skoleledelsen på ulike skoler. Årsaken til at skoleledelsen ble kontaktet først handlet delvis på grunn av mangel på nettverk blant lærere, og delvis for å opptre ryddig. Hadde man kontaktet lærerne direkte, uten å informere ledelsen hva som pågikk, kunne det potensielt ha oppstått komplikasjoner, fordi alle parter ikke var informert om min tilstedeværelse. I de fleste tilfeller ble det sendt mail til skoleledelsen eller via skolens mail for henvendelser fra publikum.

Henvendelsen inneholdt en presentasjon av oppgavens tema og hva en eventuell deltakelse i studien innebar. I noen tilfeller videresendte skoleledelsen henvendelsen min videre til de aktuelle informantene. Hvis det meldte seg interesserte blant historielærerne ga skoleledelsen tilbakemelding og kontaktinformasjon på de historielærerne som hadde sagt seg villig til å delta i studien. I andre tilfeller ga skoleledelsen kontaktinformasjon om hvilke historielærere som underviste i nyere historie. Da ble det naturlig å sende en direkte henvendelse til historielærerne. Da informanter meldte sin interesse har det fortløpende blitt avtalt tid og sted for intervjuet. Et viktig trekk har vært å la informantene få bestemme tid og sted. Grunnen til det er at informantene skal oppleve minst mulig bry eller stress ved å delta i studien. At informantene har fått lov å velge sted også vært viktig, fordi jeg har hatt lyst til å la de bli intervjuet i trygge omgivelser. Resultatet av denne vektleggingen har medført at samtlige intervjuer ble gjort på informantenes arbeidsplass. Intervjuene har blitt gjort på et grupperom,

⁹⁹ Thagaard 2014: 61.

¹⁰⁰ Thagaard 2014: 61.

hvor bare informanten og jeg har vært til stede. Rekrutteringen av deltakere har resultert i at utvalget består av åtte deltakere.

2.6 Potensielle problemer med rekrutteringen og utvalget

Med tanke på at det har blitt rekruttert informanter ut fra et tilgjengelighetsutvalg, er det viktig å være bevisst på hvilke problematiske sider det potensielt kan føre til. Som følge av rekrutteringen er det mulig konsekvens at utvalget representerer personer som kun er fortrolig med forskning, eller ikke har noen problemer med at deres situasjon blir studert. En annen konsekvens, og i nær relasjon til førstnevnte, er at informantene som har stilt seg til disposisjon kan føle at de i større grad mestrer sin lærerrolle. Lærere som ikke er interessert i å delta kan belyse sider som er mer problematiske ved fenomenet som undersøkes.¹⁰¹ Det innebærer at det kan være skjevheter i utvalget, som får konsekvenser for resultatene man kommer frem til.¹⁰² Det er vanskelig å gradere seg mot skjevheter, som følge av rekrutteringen. Først og fremst handler det om at det er frivillig å delta i studien. Jeg kan med andre ord ikke tvinge historielærerne til å delta, som heller ikke hadde vært ønskelig. Potensielle skjevheter i utvalget vil alltid være tilstede i ethvert forskningsprosjekt. Utvalgsstrategien blir dermed viktig for studien. Utvalgsstrategien har hatt som mål å minimere risikoen for at utvalget skal være for mye farget av en variabel.¹⁰³ Det kan også nevnes at under rekrutteringen oppfattet ikke jeg de potensielle problemene som er nevnt ovenfor.

¹⁰¹ Thagaard 2014: 62-63.

¹⁰² Thagaard 2014: 63.

¹⁰³ For mer om utvalg, se kapittel 2.1 «Utvalg».

3 – Datainnsamling og analyse

At kapitlet heter datainnsamling og analyse gir et inntrykk av at de oppfattes som to adskilte deler. Det er viktig å påpeke at analysearbeidet i dette prosjektet har vært en pågående prosess siden intervjuene startet. Meningene som intervjupersonene har ytret har satt i gang de analytiske prosessene. Notatene som ble ført under intervjuene er også et uttrykk for de første tolkningene av dataene og har også vært en del av analyseprosessen. For en ryddig struktur ser jeg det som mest hensiktsmessig å presentere analyseprosessen kronologisk. Kapitlet vil derfor starte med å gjøre rede for hvordan datainnsamlingen foregikk. Deretter vil analyseprosessen blir gjort rede for. Til slutt vil det bli tatt opp potensielle etiske dilemmaer knyttet til valg i analyseprosessen.

3.1 Datainnsamling

Innsamling av data har vært en prosess som innebærer planlegging og gjennomføring. Gode forberedelser i forkant, spesielt prøveprosjektene, har vært en viktig forutsetning for å få intervjusituasjonen til å bli så bra som mulig. Innsamlingen av data vil bli presentert i tre faser. Fase 1 starter i det jeg møtte informantene for å intervju dem. Fase 2 og 3 beskriver hvordan datainnsamlingen foregikk under og etter intervjuene fant sted.

3.1.1 Før intervjuene

Før hvert intervju tok informantene og jeg tatt kopp kaffe eller te, hvor vi ble bedre kjent. Det var også vært tilfeller hvor informanten ga omvisning på skolen, og det fungerte som en fin inngangsport til intervjuene. Å bli bedre kjent med informantene i forkant var viktig, fordi det var med på å bygge tillit. Hvorvidt tilliten var høy til meg da intervjuene startet er vanskelig å svare på, men det innledende møtet gjorde at tonen mellom oss ble betydelig mer avslappet. I forkant av intervjuene har det blitt klargjort hva intensjonene mine har vært. Det var viktig å si at jeg på ingen måte var ute etter å finne svar på hva som var rett eller galt, men at deres erfaringer med planlegging av undervisning og undervisningspraksis var kjernen for intervjuet. At intensjonene var klare har vært med på å bygge tillit. Hadde intensjonene vært uklare kunne det åpnet opp for spekulasjoner hos intervjuobjektene, og tilliten kunne fort bli tynnslitt.

3.1.2 Under intervjuene

Valget om å ha en semi-strukturert tilnærming til intervjuene viste seg å fungere særdeles bra. I mitt tilfelle var det viktig å ha en viss struktur på intervjuet. Strukturen har vært fordelaktig med tanke på at man hadde sjekkpunkter for hva som skulle gjennom. Spesielt i første intervju var nok strukturen mer fastlåst, men den dabbet av etter hvert som man ble mer trygg på intervjurollen. Flexibiliteten i intervjuguiden fungerte godt til å få intervjuene til å bli så naturlig og avslappende, som det er mulig i en slik situasjon. God hjelp på veien har vært muligheten til å endre på rekkefølgen av spørsmålene under intervjuene. Da intervjuobjektene svarte på spørsmål var det noen ganger at svaret tok en avstikker inn på et annet tema som var interessant, men som ikke nødvendigvis ga svar på spørsmålet som ble stilt. I stedet for å stoppe informantene og fastlåse seg til spørsmålet ble det heller viet tid til å la intervjuobjektene få snakke videre. På den måten forløp intervjuet seg mer som en samtale. I slike tilfeller ble det opprinnelige spørsmålet tatt opp på et senere tidspunkt.

I begynnelsen av hvert intervju ble det, i henhold til intervjuguidens dramaturgi, stilt lette og rolige spørsmål. En lett åpning fungerte fint for å fortsette tillitsbyggingen til intervjuobjektene og bli bedre kjent. Den lette åpningen ga også en rolig og vennlig atmosfære. Spørsmål som potensielt kunne oppleves som utfordrende ble stilt senere i intervjuet. Grunnen var begge var mer komfortable med hverandre, og det ble mer naturlig å stille utfordrende spørsmål da. Mot slutten av intervjuet ble det stilt relativt lette spørsmål. Årsaken til det var at intervjuobjektene skulle sitte igjen med en god opplevelse. Intervjuguidens dramaturgiske grep viste seg å fungere særdeles bra i intervjusituasjonen. Etter at intervjuet var overstått ble det viet tid til en debriefing. Der ble det spurt om hvordan de opplevde situasjonen, og om hvilke forbedringspotensial intervjuet hadde. I noen tilfeller ble informanten og jeg sittende igjen å prate, fordi kjemien var bra. Et viktig mål for intervjuene har vært at informantene skulle ha en god opplevelse som deltaker i prosjektet. Tilbakemeldingene fra informantene gir indikasjoner på at målsetningen ble oppfylt.

Samtlige intervjuer ble tatt opp med båndopptaker. Intervjupersonene virket komfortable med situasjonen og viste ikke tegn til å ha problemer med det. I tillegg til båndopptaker ble det skrevet notater. Pausene som oppsto mens jeg noterte var verdifulle, fordi intervjupersonene fikk «landet» mellom hvert spørsmål. I henhold til erfaringene fra å bli intervjuet selv, gjorde pausene intervjusituasjonen mer behagelig. Å føre notater gjorde pausene til et naturlig element i intervjusituasjonen. Samtidig fikk informantene tid til å tenke over svaret de hadde gitt. Noen ganger resulterte det i at informantene la til ekstra informasjon og det førte til mer

utfyllende svar. På grunn av at samtlige godtok lydopptak slapp jeg å skrive detaljerte notater. Intervjuenes varighet lå mellom 60-75 minutter.

3.1.3 Etter intervjuene

Samtlige intervjuer ble tatt opp med båndopptaker. Arbeidet med transkribering startet fortløpende etter hvert intervju. Transkribering av lydopptaket innebærer en overgang fra muntlig språk til skriftlig tekst. Oversettelsen fører til en endring i datamaterialet. Det var viktig for meg å transkribere lydopptaket så muntlig som mulig. Det betyr at hvert fyllord, ufullstendige setninger og pauser er inkludert. Hadde «det muntlige» i transkriberingen blitt utelatt, ville intervjuobjektene fremstått som veldig tydelige og bastante i sine svar. Da ville informantene blitt fremstilt på en uriktig måte og det hadde bidratt til å forvrengte kildematerialet. Den muntlige transkriberingen bidro til at oversettelsen i større grad representerte på hvilken måte informantene svarte.

Da transkriberingen av hvert intervju var ferdig ble det sendt tilbake til informantene. Der fikk de muligheten til å gi tilbakemeldinger på hva de synes. Hvis de hadde lyst til å legge til eller få strøket utsagn fra transkriberingen hadde de mulighet til det. Et par av informantene ville legge til mer utfyllende svar, mens ingen av informantene ba om å få strøket utsagn. Tilbakemeldingene og godkjenningen av transkriberingen fra informantene har fungert som endelig godkjenning av kildematerialet.

3.2 Analysedata

Innenfor kvalitativ forskning er det en lang tradisjon at man behandler studier av tekster. Analysedataene i denne oppgaven er notatene som er blitt ført under intervjuene, og det transkriberte materiale fra lydopptakene under intervjuene. Det vil si at analysen baserer seg på et skriftlig datamateriale. I analysen har det blitt lagt vekt på meningsinnholdet i tekstene fra det innsamlede datamaterialet. Med tanke på at de transkriberte intervjuene inneholdt mye tekst var det en idé å angripe materialet på en systematisk måte. Det første jeg tok stilling til var hvordan resultatene skulle presenteres.

3.2.1 Tematisk eller personorientert tilnærming?

Thagaard skriver at når man vurderer hvordan dataene skal analyseres, er det viktig å ta stilling til hvordan resultatene skal fremstilles ¹⁰⁴ Valget sto mellom å presentere resultatene tematisk eller at resultatene skulle ha fokus på personer. En personorientert fremstilling ville

¹⁰⁴ Thagaard 2014: 157.

tatt for seg person for person. En slik fremstilling ble vraket fordi teksten lett kan bli oppstykket og punktvis. En tematisk tilnærming ble valgt rett og slett på grunn av et ønske om en bedre flyt i teksten. Det innebærer at man studerer informasjon om hvert tema fra alle deltakerne. Fordelen er at man får muligheten til å gå i dybden på hvert tema. Fokuset på temaer fører til at tekst som opprinnelig ble til mellom informantene og forsker blir delt opp og enkelte deler av teksten blir tatt vekk fra sin opprinnelige sammenheng.¹⁰⁵ Årsaken til det er at det er temaene som er i fokus og ikke den enkelte deltakeren. Det er derfor viktig at utsnitt fra datamaterialet til intervjuobjektene blir forstått ut fra den konteksten det ble skapt i. Det er viktig å være bevisst på at datamaterialet er skapt i samhandling mellom forsker og intervjudeltakerne. Siden arbeidet med datamateriale kan ha konsekvenser for dem som er blitt undersøkt, er det særdeles viktig å ha et bevisst forhold til hvilke etiske konsekvenser det potensielt kan medføre ved å velge en tematisk tilnærming.

Hvis vi tar utgangspunkt i de generelle forskningsetiske retningslinjene innebærer de fire grunnleggende prinsipper; respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet.¹⁰⁶ Man skal behandle informanter med respekt, forskningen skal etterstrebe å ha gode konsekvenser, men mulige uheldige konsekvenser er akseptable, forskningsprosjektet skal være rettferdig utformet og utført, og forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kolleger og offentlighet.¹⁰⁷

De grunnleggende prinsippene utelukker ikke hverandre, men kan fort komme i konflikt. Grunnen til det er at det ikke er en håndfast oppskrift for hvordan disse prinsippene skal leve sammen i harmoni. Uheldige konsekvenser av forskningen kan for eksempel komme i konflikt med at man skal behandle informantene med respekt. Selv om man mener at en har behandlet informantene med respekt, er det ikke gitt at informanten oppfatter det slik. Informantene kan også ha forskjellige oppfatninger av hva respekt innebærer. Det er med andre ord ikke noen fasit på hvilke etiske konsekvenser man kan støte på, men det er likevel viktig å være forberedt på scenarioer som kan oppstå.

Et potensielt etisk dilemma er at informantenes forståelse av sin egen situasjon får en mindre synlig plass. Grunnen til det er at temaene som er satt opp i analysearbeidet i stor grad er satt opp av forskerens forståelse for de fenomenene som er undersøkt.¹⁰⁸ Det kan føre til at

¹⁰⁵ Thagaard 2014: 191.

¹⁰⁶ https://www.etikk.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf

¹⁰⁷ https://www.etikk.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf

¹⁰⁸ Thagaard 2014: 191.

deltakerne i prosjektet føler at resultatene som blir presentert er fremmed for dem. I oppgavens tilfelle, hvor datamaterialet er blitt samlet inn ved dybdeintervjuer med hver deltaker, kan informantene føle at forståelsen de har presentert under intervjuet ikke blir representert ved en tematisk fremstilling. Informanten kan med andre ord oppleve at resultatene blir fremmed for dem. Hvis vi ser det fra et annet perspektiv vil den potensielle fremmedgjøringen ikke være så problematisk. Når resultatene av analysen presenterer synspunkter som er felles for deltakerne i studien, kan resultatene gi grunnlag for at deltakerne kan kjenne seg igjen i en forståelse av situasjonen som er felles for det miljøet undersøkelsen er utført i.¹⁰⁹ Det skal også sies at temasentrerte resultater gjør det lettere å bevare informantenes anonymitet. Med tanke på at de som deltok i prosjektet skulle gis anonymitet er det positivt at informantene ikke blir presentert i sin helhet. Det gjør det vanskeligere å identifisere informantene.

3.2.2 Analyseprosessen trinn for trinn

I etterkant av intervjuene og den påfølgende transkriberingen av lydopptakene ble det viet tid til å skaffe seg god oversikt over datamaterialets innhold. Her startet prosessen med koding. En slik prosess innebar at datamaterialet ble fordelt med begreper som ga uttrykk for meningsinnholdet i teksten. En viktig del av den kvalitative analysen handler om å reflektere over hvordan teksten kan forstås. Det innebærer å finne frem til ord og begreper som på en best mulig måte beskriver meningsinnholdet i teksten. Kodingen ble gjort i samsvar med det Corbin og Strauss kaller for *open coding*.¹¹⁰ Begrepet innebærer at man skal være oppmerksom og åpne overfor mønstre i datamateriale og identifisere temaer som man oppfatter som interessante.¹¹¹

Etter at kodingen har funnet sted har det blitt delt inn i kategorier. Koder som inneholdt lik tematikk ble satt i samme kategori. Datamaterialet ble delt inn i seks hovedkategorier. Disse var planlegging av undervisning, historiefagets formål, rammefaktorer, læreboken, læreplanen og undervisningspraksis. Hver hovedkategori hadde også underkategorier. Det vil komme til syne i kapittelet om «Resultater». Fordelen med å kategorisere datamaterialet var at datamaterialet ble mer oversiktlig. Kategoriene fungerte som god hjelp til lettere å identifisere sentrale temaer og mønstre. Corbin og Strauss fremhever at forskeren klassifiserer materialet

¹⁰⁹ Thagaard 2014: 191.

¹¹⁰ Corbin & Strauss 2008: 159-165. Hentet fra Thagaard 2014: 160.

¹¹¹ Thagaard 2014: 159.

på grunnlag av den forståelsen han eller hun utvikler av meningsinnholdet i kategoriene.¹¹² Det er også viktig å påpeke at de perspektivene man har tilegnet seg i forberedelse av prosjektet også har innvirkning på hvordan man klassifiserer materialet. Det vil si at kategorisering av data representerer en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i materialet.¹¹³ Kodingen og kategoriseringen av datamaterialet har hatt en fenomenologisk tilnærming. Det vil si at kodingen og kategoriseringen av materialet er bestemt av informantenes uttalelser under intervjuene. Fangen skriver at begrepene man benytter seg av i denne fasen, betegnes som *erfaringsnære*, fordi de er nært knyttet til deltakernes beskrivelser og bidrar til å fremheve det meningsinnhold som vi mener at deltakerne gir uttrykk for.¹¹⁴

Kategoriseringen av materialet innebærer en dekontekstualisering. Grunnen er at materialet blir delt inn kategorier og skilt bort fra dens opprinnelige sammenheng. Thagaard skriver at formålet med en kvalitativ analyse er å utvikle forståelse av dataene som går utover de beskrivelser deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter.¹¹⁵ Tolkningen av materialet blir i denne sammenheng sentralt, fordi det innebærer at man setter de fenomenene man studerer inn i en større sammenheng.¹¹⁶ Tolkningen representerer en rekontekstualisering, fordi datamaterialet settes inn i en ny helhetlig og sammenhengende kontekst.

I tolkningen av datamaterialet har det vært viktig å ha en god balanse mellom det helhetlige perspektivet og de enkelte kontekstuelle enhetene som undersøkes. Legges det for stor vekt på den enkelte deltaker i prosjektet vil en uheldig konsekvens være at man henger seg opp i for mange detaljer. På den andre siden vil en for stor vekt på helheten gjøre at man kan overse interessante nyanser. Det er en vanskelig balansegang og et viktig hjelpemiddel har vært å plassere datamaterialets meningsinnhold inn i en matrise. Kategoriene, der kodingen av datamaterialet ble plassert, har fungert som temaer som skal presenteres under resultater. Innenfor hver kategori har informantenes meninger blitt satt inn i matrisen, slik at det har vært gode muligheter for å sammenligne svarene fra alle informantene.

For å skille tydelig mellom informantenes beskrivelser og min tolkning, har tolkningen målsetning vært å presentere tykke beskrivelser.¹¹⁷ Informantenes uttalelser danner rammen

¹¹² Corbin & Strauss 2008: 198-200. Hentet fra Thagaard 2014: 160.

¹¹³ Thagaard 2014: 160.

¹¹⁴ Fangen 2008: 208-213. Hentet fra Thagaard 2014: 161.

¹¹⁵ Thagaard 2014: 167.

¹¹⁶ Thagaard 2014: 168.

¹¹⁷ Se mer om tykke beskrivelser i kapittel 2.3: «Kunnskapsproduksjon ved kvalitative intervjuer».

for resultatene. I lys av svarene kommer tolkningen min av hva informantenes beskrivelser gir uttrykk for. Det er viktig å poengtere at tolkningen min er utviklet gjennom tendenser som er sett i datamaterialet og min forforståelse og faglige forankring. I introduksjonskapittelet har det derfor blitt gitt uttrykk for forforståelsen for fenomenet.¹¹⁸

3.3 Potensielle feilkilder i analysen

Analyseprosessen beskrevet ovenfor viser at det har vært en hovedvekt på en fenomenologisk tilnærming til analysen. Det er heller ikke mulig å komme unna at analyseprosessen også er et produkt av at min tolkning av funnene. Et viktig moment for å unngå en potensiell feilkilde er at informantenes beskrivelser av fenomener har utgjort det sentrale aspektet ved fremstillingen av resultatene. I forlengelsen av sitatene har tolkningen min kommet ut fra informantenes beskrivelser og refleksjoner. Tolkningen av funnene vil også bli satt i lys av teori eller eksisterende forskning. Det er ikke nødvendigvis at tolkningen min er den rette, men det er min oppgave, i likhet med Clifford og Geertz tanker om tykke beskrivelser, å argumentere for at min tolkning er treffende.¹¹⁹ En annen potensiell feilkilde er at resultatene som har kommet frem til kan være farget av problemer med utvalget og rekrutteringen.¹²⁰ Det er vanskelig å gradere seg mot slike feilkilder, fordi deltakelse i studien er frivillig. Utvalgsstrategien har minimert risikoen for at utvalget er for sterkt farget av en variabel.¹²¹

¹¹⁸ Forforståelsen gis uttrykk i kapittel 1.4: «Idealer for historieundervisning».

¹¹⁹ Se mer om tykke beskrivelser i kapittel 2.3: «Kunnskapsproduksjon ved kvalitative intervjuer».

¹²⁰ Se kapittel 2.6: «Potensielle problemer med utvalget».

¹²¹ Se kapittel 2.1: «Utvalg» for mer informasjon..

4 - Resultater

I det kommende kapittelet trekkes det frem faktorer som har utmerket seg i forberedelse av og praktisering av undervisning. At analysen har hatt en fenomenologisk tilnærming har gjort utslag for hvordan resultatene blir presentert. Strukturen for kapittelet har tatt utgangspunkt i temaene som har kommet frem under intervjuene. De seks hovedkategoriene fra analysen danner strukturen i dette kapittelet. Det vil si at historielærernes meninger om hva som er formålet med faget bli presentert først. Deretter vil rammefaktorer som tid og avgrensning bli presentert. Videre vil læreboken og læreplanens rolle bli tatt opp, før det avsluttes med samarbeidsmiljø blant lærerne, undervisningspraksis, og om lærerne henter inspirasjon fra historiedidaktikken som fagfelt. Som nevnt i introduksjonen har intervjuets tematikk konsentrert seg om nyere historie, altså historiefaget i VG3.

Fremstillingen av resultatene har hatt som mål å presentere tykke beskrivelser. Det vil si at fremstillingen bærer preg av ulike tolkningsnivå. Resultatene vil vise hva informantene svarte under intervjuet. Svarene som kommer fra informantene blir satt i konteksten det ble skapt i. Samtidig vil resultatene vise hvilke fortolkninger informantene gir og fortolkninger som undertegnede har. I forlengelsen av de tykke beskrivelsene vil resultatene fortløpende bli sett i lys av tidligere studier og idealer for historieundervisning.¹²²

4.1 Historiefagets formål

I introduksjonskapittelet ble det antydnet, ut fra læreplanens innhold, at historiebevissthet skulle være et av historiefagets hovedformål. De historiedidaktiske idealene for historieundervisning antydnet også at historiebevissthet var historiefagets formål. Det var derfor interessant å undersøke hva historielærerne selv mente var historiefagets formål. Tidlig i hvert intervju ble informantene spurt om hva de synes var formålet med historiefaget. Hva informantene synes var formålet kan i stor grad overføres til hva lærerne synes var viktig med historiefaget. Svarene som kom frem fra informantene var ganske like, med små nyanseforskjeller. Samtlige intervjuobjekter fremhevet at forholdet mellom fortid og nåtid var historiefagets viktigste formål. Det var ulike nyanser hva fortids- og nåtidsdimensjonen skulle

¹²² Idealene for undervisning er gjort rede for i kapittel 1.4: «Idealene for historieundervisning». Tidligere studier er gjort rede for i kapittel 1.5: «Tidligere studier». Når resultatene blir sett i lys av disse, refereres det til det som er skrevet i nevnte kapitler. Det vil for eksempel si at hvis det nevnes funn fra en studie, vil ikke referansen bli skrevet, fordi det allerede er referert til i de nevnte kapitler.

innebære. En overvekt av utvalget fremhevet at det var viktig å forstå fortiden for å forstå sin egen samtid. Det ble blant annet sagt følgende:

«Kan du historie så har du mye bedre forutsetninger for å forstå din egen samtid.»¹²³

«Det aller viktigste er at de får et innblikk hvorfor verden eller situasjonen er sånn som det er i dag. Hvordan ting har blitt til og hvorfor det er sånn.»¹²⁴

Sitatene gir uttrykk for at elevene skal lære seg at dagens samfunn er et resultat av fortidens hendelser, og det kan sies at elevene skal bli bevisst på at fortiden har hatt betydning for deres livssituasjon i dag.

Et mindretall av utvalget uttrykte eksplisitt et fremtidsaspekt når de snakket om hva som var historiefagets formål. Blant intervjuobjektene var det en lærer som nevnte at historiebevissthet var fagets viktigste formål:

«Jeg er veldig opptatt av det som er formålet etter formålsparagrafen, nemlig denne historiebevisstheten. Å la dem forstå at de er en del av et større og mer langsiktig perspektiv.»¹²⁵

Selv om historiebevissthetsbegrepet ikke ble nevnt eksplisitt av andre, var det et par som nevnte det mer implisitt. Årsaken til det var at et par informanter mente at en viktig funksjon i faget var at elevene skulle lære av historien. Som en informant uttrykte det:

«Å forstå fortiden for å forstå samtiden og unngå å gjøre så mange feil i fremtiden.»¹²⁶

Sitatet gir indikasjoner på at historiefaget skal ha en oppdragende funksjon for elevene. Elevene skal ta lærdom av historiens feilskjær, slik at de skal unngå å gjøre de samme feilene i fremtiden. Historien er dermed ikke determinert, men elevene skal bli bevisst på at de er et produkt av historien, samtidig som de er historieskapende. Det vil si at elevene skal bli bevisst på at de har muligheter til å påvirke hvordan fremtiden kommer til å bli.

Et par informanter i utvalget la også til at det var viktig at elevene skulle opparbeide seg en grunnleggende basis av faktakunnskaper. Her ble det spesielt lagt vekt på at alle norske borgere burde ha kjennskap til visse årstall. Årstall som 1814 (Grunnloven), 1905 (frigjøringen i Norge), og 1940-1945 (Andre verdenskrig) ble trukket frem som eksempler på faktakunnskaper som enhver norsk borger burde ha kjennskap til. Hendelsene kan betraktes

¹²³ Intervju 6.

¹²⁴ Intervju 7.

¹²⁵ Intervju 2.

¹²⁶ Intervju 3.

som viktige i Norges historie, men det var ikke helt klar hvorfor elevene skulle lære seg dem. Slik jeg tolket det handlet det om at elevene var nødt til å opparbeide seg «allmennkunnskap» om viktige begivenheter i historien, med vekt på norsk historie. På mange måter kan det sies at faktakunnskapene burde elevene besitte, fordi de bodde i Norge. Siden de samme informantene også fremholdt at historiefagets formål handlet om å trekke linjer mellom fortid og nåtid, er det ikke usannsynlig at årstallene kunne fungere som viktige brikker til å oppfylle en slik ambisjon.

For å sammenfatte: Samtlige intervjuobjekter mente at historiefagets formål skulle ha en klar forbindelse mellom fortid og nåtid. Det var en informant som uttrykte historiebevissthetsbegrepet som historiefagets formål, mens et par informanter nevnte begrepet implisitt. Vekten på forholdet mellom fortid og nåtid ga uttrykk for at informantenes beskrivelser omtalte historiebevissthetsbegrepet delvis. Fremtidsaspektet ble fremhevet av et mindretall i utvalget. At samtlige av historielærerne i utvalget ga uttrykk forbindelsen mellom fortid og nåtid, viser at historiefaget ikke skulle handle om at elevene lærte historien om fortidens hendelser.

Informantenes svar skiller seg ut og harmonerer med resultater fra tidligere studier. Informantene skiller seg fra Svalstuens studie, hvor majoriteten av utvalget uttrykte historiebevissthet som fagets formål. Selv om informantene i denne studien var delvis inne på visse aspekter ved historiebevissthetsbegrepet var det tydelig at begrepet ikke ble ansett som fagets formål blant majoriteten i utvalget. Samtidig harmonerer funnet med Paulssen studie, hvor informantene hadde en historiebevissthetsorientering, men informantene uttrykte sterkest vekt på å trekke linjer mellom fortid og nåtid. Den tydelige vekten på forholdet mellom fortid og nåtid sto sentralt hos samtlige informanter i utvalget.

Lærernes svar innebærer at de må lære elevene å forstå, og trekke de store linjene, i historien. Samtidig må linjedragningen ta utgangspunkt i elevenes livsverden, hvis elevene skal utvikle sin samtidsforståelse. Slik linjedragning innebærer også at elevene må opplæres til å identifisere utviklingstrekk og prosesser i historien som har vært med å bidra til forhold slik det er i dag. Hvis elevene skal være i stand til å identifisere utviklingstrekk og prosesser i historien er de nødt til å opparbeide seg *ferdigheter* som setter de i stand til nettopp å gjøre det. Hvis vi ser tilbake på læreplanens to deler, *historieforståelse og metoder* og *samfunn og mennesker i tid*, innebærer lærernes ambisjoner for faget at læreplanens deler er nødt til å fungere sammen i undervisningen. Historielærernes uttalte formål for historiefaget

representerer idealer de har for historiefaget. Hvor vidt idealene gjør seg gjeldende i deres beskrivelser av praksisen innebærer at vi er nødt til å undersøke fenomener ytterligere. Under intervjuene opplevde jeg at informantenes uttalte formål kom konflikt med rammefaktorer som faget hadde. Vi vil derfor gå nærmere inn på hvordan historielærerne reflekterte over rammefaktorene i deres undervisningshverdag.

4.2 Rammefaktorer

Med rammefaktorer mener jeg organisatoriske rammer som lærerne er nødt til å forholde seg til, som for eksempel tilgang på grupperom, hvordan timeplanen er satt opp, timeantallet som faget har, elevforutsetninger osv. Selv om jeg har kategorisert de som rammefaktorer, kan det sies at de setter begrensninger, eller rettere sagt, blir styrende for lærerens utøvelse av faget. I møte med lærerne var det særlig to beslektede faktorer som hadde stor betydning for lærernes utøvelse av faget. Disse var tid og avgrensning. I de følgende avsnittene vil jeg vise hvordan.

4.2.1 Tid

Under intervjuene fremgikk det at tiden var styrende for lærernes utøvelse av historiefaget. Under et intervju ble det gjort klart at tiden virkelig var i fokus. I dette tilfellet skulle læreren fortelle om hva som var viktig når han/hun planla undervisningen i et langsiktig perspektiv:

«Man er alltid avhengig av i begynnelsen av året å vite hvor mye tid man har, hva man skal gå gjennom, hvor mye tid skal man bruke og hvor mye tid man har tilgjengelig og det styrer egentlig veldig mye av undervisningen.»¹²⁷

Sitatet viser at den aktuelle læreren la tidsaspektet som svært avgjørende del av historieundervisningen. Lærerne måtte hele tiden gjøre avveininger ut i fra hvor mye tid de hadde tilgjengelig. I utvalget ble ikke tiden uttrykt like eksplisitt som i sitatet over, men det viste seg at når lærerne planla undervisning på et overordnet nivå, la de stor vekt på hvordan man skulle komme seg gjennom faget og gjøre elevene klar for en eventuell muntlig eksamen. I den store vekten på å komme gjennom faget ligger det et implisitt budskap: Planlegging av undervisningen handlet om hvordan informantene skulle få kabalen til å gå opp, på grunn av tiden man hadde til rådighet. Lærernes beskrivelser ga også uttrykk for at faget ble ansett som en viss mengde kunnskap som lærerne måtte komme seg gjennom.

Tiden kan deles opp i to typer. Det første er tiden som historielærerne hadde til forberedelse av undervisning. På bakgrunn av intervjuene ga nesten samtlige i utvalget uttrykk for at de

¹²⁷ Intervju 1

hadde tilstrekkelig tid til forberedelser. Det var kun én som svarte at tiden gitt til forberedelser ikke var god nok. Bakgrunnen var at hun ikke følte seg sterk nok faglig og hun brukte mye tid på å lese seg opp på emner. Konsekvensen var at det gikk mer tid til forberedelser.¹²⁸ Informanten brukte også fritiden sin for å komme i mål med forberedelsene. Intervjuobjektet sa at det ikke var et alternativ å stille til undervisning uten å være godt nok forberedt. På tross av utfordringene stilte hun likevel godt nok forberedt til undervisningen. Det betyr at forberedelsestiden ikke går utover undervisningens innhold.

Den andre handlet om historiefagets timeantall. For å skissere hvilke tidsrammer lærerne måtte forholde seg til kan man se på tidsrammene historiefaget har i dag. Historiefaget har fire timer på førtifem minutter per uke. På de ulike skolene har fordelingen av timeantallet enten vært på fire timer på førtifem minutter per uke, eller tre klokketimer i uken.¹²⁹ Under intervjuene var det tydelig at intervjuobjektene mente at timeantallet i historiefaget var for lavt, og at det burde økt med en til to timer i uken. En slik oppfatning kommer ikke som noen overraskelse. Det gjelder neppe kun for historiefaget. Et ønske om økt timeantall tyder på at lærerne opplever faget sitt som viktig, og at de er interessert i å formidle mer til elevene. Det er også slik at tid alltid vil være en faktor i ethvert fag, men det var interessant at samtlige lærere nevnte at det var et tidspress som hang over historiefaget. Under intervjuene opplevde jeg ønsket om økt timeantall som mer akutt enn at informantene bare ville undervise mest mulig i faget sitt. Jeg satt igjen med et inntrykk av at tiden skapte begrensninger for lærernes utøvelse av faget. Et potensielt problem var at historielærerne ikke kunne oppnå idealene sine for undervisningen.

Hvorvidt et slikt tidspress er typisk for historiefaget, eller om det er et gjennomgående trekk i den videregående skolen, er et spørsmål som er vanskelig å svare på. Det kan sies å være et definisjonsspørsmål, hvor ulike faktorer bestemmer hvordan man ser på det. Faktorer som for eksempel fartstid i læreryrket, utdanningsbakgrunn, fagforståelse, og fagkombinasjon hos den enkelte lærer, påvirker antageligvis i hvilken grad lærerne opplever tidspresset. Fagkombinasjonen hos lærerne i utvalget var ulik og de hadde undervisningskompetanse i to til tre fag. Utvalget inneholdt en jevn fordeling mellom lærere som hadde hovedfag og mellomfag, en stor spredning i fartstid i yrket og lærere med ulik undervisningskompetanse. At samtlige lærere ga uttrykk for at det var et tidspress som hang over faget ga indikasjoner på at historiefaget er et sterkt tidspresset fag. Datamaterialet har ikke data om hvorvidt

¹²⁸ Intervju 5

¹²⁹ Timeantallet gjelder for nyere historie. Eldre historie er utelatt, også nevnt i introduksjonen.

historiefaget har et sterkere tidspress enn fag generelt i den videregående skolen. Det var likevel tendenser som talte for at historiefaget hadde et sterkt tidspress, sammenlignet med andre fag. En informant sa følgende om tidspresset i historiefaget:

«Problemet med faget er jo at det er alt for stort i forhold til timeantallet. Det vil vel mange lærere si om sitt fag, men det er ikke slik i [x-faget].»¹³⁰

Basert på egen fagkombinasjon ga informanten uttrykk for at tidspresset i historiefaget var sterkere enn i det andre faget informanten underviste i. Uavhengig om det er et sterkere eller svakere tidspress i andre fag er realiteten at samtlige i utvalget forteller at det er et tidspress som henger over faget. For lærernes del ble neppe undervisningens rammer annerledes om et annet fag hadde hatt et sterkere tidspress. Videre var det derfor interessant å se på hva som lå bak tidspresset, som informantene omtalte.

Som sitatet ovenfor ga uttrykk for, handlet tidspresset i stor grad om at størrelsen på faget var for stort i forhold til timeantallet som var tildelt. Slike tanker ble delt av samtlige i utvalget. En annen lærer uttalte blant annet:

«Det er jo tidsaspektet da. Du skal gjennom to hundrede års historie. Ja ok, det høres jo ikke så grovt ut, men du ser jo det når informasjonsmengden er så mye.»¹³¹

Jeg vil trekke frem et lengre sitat fra en lærer som dekkende beskrev oppfatningen blant lærerne i utvalget, med tanke på det opplevde tidspresset. Læreren uttalte følgende:

«Det er jo det man skal gjennom, sant. Det legger jo hindringer hvis du vil bruke mye tid på noe. Jeg skulle ønske vi hadde mye tid om 1800-tallet. Da skjer det så mye som er viktig for å forstå den nasjonen vi er i dag og forstå vår demokratioppfatning. Men så vet jeg at jeg må gjennom imperialismen, så kommer første verdenskrig, så kommer mellomkrigstiden, og så kommer... Å nei, jeg må bare skynde meg videre. Det er egentlig det som hindrer deg i å fordype deg i stoffet. Det er så mye»¹³²

Det opplevde tidspresset hos lærerne har sammenheng med deres fagforståelse. Forståelsen til samtlige i utvalget var at det var så mye som måtte gjennomgås i historiefaget. Gjennomgangen handlet om å dekke de historiske temaene som var skissert i enten læreboken eller læreplanen. Informantenes beskrivelser av tidspresset hadde klare likhetstrekk til et syn på historieundervisning i tråd med historiefagsdidaktikken. Historiefagsdidaktikken tar

¹³⁰ Intervju 7. Sitatet er redigert ved [x-faget] fordi jeg ikke vil avsløre fagkombinasjonen. I henhold til anonymisering kunne opplysningen havnet i strid med kravet.

¹³¹ Intervju 4.

¹³² Intervju 2.

forskingsfaget historie som sitt utgangspunkt, og leter etter metoder for å tilpasse faget til elevenes interesser og modenhetsnivå. Historieundervisningens hovedutfordring blir hvordan forskningsfagets kunnskaper, innsikter og ferdigheter kan overføres til skolefaget, og hvordan kunnskapen kan tilpasses elevenes modning og forhåndskunnskaper. Likhetstrekkene mellom historiefagsdidaktikken og informantenes uttalelser går særlig på at historiefaget ble ansett på som en viss mengde kunnskap som skulle gås gjennom. Progresjonen i faget handlet dermed om at elevene skulle øke sine faktakunnskaper om historiske temaer. Informantenes fagsyn kan ha sammenheng med at de skulle gjøre elevene klar for en eventuell muntlig eksamen. Sett i lys av Knudsens studie, opplevde hun at lærerne forfektet et syn som ga uttrykk for at det var viktig for elevene å ha kontroll på *baggrundsviden* til eksamen. *Baggrundsviden* refererte til faktakunnskaper, som elevene opparbeidet seg i møtet med faget i tre år. Hvorvidt det var eksamen som styrte lærernes progresjon i historiefaget eller ikke, uttrykte lærerne et fagsyn som hadde klare kjennetegn til historiefagsdidaktikken. Utvalgets vekt på hvordan de skulle komme seg gjennom de historiske temaene i faget ga klare indikasjoner på det. En konsekvens av tidspresset var at lærerne måtte gjøre tøffe valg om hva de skulle undervise i.

4.2.2 Avgrensning

Under intervjuene kom det frem at avgrensning i faget var en konsekvens av tidsrammene historiefaget hadde. Blant lærerne i utvalget så det ut til at de var nødt til å gjøre nøye overveielser over hvor lang tid man skulle bruke på hvert tema. I planlegging av undervisningen var historieundervisningen delt inn etter to kategorier. Disse kategoriene representerte et skille for i hvilken grad lærerne skulle gå inn på et tema. Under intervjuene ble det ofte skilt mellom å gå lett til verks på et tema eller at lærerne gikk i dybden på et tema. Kategoriene hadde sammenheng med tid. Jo mindre tid man brukte på et tema, jo lettere gikk man til verks og omvendt. På grunn av tidspresset i faget uttrykte informantene at de historiske temaene i faget ofte ble gått lettere til verks på enn at lærerne gikk i dybden på temaer.

Det fremgikk i intervjuene at lærerne avgrenset faget i varierende grad. Det var blant annet en lærer som ga uttrykk for at man ikke hadde tid til å gå gjennom alt i faget, og konsekvensen var at det måtte ofres temaer for å få undervisningen til å gå rundt.¹³³ Hva som er «alt» i faget var ikke lett å bli klok på. Slik jeg tolket det i dette tilfellet handlet det om at lærerne ikke hadde tid til å gå gjennom alt i læreboken eller på læreplanen. En annen lærer svarte også at

¹³³ Intervju 4.

tiden og størrelsen på faget gjorde at han/hun måtte ta en del tøffe valg, fordi det var mange temaer han/hun ikke fikk tid til å undervise i.¹³⁴ Et moment verdt å nevne var at avgrensningene som lærerne trakk frem i stor grad gikk på det tematiske. Eksemplene på avgrensningene fra lærerne forsterket også denne tendensen. En informant trakk for eksempel frem at de nylig hadde hatt undervisning om hvordan ideologier påvirket samfunnet. Da valgte læreren å ta seg friheten til å legge vekt på Tyskland og nazismen, fremfor Italia og fascismen.¹³⁵ En annen informant pekte på at temaer som handlet om Midtøsten ofte ble veldig komplisert og informantene pleide ikke å bruke mye tid på det.¹³⁶ En tredje informant ga uttrykk for at han/hun hadde brukt en del tid på den amerikanske og den franske revolusjonen, fordi informantene synes det var viktig. På grunn av prioriteringen måtte informantene ofre tid på kolonikappløpet, et tema han/hun egentlig hadde hatt lyst å bruke mer tid på.¹³⁷ Slike avgrensninger viste seg å være vanlige. Det er ikke til å komme utenom at man i løpet av et skoleår er man nødt å gjøre prioriteringer med tanke på hva du skal velge å legge mest vekt på. Eksemplene på avgrensning er likevel et interessant funn fordi det viser at undervisningen blir styrt av hva lærerne selv vurderer som viktig å ta med i undervisningen. Det virker som om lærerne går gjennom det de har lyst til, interesserer seg for, og velger vekk det de ikke synes er interessant. Det virker som om læreplanen i så måte bare blir veiledende for hva lærerne skal undervise i. Informantenes eksempler på avgrensning viser også at lærerne i liten grad velger vekk temaer, men heller velger å gå overfladisk gjennom dem. Lærernes eksempler på avgrensninger i faget forsterker inntrykket av at lærernes undervisning er sterkt konsentrert rundt de historiske temaene som faget har. En interessant observasjon var at avgrensningene som lærerne trakk frem gikk på det tematiske. Hvis tidspresset sin konsekvens er at man kutter på det tematiske omfanget faget har, vil det si at resten av fagets intensjoner i henhold til læreplanen blir ivaretatt.

Man kan jo spørre seg om det er et problem at lærere tar seg friheter fra læreplanen. Det blir et definisjonsspørsmål ut fra hva friheten innebærer. Fra et historiedidaktisk perspektiv vil lærernes frihet til å vektlegge noen temaer mer enn andre ikke nødvendigvis være problematisk. Læreplanmålene for historiefaget i den videregående skolen er definert relativt åpne. Det kan man for eksempel se under læreplanens del to, hvor elevene skal kunne «gjøre rede for noen økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle utviklingstrekk i Norge etter

¹³⁴ Intervju 1.

¹³⁵ Intervju 5.

¹³⁶ Intervju 7.

¹³⁷ Intervju 4.

1945.»¹³⁸ Målet legger opp til at læreren i stor grad kan ta seg friheter til hva han/hun har lyst å legge mer vekt på enn annet. Den viktigste oppgaven lærerne har er å ivareta historiefagets hovedformål: At elevene skal utvikle sin historiebevissthet. Et slikt mål innebærer innenfor historisk tenkning at undervisningen må ta sikte på å trene elevene opp i historiefaglige ferdigheter, kalt *nøkkeltbegreper*, i møtet med de historiske temaene. Innenfor historiebruksdidaktikken må undervisningen møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger, fortellinger, slik de formes utenfor klasserommet. Undervisningen må vise at fortidens hendelser har relevans for elevenes livsverden og gjøre de bevisst deres rolle i historien: At elevene er et produkt av fortidige hendelser, som har hatt betydning for deres liv i dag, samtidig som elevene er historieskapende.

For å sammenfatte: Lærernes avgrensninger viste seg å være styrt av hva informantene selv synes var viktig i undervisningen. Den store vekten på eksempler om avgrensninger i det tematiske omfanget, kan ha sammenheng med at informantene innehar et historiefagsdidaktisk syn på undervisningen. Det tyder på at de historiske temaene det sentrale aspektet for undervisningens progresjon. Avgrensningen oppleves av informantene som vanskelig, fordi det er vanskelig å avgjøre hvilke temaer som skal kuttet. Det kom også til syne under eksemplene, hvor informanten i liten grad kuttet temaer, men gikk lettere til verks på dem. Med tanke på at informantene uttrykte at historiefagets formål handlet om forholdet mellom fortid og nåtid, stiller en slik antakelse seg i motsetning til informantenes uttalte formål med historiefaget. For å undersøke historielærernes syn videre vil jeg ta for meg læreboken og læreplanen sin betydning for undervisningen.

4.3 Læreboken

Læreboken i historiefaget er ikke obligatorisk pensum, men den fungerer som hovedlitteraturen for elevene i faget. Hva som trekkes ut av læreboken til undervisning er i stor grad opp til den enkelte lærer. I den anledning er det interessant å høre om hvilken betydning læreboken har for undervisningen.

4.3.1 Elevenes forventninger

Det viste seg at læreboken hadde ganske stor betydning for hvordan undervisningen ble. Lærebokens innhold var ofte den styrende mekanismen for hva som ble tatt opp i

¹³⁸https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 162.

undervisningen. Ifølge lærerne var det ikke deres skyld at læreboken fikk en så stor innflytelse i deres undervisning. Ifølge lærerne var lærebokens betydning i stor grad bestemt av elevene. Samtlige intervjuobjekter ga uttrykk for at læreboken spilte en viktig rolle i undervisningen, fordi elevenes forventninger tilsa at lærerne måtte bruke læreboken aktivt. For å illustrere hvordan lærerne omtalte elevenes forventninger viser jeg til to sitater.

«Ungdommene, de bruker jo den [læreboken] til alt og forventer at all informasjonen skal være der.»¹³⁹

«Den [læreboken] er viktig fordi elevene spør alltid: *Står det i boken, står det i boken?*»¹⁴⁰

Sitatene viser at læreboken er viktig fordi elevene har en forventning om at læreboken dekker det man skal lære seg i faget. Lærernes svar indikerte at det var innarbeidet en praksis, hvor elevenes forventninger allerede var en fastsatt dimensjon som lærerne måtte forholde seg til. Det kan virke bemerkelsesverdig ut fra hvordan det forventes at forholdet skal være i et klasserom. I et klasserom burde det være læreren som fastsetter rammene for hvordan fagets utforming skal være. Elevene har nok en viss forventning om hvordan faget skal være, og det kan tales for at lærerne må undervise på en måte som gjør at det appellerer til elevene. Elevene vil også antakeligvis være med å bestemme hvordan undervisningen skal være i form av ønsker for undervisningen. Selv om disse forholdene kan være med å styre undervisningen må det til syvende og sist være læreren som har siste ordet i hvordan utformingen blir. Poenget mitt er at det må være lærerens utforming av undervisning, og bruk av læreboken, som har aktualisert elevenes forventninger. Spørsmålet som kan stilles er hvordan det har utviklet seg en praksis hvor elevenes forventninger er så sterkt knyttet til lærebokens innhold.

Begrunnelsen for elevenes forventninger er nok sammensatt. Det kan ha sammenheng med at elevene er vant til at fagene i den videregående skolen i stor grad baseres på læreboken, og dermed aktualiseres disse forventningene også i historiefaget. Med tanke på at elevene har mange fag i siste året på videregående skole kan det tenkes at de synes det er lettest å finne svarene i læreboken for å få oppnå en god karakter i faget. Som nevnt ovenfor vil jeg hevde at den enkelte lærer aktualiserer elevenes forventninger.

I møte med lærerne var det likevel ett trekk som satt læreboken i en særdeles viktig posisjon i faget. Det handlet om hvordan grunnlaget for vurdering i historiefaget ble lagt opp. Det viste seg at det var vanlig at elevene skulle ha et muntlig foredrag om et historisk tema, med karakter på, i løpet av skolehalvåret. Den hyppigste vurderingsformen for elevene var

¹³⁹ Intervju 4.

¹⁴⁰ Intervju 3.

skriftlige prøver. Antall skriftlige prøver varierte. I utvalget var det mellom to til fem skriftlige prøver i løpet av hver termin. De skriftlige prøvene viste seg å være vurderingsformen som hadde mest å si på hvilken standpunktkarakter elevene fikk i faget. På spørsmål om hva grunnlaget for prøvene var, hadde lærerne et enstemmig svar: Lærerne tok utgangspunkt i lærebokstoffet og det la grunnlaget for prøvene i faget. Årsaken til det handlet om at alle elevene skulle ha like muligheter til god vurdering i faget. En lærers uttalelser oppsummerte godt utvalgets meninger på feltet:

«På et eller annet vis må jeg teste dem og gi de en karakter, selv om det ganske pyton å gi karakter på alt. Da må en gi de et rettferdig karaktergrunnlag. Noen elever er ikke i hver time og hvis jeg skal legge grunnlag utenom læreboken, så vil ikke de elevene være med på det. Man kan si at det kan være en naturlig straff om du vil, men jeg har valgt at de muntlige- og skriftlige prøvene, der legger jeg opp til at det er stoffet i læreboken jeg tar.»¹⁴¹

At elevene skal stille likt er en fin tanke, men konsekvensen er at læreboken og dens innhold får en svært sentral rolle for elevenes vurdering og standpunktkarakter i faget. Det tyder også på at elevene selv var bevisst på en slik praksis. Under et intervju fortalte blant annet en lærer at generelt sett hadde han/hun å gjøre med en klasse som var ganske umotivert, hvor det var vanskelig å engasjere elevene. I forkant av prøver derimot, jobbet elevene veldig bra og de pleide å lese til alle former for prøver.¹⁴²

Flere lærere svarte også at det var viktig at elevene hadde lært seg lærebokens innhold med tanke på en eventuell muntlig eksamen. Fagets karaktergrunnlag og muntlige eksamen ser ut til i stor grad å basere seg på lærebokens innhold. Det er derfor ikke utenkelig at elevene har en såpass stor forventning om at læreboken inneholder svarene de trenger for å oppnå god karakter. Hvis lærerne har et ønske om å endre elevenes forventninger vil det være naturlig å endre lærebokens dominerende posisjon for fagets vurderingsgrunnlag.

Hvis vi ser bort fra vurderingsgrunnlaget i faget, fremhevet lærerne selv at elevene var avhengig av å jobbe med læreboken. Under intervjuene kom det blant annet frem at læreboken på mange måter var elevenes hovedkilde til historisk kunnskap. For å illustrere er det trukket frem to sitater fra informantene:

¹⁴¹ Intervju 3.

¹⁴² Intervju 8.

«Læreboken blir uvilkårlig sentral fordi det er den elevene henter flesteparten av den historiefaktiske kunnskapen sin fra.»¹⁴³

«De er nødt til å jobbe med boken og det er de veldig avhengig av at de gjør.»¹⁴⁴

Det er ikke til å komme utenom at en del av historiefaget handler om hva elevene arbeider med utenfor klasserommet. Læreboken hadde en viktig funksjon da elevene arbeidet med lekser, prosjekter, og da elevene leste seg opp til prøver. Historiefaget er bygget opp slik at elevene bør lese en del på egenhånd. Til og med lærerne forsterket lærebokens betydning, med tanke på at de ga uttrykk for at det var viktig å kunne lærebokens innhold ved en eventuell muntlig eksamen. At læreboken var en viktig brikke i de fleste aspektene i faget må anses å være en viktig årsak til at elevenes forventninger til læreboken var betydelig.

4.3.2 Lærernes forhold til læreboken

Sett bort fra elevenes forventninger, så det ut til at intervjuobjektene ikke var fornøyd med at læreboken var så styrende for undervisningen. Det tyder på at de ønsket å nedtone lærebokens betydning. Under intervjuene ble det blant annet gitt paradoksale svar fra intervjuobjektene. En informant ga uttrykk for at læreboken på en side ikke var styrende for undervisningen, men samtidig måtte han/hun passe på at den styrte en del. En annen svarte at han/hun pleide å jobbe utenfor læreboken, selv om læreboken var viktig. En tredje svarte at han/hun tok utgangspunkt i læreboken, men brukte den svært lite. Andre intervjuobjekter ga også uttrykk som kan minne om et ønske om å nedtone lærebokens betydning. En gjentagende trend under intervjuene var at lærerne poengterte at for deres egen skyld kunne de ha undervist uten lærebok. Det interessante var at det ikke ble spurt om det, men det virket som om lærerne hadde behov for å si det. Informantenes svar ga klare indikasjoner på at det eksisterte en kultur blant historielærerne, hvor det å basere seg for sterkt på læreboken ble ansett negativt.

To intervjuobjekter i utvalget styrket denne antagelsen. De var relativt ferske i læreryrket. Da de ble spurt om lærebokens plass i planleggingen opplevde jeg at informantene nærmest fikk dårlig samvittighet da de skulle svare. En informant svarte at læreboken hadde en stor plass i planleggingen fordi han/hun ikke var så god i historie.¹⁴⁵ Den andre informanten svarte at læreboken var alfa omega, fordi han/hun ikke følte han/hun hadde opparbeidet seg nok faglig tyngde. Videre svarte informanten følgende:

¹⁴³ Intervju 8.

¹⁴⁴ Intervju 1.

¹⁴⁵ Intervju 5.

«Når jeg får utvidet repertoaret og eventuelle... altså, kilder og sånt, så kan det hende at jeg beveger meg vekk fra den på et tidspunkt. (...) akkurat nå er jeg ikke i den fasen hvor jeg er sånn, «Ja, nå skal jeg lage min egen lærebok og være kjempefornøyd med det», men akkurat nå går det nok tid som det er... så... den er en stor del av planleggingen.»¹⁴⁶

Sitatet minner om en unnskyldning for å bruke læreboken i stor grad under planleggingen. Samtidig ligger det en antydning at man som lærer bør «lage sin egen lærebok». At de følte for å måtte beklage seg for at de brukte læreboken aktivt tyder på at det eksisterer en holdning om at historielærerne burde helst ikke basere seg for mye på læreboken. De andre lærerne i utvalget hadde også lignende syn. Selv om de poengterte at de, for deres egen del, ikke hadde trengt læreboken, ble elevenes forventninger trukket frem som skylden for at det ble slik.

Ut ifra hva informantene svarte kan det trekkes noen slutninger. Felles for informantene var at de trakk frem elevenes forventninger som den viktigste årsaken til lærebokens plass i undervisningen. Et annet moment som kom frem var lærernes forhold til læreboken. Det synes å eksistere en holdning blant lærerne om at man som lærere ikke skal være avhengig av eller bruke læreboken for mye. Med tanke på at jeg ikke stilte spørsmål om det, var det interessant at flere i utvalget la stor vekt på å presisere at de ikke var avhengig av læreboken. Det styrker påstanden om at holdningen om avhengighet til læreboken blant lærerne ikke er forbundet med noe positivt. Videre ville jeg derfor se hva holdningen bunnet ut i. Hvorfor ville ikke lærerne at læreboken skulle være styrende?

I utvalget synes det å være ulike syn på lærebokens kvalitet. Det var ulike tendenser hos lærerne. Den første tendensen, som støttes opp av et par i utvalget, ga uttrykk for at de synes læreboken var god. De som synes læreboken var god var også dem som uttalte at de brukte læreboken aktivt. I møte med et intervjuobjekt ble det sagt at han/hun anerkjente at læreboken skulle følge læreplanens mål.¹⁴⁷ Videre pleide informanten å se på hva læreboken vektla og som oftest pleide han/hun å følge det.¹⁴⁸ En annen informant ga også uttrykk for at han/hun opplevde at læreboken var god på å formidle læreplanmålene, og ofte var det ikke nødvendig å gå utenom den.¹⁴⁹ De som syntes læreboken var god var de samme lærerne som hadde dårlig samvittighet for å følge læreboken så mye som de gjorde. Selv om de syntes den var god, kunne det hende at lærerne hentet fagstoff utenfor læreboken.

¹⁴⁶ Intervju 4.

¹⁴⁷ Intervju 4.

¹⁴⁸ Intervju 4.

¹⁴⁹ Intervju 5.

Den andre tendensen handlet om majoriteten i utvalget, som hadde en holdning om at læreboken ikke skulle ha mye å si for undervisningen. Et standpunkt som ofte dukket opp var at læreboken ikke var tilstrekkelig eller god nok. På spørsmål om de kunne utdype hva de mente ble det presentert lignende forklaringer. Den vanligste forklaringen var at læreboken var for tynn på en del felt. Informantene var ikke nødvendigvis enig med læreboken i hvilke hendelser den la vekt på om et tema. En lærers uttalelse om læreboken presenterte majoritetens meninger på en god måte:

«Det handler litt om at historie er så mye mer enn det som står i lærebøkene. Læreboken er jo bare et utsnitt av historien. Av og til er det ikke det viktigste som læreboken fokuserer på heller.»¹⁵⁰

Slike uttalelser gikk igjen blant majoriteten i utvalget. De opplevde at læreboken ikke var tilstrekkelig og at den hadde for dårlig dekning av historiske begivenheter. For å illustrere et eksempel trekker jeg frem et sitat som handlet om lærebokens dekning når det kom til første verdenskrig. Informanten uttalte blant annet:

«Ja... Og så, altså nå har vi første verdenskrig. Læreboken har litt om årsakene. De har litt om konsekvensene, men nesten ingenting om krigen. Som om elevene vet det. Du må tre generasjoner tilbake for at du skal få de som virkelig visste det. Så resultatet er at den [læreboken] mangler ganske mye om de egentlige grusomhetene som var i krigen.»¹⁵¹

Sitatet rettet kritikk mot at læreboken ikke la stor nok vekt på grusomhetene under første verdenskrig. Felles for samtlige informanter i utvalget var at de mente at det var nødvendig å gå utenom læreboken, fordi den rett og slett ikke strakk til på alle felt. Lærerne skilte seg likevel ut i hvilken grad de var nødt til å arbeide utenom læreboken. Majoriteten av utvalget uttrykker sterkest behov for å gå utenom læreboken.

At majoriteten i utvalget uttrykte et sterkt behov for å gå utenom læreboken, fordi læreboken ikke strakk til på alle felt, viser et paradoks i forhold til tidligere funn. Informantene ga klare antydninger til at historiefaget var et svært tidspresset fag. Det fremkom også at lærerne måtte avgrense faget på grunn av tidspresset. Paradokset oppstår når informantene fortalte at de var nødt til å legge til ekstra fagstoff, fordi læreboken ikke var tilstrekkelig nok. Lærernes svar antydte at læreboken på enkelte felt ikke var grundig nok til å dekke historiske temaer. Informantenes svar viser også at det ikke nødvendigvis er lærebokens innhold som skaper tidspresset i historiefaget. Det synes å være lærernes bestemmelser for hva som skal være med

¹⁵⁰ Intervju 6.

¹⁵¹ Intervju 3.

innenfor de historiske temaene, som danner grobunn for tidspresset som historielærerne opplever.

4.3.3 Hva avgjør lærebokens tilstrekkelighet?

I forlengelsen av lærernes forhold til læreboken ville jeg finne ut hva som avgjorde at læreboken ikke ble ansett som tilstrekkelig. På bakgrunn av kildematerialet skilte informantene seg i to ulike grupper for å vurdere lærebokens tilstrekkelighet.

Flertallet fortalte at de først og fremst leste læreplanen til historiefaget før de gikk til læreboken for å se hva den kunne formidle om læreplanmålene. I tilfeller opplevde informantene at læreboken ikke var god nok til å formidle læreplanmål(ene). På grunnlag av det valgte informantene å supplere med lærestoff. Det tyder på at det er en vurderingssak for hver enkelt lærer om lærebokens innhold dekker de aktuelle kompetansemålene godt nok.

Den andre gruppen, som besto av et par lærere, vurderte lærebokens tilstrekkelighet ut fra deres egen erfaring som lærer. Det vil si at de ikke brukte kompetansemålene som målestokk for å vurdere om læreboken er tilstrekkelig. Det ble blant annet argumentert for at når de hadde vært så lenge i «gamet», med så mye erfaring, så lærerne kjapt gjennom læreboken og supplerte med lærestoff der de følte det var nødvendig.¹⁵² Et argument som ble trukket frem var at de hadde peiling på hva som fungerte best i undervisningen. Å si at de ikke anvendte kompetansemålene er kanskje misvisende, fordi det var godt mulig de hadde basert seg på læreplanmål i større grad på et tidligere tidspunkt, og at de inngikk i erfaringen deres. Men på en annen side endrer kompetansemålene seg med årene, ved innføringen av nye læreplaner. Hvis lærerne ikke har oppdatert seg på innholdet i gjeldende læreplan, peker funnet på problematiske sider ved lærernes utøvelse av historiefaget. Grunnen er at det er en stor sannsynlighet for at elevene ikke får med seg det de skal, i henhold til læreplanens målsetninger.

Som sett ovenfor er det opp til den enkelte lærer å vurdere om læreboken er tilstrekkelig eller ikke. De bruker enten kompetansemålene eller sin egen erfaring som målestokk. Kritikken mot læreboken blant lærerne handlet i stor grad om at lærerne ikke nødvendigvis var enig i hva boken hadde valgt å legge vekt på. Informantenes svar har ikke tydelig vist hva det vil si å jobbe utenom læreboken. Spørsmålet er gjerne nært beslektet med lærebokens betydning for undervisningen. Kritikken om at læreboken var for tynn på en del felt, og at den ofte ikke

¹⁵² Intervju 8.

formidlet det viktigste i historien, ga uttrykk for at lærerne bevegde seg bort fra læreboken sine skisserte linjer. Ut fra kildematerialet kan det trekkes frem at lærernes uttalelser og eksempler på hvordan de jobbet utenfor læreboken, viste i stor grad at det hadde tilknytning til eller støtte i læreboken sitt innhold. For å vise hvordan lærerne uttalte seg om «å jobbe utenom læreboken», vil jeg vise til to eksempler. Det første eksempelet var en lærer som uttrykte seg på generelt grunnlag, hvilket også gjelder for de fleste i utvalget:

«Vi har forskjellige syn på historieboken og vi synes aldri historieboken er god nok, og derfor har vi gjerne vår vinkling av stoffet. Eller ikke vår vinkling, det blir litt feil å si, men at vi velger ut det som vi syntes er viktigst, men med støtte i boken.»¹⁵³

Da en informant ble spurt om å komme med et eksempel på hvordan han/hun jobbet utenfor læreboken ble det svart følgende:

«Et eksempel kan være hvis du tenker Korea-krigen. Det blir veldig skjematisk. Krigen begynte i 1950 fordi Nord-Korea angrep og så ble den avsluttet i 1953, ferdig. Men når jeg stiller spørsmålet: Hvordan kunne FN gå inn å si at de skulle ha en FN-aksjon, som skulle drive nordkoreanerne tilbake, når både Kina og Russland støttet Nord-Korea og kunne lagt ned veto i sikkerhetsrådet. Hvorfor vedtok sikkerhetsrådet det allikevel? Da skjønner de ingenting. Så må du forklare hvorfor, sant. Revolusjonen i Kina, Mao, nasjonalistiske Kina og Sovjet sin rolle i alt dette, og det visste jo ikke elevene. Den type ting er viktig å få med.»¹⁵⁴

Eksemplene fra andre i utvalget viste samme tendenser. Å jobbe utenom læreboken handlet om å supplere. Det vil si at man la til eller utfylte de rammene som læreboken allerede hadde satt. Med tanke på det som fremkom i kildematerialet var lærernes supplering av undervisningen i stor grad styrt av temaene som var skissert i læreboken. Å jobbe utenom læreboken hørtes på mange måter ut som å vike helt fra den, men slik det fremgår var det ikke tilfellet ved utvalget. Supplering innebar at informantene gjerne var uenig i hva læreboken hadde lagt vet på innenfor et historisk tema, og de så derfor muligheten til å supplere med sin egen vinkling, men med utgangspunkt i lærebokens rammer.

Suppleringen handlet også delvis om at lærerne prøvde å aktualisere undervisningen. Under intervjuene uttrykte samtlige informanter at fagets formål handlet om forholdet mellom fortid og nåtid. Slike ambisjoner gjorde seg også gjeldende da informantene beskrev hvordan de aktualiserte lærebokens innhold. For å vise hvordan majoriteten i utvalget uttalte seg om aktualisering har jeg trukket frem to sitater:

¹⁵³ Intervju 2.

¹⁵⁴ Intervju 6.

«Hvis det er noe som styrer mer enn annet så er det litt hvordan du kan aktualisere det til samtiden og når samtiden endrer seg, eller det oppstår situasjoner, kan det være du vektlegger noe i historien, som du ikke gjorde fem år tilbake, for eksempel.»¹⁵⁵

«Altså, det som skjer i samtiden. Det som står i bøkene er en ting, men det som kommer i avisene, i dagsnytt, og det som kommer generelt i media, styrer mye av det jeg tar opp. For jeg har historieboken som grunnlag og så prøver jeg å gå utenom. Og da går jeg utenom hvis vi har om Israel-Palestina-konflikten, du har Russland, du har Syria... Jeg prøver å begrense meg selv nå... Men det går fort i denne perioden her.»¹⁵⁶

Sitatene viser at lærernes supplering også innebar å sette lærebokens innhold i sammenheng med dagsaktuelle temaer eller hendelser. Det er uvisst hvor systematisk det ble jobbet med aktualisering i faget. Årsaken var at lærerne svarte vagt på spørsmålet. Informanten i siste sitat ovenfor ga uttrykk for at undervisningen i stor grad var styrt av aktualisering, men det var vanskelig å få frem konkrete eksempler. Det ble riktignok nevnt konkrete konflikter, men konkrete eksempler på undervisningsopplegg var vanskelig å få frem. Det gjaldt samtlige i utvalget. Aktualisering ble fremmet, men det ble ikke nevnt konkrete undervisningsopplegg der aktualisering var sentralt. At det forekom betviler jeg ikke, men informantenes vage svar ga indikasjoner på at aktualisering ikke ble jobbet systematisk med i undervisningen.

4.3.4 Forskjell mellom yngre og eldre lærere i deres syn på læreboken

Det så ut til å være en markant forskjell på yngre og eldre lærere i hvilket forhold de hadde til læreboken. De relativt ferske lærerne, som brukte læreboken aktivt, hadde mer tiltro og følte at den harmonerte med læreplanmålene. De mer etablerte lærerne var i større grad kritisk til hva læreboken vektla og følte større trang til å supplere med lærestoff. Det virker som om lærerne starter yrkeskarrieren med tiltro til læreboken. Etter hvert som årene går blir lærerne mer og mer kritisk til den. Læreboken er nærmest et offer for dekadanse. Spørsmålet som reiser seg er hvorfor holdningen til læreboken endrer seg.

Basert på utvalget kan det settes opp et potensielt livsløp blant lærerne. Som relativt fersk i læreryrket er man ansvarlig for å lage et undervisningsopplegg uten å ha noen særlig erfaring. I begynnelsen av læreryrket vil lærerne antakeligvis bruke mye tid på å jobbe med det rent faglige. Mye av tiden til forberedelser vil brukes til å skaffe en trygghet i fagstoffet slik at lærerne kan formidle det til elevene på en god måte. Læreboken blir svært viktig for lærerne, fordi lærerne må lese seg opp på temaene som er pensum i nyere historie. Poenget er at når

¹⁵⁵ Intervju 2.

¹⁵⁶ Intervju 3.

nyutdannede skal praktisere yrket ser det ut til at læreboken blir deres nærmeste støttespiller i utforming av undervisningen. Under et intervju refererte en nyutdannet lærer til en samtale med en annen lærer på skolen for å illustrere hans frihet i planleggingen. I samtalen med kollegaen hadde den nyutdannede fortalt hvor langt han/hun var kommet i undervisningen. Da hadde den andre læreren svart: «*Ja, men det er jo du som styrer, sant.*»¹⁵⁷ Den nyutdannede sa videre at i løpet av hans/hennes periode som lærer hadde læreren planlagt all undervisningen selv, og at han/hun ikke hadde opplevd pålegg fra hverken lærere eller ledelse.¹⁵⁸ I møte med den andre ferske læreren i yrket var svarene tilnærmet like. Læreren opplevde at han/hun sto ganske fritt når det kom til utforming av undervisning. De nyutdannedes beskrivelser av deres undervisningshverdag ga inntrykk av at de nyutdannede utformer undervisning relativt fritt. Slik situasjonen fremstår for de ferske lærerne i utvalget er læreboken deres viktigste støttespiller for lærernes formative år i yrket. Lærernes faglige tyngde bygges opp av lærebokens innhold. Spørsmålet er om å støtte seg mye på læreboken er problematisk i seg selv. Det kommer selvfølgelig an på hvordan lærebokstoffet anvendes av lærerne, og hvor god læreboken er på å formidle læreplanmålene i historiefaget.

Etter hvert som lærerne har opparbeidet seg erfaring og føler at de har god nok faglig tyngde ser det ut til at lærerne i større grad legger vekt på å sette sitt særpreg på undervisningen. Lærerne får et klarere standpunkt om hva som skal være med i undervisningen. Etter å ha arbeidet med læreboken og undervist i flere år starter arbeidet med å kompensere for lærebokens mangler, hvor lærerne supplerer med stoff eller legger til sin egen vinkling av stoffet, basert på hva lærerne synes er viktig. En slik utvikling er styrt av hvilke erfaringer lærerne har hatt i undervisningen og deres tolkning av læreplanen i faget. Jo lenger erfaring lærerne har, desto mer gjeldende blir lærerens særpreg. Det er vanskelig å gi et fasitsvar for hva som ligger bak en slik utvikling, men det finnes plausible forklaringer som kan kaste lys på utviklingen. Siden læreboken er viktig for lærernes formative år i yrket, ligger det en antakelse om at læreboken, på daværende tidspunkt, legger føringer for hva læreren synes er viktig innenfor historiefaget. Den faglige tyngden, som læreboken har vektlagt, blir ikke nødvendigvis delt i fremtidige lærebøker. Lærebøker fornyes og med innføringen av nye læreplaner blir det naturlig å lage lærebøker, som samsvarer med læreplanen. Det tyder på at endringer i lærebøkene blir møtt kritisk av de erfarne lærerne, fordi de allerede har opparbeidet seg et syn på hva innholdet i historieundervisningen skal være. Fremtidige

¹⁵⁷ Intervju 4.

¹⁵⁸ Intervju 4.

lærebøker har gjerne vektlagt andre moment i historien, enn oppfatningene som informantene opparbeidet seg i sine formative år. Det kommer spesielt godt til syne blant de mest erfarne lærerne, som hadde en klar oppfatning av hva som var viktig i undervisningen. Det var som at deres oppfatning var hevet over styringsdokumenter som læreplanen og lærebokens innhold. Det var også dem som viste seg å ta seg størst frihet i suppleringen av læreboken, fordi de allerede visste hva som var viktig i undervisningen.

Det potensielle livsløpet er basert på utvalgets sammensetning. Forskjellen mellom eldre og yngre lærerne sitt forhold til læreboken har mye å gjøre med den faglige tryggheten de besitter, og at som lærer med tiden har lyst å gjøre undervisningen til sin egen. At læreboken er den viktigste støttespilleren til de nyutdannede lærerne, er en mulig årsak til lærerne blir mer og mer kritisk til lærebokens innhold med årene. Med nye lærebøker og læreplaner endres fagets innhold, og det tyder på at lærerne er kritisk til endringer. Felles for suppleringen er at det er visse hendelser eller vinklinger på historien som informantene mener må være med. Som vist ovenfor går ikke lærerne langt vekk fra lærebokens premisser, selv om lærerne gjerne opplever at de gjør det. Uavhengig av fartstid i yrket viste kildematerialet at læreboken hadde en svært sentral posisjon hos samtlige informanter i utvalget.

4.3.5 Oppsummering

Informantenes svar om læreboken er omfattende og fordrer noen oppsummerende refleksjoner. Først og fremst kan det på bakgrunn av kildematerialet, fastslås at læreboken var svært viktig for informantenes undervisning i nyere historie. Lærebokens betydning er sterk, uavhengig av informantenes fartstid i læreryrket. Å jobbe utenfor læreboken handler i stor grad om å supplere lærebokens narrativ. Fremtredende er at lærerne er nødt å legge til momenter om historiske temaer, som de mener er viktig å få med seg. Lærebokens utilstrekkelighet baseres dermed på det narrativ læreboken har lagt seg på. Informantenes fremmer også meninger om å skape sammenhenger mellom fortidens hendelser og nåtid, ved at det legges vekt på å aktualisere historien. Selv om lærerne talte for at det var historiefagets formål, sås det tvil om hvorvidt det foregikk en hyppig aktualisering i faget. At lærebokens innhold hadde såpass stor betydning for undervisningen, gjør det nærliggende å hevde at elevenes historieforståelse i stor grad er knyttet opp mot hva det står i lærebøkene. Resultatene harmonerer i stor grad med tidligere studier som er gjort på feltet. Både i Paulssen, Soltveit og Svalstuen sine studier spilte læreboken spilte en viktig rolle for historielærernes undervisningsinnhold.

Lærebokens viktige betydning i undervisningen fordrer til et enormt ansvar på flere områder. Først og fremst har lærebokprodusentene en stor innflytelse for hva elevene skal lære i faget. Lærebokprodusentene har også et enormt ansvar for at læreboken på best mulig måte ivaretar læreplanens målsetninger for faget. På lik linje har både historielærerne og skoleledelsen et stort ansvar for hvilken lærebok de velger å gå til innkjøp av. Til slutt har også historielærerne et stort ansvar for at lærebokens innhold blir satt i sammenheng med læreplanens målsetninger. I neste kapittel vil det bli sett nærmere på læreplanens rolle i undervisningen.

4.4 Læreplanen

Læreplanen gir indikasjoner på hvilken kompetanse eleven skal ha opparbeidet seg etter å ha fullført faget. Siden læreplanen definerer hva som skal være historiefagets innhold ble det naturlig å undersøke hvilken betydning læreplanen hadde for undervisningen. En grundigere undersøkelse om hvordan den blir brukt kan også gi ytterligere svar hvilket syn historielærerne har på historiefaget. I dag er læreplanen i historie på VG3 delt inn i to deler. Det er henholdsvis «Historieforståelse og metoder» og «Samfunn og mennesker i tid». På et overordnet nivå kan det sies at del 1 tar sikte på å trene opp de historiefaglige ferdighetene hos elevene, mens del 2 på mange måter er fagets kunnskapsinnhold. Selv om læreplanen skilles i to deler betyr det ikke at delene skal behandles separat. Går vi tilbake til kapittelet i introduksjonen, ga læreplanen indikasjoner på at forholdet mellom kunnskap og ferdigheter var likestilt.¹⁵⁹ De tre trekkene historiebevissthet, multiperspektivet og historiebruk skulle være sentrale elementer i undervisningen i møte med kunnskapsinnholdet. Det innebærer at en optimal bruk av læreplanen tilsier at lærerne hele veien lar elevene opparbeide ferdigheter i møte med den historiske kunnskapen i faget. Delene skal derfor ideelt sett stå i et gjensidig avhengighetsforhold og arbeides med systematisk gjennom hele skoleåret. I første omgang analyserer jeg hvilken plass læreplanen har i lærernes planlegging av undervisning. Deretter analyserer jeg hvordan lærerne forstår læreplanen. Avslutningsvis analyseres informantenes utsagn om samspillet mellom læreplanens to deler.

4.4.1 Læreplanens plass i planlegging av undervisning

Først og fremst var det interessant å undersøke hvilken plass læreplanen hadde i planleggingen. Siden læreplanen hadde ulik plass hos de ulike informantene ble svarene også ganske forskjellige. Grovt sett skilte utvalget seg mellom de som brukte læreplanen aktivt og de som ikke la vekt på den i nevneverdig grad.

¹⁵⁹ Se kapittel 1.4.3: «Læreplanen i et historiedidaktisk perspektiv».

Halvparten av informantene i utvalget ga uttrykk for at læreplanen var en viktig del i planlegging av undervisning. Det ble blant annet sagt at da lærerne planla undervisning var det læreplanen de først gikk til. Etter å ha gjort seg kjent med, eller blitt bevisst på, læreplanens innhold gikk lærerne videre med å forberede undervisningen, slik at læreplanmålene ble formidlet på en best mulig måte. Det var to nært beslektede grunner som var avgjørende for læreplanens betydning i planleggingen. For det første sa informantene at lærerplanen definerte innholdet i historiefaget. På grunn av det sa informantene at den ble førende for faget. Et annet argument var at det var viktig å følge læreplanen, fordi elevene kunne komme opp i muntlig eksamen. Hvis elevene traff på en streng sensor kunne elevene oppleve at de kom dårlig ut, hvis lærerne ikke i hovedsak bygget undervisningen på læreplanens innhold. Informantene hadde med andre ord en forpliktelse til innholdet i læreplanen, fordi læreplanen dannet rammene for hva historiefaget var og den muntlige eksamenen.

Den andre halvparten av informantene i utvalget la liten vekt på læreplanen i planlegging av undervisning. Siden læreplanen definerer historiefaget var det interessant å finne ut av hvorfor enkelte lærere valgte å ikke følge den. I denne kategorien var det to vidt forskjellige grunner til at informantene ikke la vekt på læreplanen. Ifølge et par informanter var årsaken at de hadde tiltro til at lærebokens innhold skulle dekke læreplanen. Under et intervju ble det sagt følgende:

«Jeg vet jo at læreboken er lagt opp for å dekke fagplanen eller læreplanen, så derfor er det liksom en sånn minimumsgreie.»¹⁶⁰

En annen informant ga også uttrykk for et lignende syn:

«Den [Læreboken] er jo laget i tråd med å kunne læreplanens mål så det anerkjenner jeg.»¹⁶¹

Sitatene viser at de to informantene hadde tiltro til at læreboken skulle dekke læreplanmålene. Konsekvensen ble at informantene la mindre vekt på læreplanen i planlegging av undervisning. Den andre leiren blant informantene, som sa at læreplanen spilte en mindre viktig rolle i planlegging av undervisning, viste til at de hadde sin egen forståelse for hva som skulle være med i faget. Felles for de to informantene var at de hadde lang fartidstid i læreryrket. En informant svarte at han ikke pleide å se på læreplanen, men at han pleide å basere undervisningen sin ut fra det historiske i faget. I følge informanten pleide

¹⁶⁰ Intervju 3.

¹⁶¹ Intervju 4.

undervisningen stort sett å klaffe med læreplanen.¹⁶² En annen informant ga tydelige tegn på at han/hun ikke brydde seg om læreplanene. Ifølge informanten var læreplaner noe som kom og gikk, og det kunne de gjerne gjøre for informantens del, men informanten hadde et løst og perifert forhold til læreplanen. For å illustrere et eksempel sa informanten følgende:

«Hva læreplanen skriver at jeg skal holde på med i forbindelse med 1814, så blåser jeg i det. Jeg har mine helt klare meninger om hva som er viktig i forbindelse med det emnet.»¹⁶³

I forlengelsen av sitatet ga informanten uttrykk for at han/hun konsentrerte seg om det vitenskapelige emnet og kunnskapstilegnelsen i faget. En annen årsak til at læreplanen ble lagt liten vekt på var fordi informanten mente læreplanmålene var åpne. Videre sa informanten at læreplanen kunne tolkes i utallige retninger.¹⁶⁴ Selv om informanten likte at læreplanen var åpen kan det sies at åpenheten førte til at informanten mente at han/hun ikke kunne «bli arrestert» for ikke å følge den.

For å oppsummere: Halvparten i utvalget mente at læreplanen var viktig i planlegging av undervisning. Den andre halvparten i utvalget ga uttrykk for at læreplanen spilte en mindre viktig rolle i planleggingen. To av disse informantene svarte at de hadde tiltro til at læreboken dekket læreplanmålene, mens de resterende to uttalte at de hadde en forståelse for hva som skulle være med i faget, og at læreplanen derfor ikke var viktig for dem. For de som brukte læreplanen aktivt så den ut til å være selve grunnmuren i faget, mens for den andre halvdel så vi at læreboken og deres eget fagsyn førte til at læreplanen ble nedprioritert. Siden halvparten av utvalget ga uttrykk for at læreplanen spilte en liten rolle i planleggingen kan det være vanskelig å måle hvordan disse informantene tolker læreplanens innhold. Faktorer som er pådriver er først og fremst hvordan lærerne tolker lærebokens innhold og hvor god lærerne synes læreboken er på å formidle læreplanmålene. De resterende informantene, som baserte undervisningen på hva de synes er best, kan også ha utviklet fagsynet i møte med læreplanen på et tidligere tidspunkt i yrkeskarrieren.

For den andre halvdel var det to funn som var interessant. Det første gikk ut på at læreren, som hadde tiltro til at læreboken skulle dekke læreplanen som en minimumsgreie, uttrykte tidligere misnøye med lærebokens innhold. Kritikken gikk på at læreboken ikke la nok vekt på viktige elementer i historien. Spørsmålet som stiller seg er på hvilken måte informanten mente lærebokens innhold dekket læreplanens innhold. Det er nærliggende å hevde at

¹⁶² Intervju 7.

¹⁶³ Intervju 8.

¹⁶⁴ Intervju 8.

undervisningen til den aktuelle informanten i stor grad foregikk ut fra hva informanten selv mente var viktig i faget, uavhengig av læreplanmålene. Et annet interessant funn er at de erfarne lærerne ga uttrykk for at de konsentrerte seg om det historiske, det vitenskapelige emnet og kunnskapstilegnelsen i faget. Svarene til de erfarne lærerne ga indikasjoner på at de så på kunnskapstilegnelsen i faget som den viktigste delen av historiefaget. At halvparten i utvalget la lite vekt på læreplanens innhold peker på mulige problematiske sider ved informantenes utøvelse av historiefaget. Grunnen er at det er en overveiende fare for at elevene ikke blir lært opp til det de skal, i henhold til læreplanens målsetninger. I kapittel 1.5 ble det sett på læreplanen i et historiedidaktisk perspektiv. Et overordnet trekk ved læreplanens ambisjoner var at kunnskapstilegnelsen og ferdighetsopplæringen i faget skulle gå hånd i hånd. Målet innebærer at elevene skal opparbeide seg ferdigheter i møte med historiefagets kunnskapsinnhold. De erfarne lærernes svar peker i retning av at elevenes ferdighetsopplæring blir nedprioritert til fordel for kunnskapsmålene. Disse antydningene kan bli klarere hvis vi undersøker nærmere hvordan lærerne forsto læreplanens innhold.

Det var flere i utvalget som svarte at læreplanens innhold var åpen for tolkning. Informantene opplevde tolkningsrommet som positivt. Grunnen var at det ga informantene stor frihet i planleggingen. Samtidig åpnet informantene opp for at friheten kunne resultere i usikkerhet hos lærerne. Usikkerheten gjorde seg spesielt bemerket hos de ferske lærerne. En informant løftet opp et problem knyttet til lærerens frihet i planleggingen. Selv om informanten synes at den personlige friheten var fin, synes han ofte at det var vanskelig å vite om hans/hennes prioriteringer var de rette. Under intervjuet stilte informanten meg følgende dilemma:

«Er det bra at hans klasse lærer mye basert på hva han syntes er viktig, mens min klasse lærer mye basert på hva jeg syntes er viktig?»¹⁶⁵

Spørsmålet er interessant fordi det ikke var opplagt hva informantene skulle legge vekt på i undervisningen. Sånn sett er det i stor grad opp til hver enkelt lærer å forvalte historiefagets innhold. Tidligere så vi også at en erfaren informant var inne på lignende tendenser. Selv om informanten ikke uttrykte bekymring for at læreplanen var åpen for tolkning, tok han seg friheten til å prioritere etter egne ønsker, fordi informanten mente at han/hun ikke kunne bli «arrestert» for ikke å følge læreplanen. Læreplanens åpne tolkningsmuligheter står dermed i fare for at lærernes undervisning potensielt kan ende opp i svært ulike resultater. Det innebærer at selv om historielærerne følger læreplanen, er det ikke gitt at undervisningens

¹⁶⁵ Intervju 4.

resultat blir likt. Spørsmålet som kan stilles er hvilket syn historielærerne har på historieundervisningen. Innebærer undervisningen akkumulering av kunnskap eller ferdighetsoppnåelse? Hvordan er samspillet mellom dem? Hva vektlegges?

4.4.2 Samspillet mellom læreplanens deler

Informantene som ga uttrykk for at læreplanen var viktig i planleggingen hadde naturligvis mest å si om hvordan læreplanen ble brukt. Selv om halvparten av informantene ga uttrykk for at læreplanen var lite viktig i planlegging hadde de likevel oppfatninger om læreplanmålene og inkluderte dem i undervisningen på et vis. Årsaken var at informantene svarte på spørsmål om hvordan de forsto læreplanens innhold og samspillet mellom de ulike delene. Det vil si at læreplanens innhold ikke var fremmed for dem. I deres omtale ga informantene svar som ga uttrykk for at de fulgte læreplanen i større grad enn informantene selv ga uttrykk for.

Selv om utvalget skilte seg ut mellom informantene som brukte læreplanen aktivt, og informantene som ikke la vekt på læreplanen, så det likevel ut til at lærerne hadde en ganske lik forståelse av læreplanen. På et overordnet nivå var det overveiende enighet om hvordan informantene forsto de ulike delene i læreplanen. Felles for informantene var at de betraktet læreplanens del 2, «*Samfunn og mennesker i tid*», som oversikten over hvilke historiske temaer eller emner lærerne skulle ta opp i undervisningen. Samtlige informanter i utvalget jobbet kronologisk fremover i tid. Grunnen til det var at historielærerne ville gjøre det mest fornuftig for elevene som arbeidet med faget. Blant informantene som brukte læreplanen aktivt var det del 2 som ble førende for kronologien i faget. Blant informantene, hvor læreplanen spilte liten rolle i planleggingen, fant jeg også samme tendenser. Disse informantene la også vekt på at de historiske temaene i faget var førende. Som vi så under lærebokens plass i planlegging, la samtlige lærere stor vekt på temaene som var skissert opp i læreboken. Læreboken er bygget på å formidle læreplanmålene, og det vil si at informantene som ikke brukte læreplanen aktivt i planlegging, ble implisitt møtt med læreplanen gjennom lærebokens innhold.

Ut i fra kildematerialet var det tydelig at lærerne la stor vekt på del 2 når de planla undervisning. Det var tydelig at kunnskapsmålene var førende for undervisningen, fordi de historiske temaene eller emnene i faget var selve grunnstammen i undervisningens forløp. Spørsmålet er hvilken plass ferdighetsmålene hadde i faget, og om de var i relasjon med det førende kunnskapsinnholdet. I og med at læreplanen har del 1, «Historieforståelse og

metoder», som betraktes som ferdighetsmålene for faget, ble det naturlig å undersøke hvordan de ble forstått og hvilken plass de hadde i faget.

I møte med lærerne ble det fort klart at informantene hadde et felles syn om at del 1 handlet om metoder man brukte i historiefaget. Metoder hadde ulik betydning hos informantene. For noen informanter handlet metoden om hvilke undervisningsformer lærerne valgte. Om informantene foreleste, lot elevene arbeide i grupper eller individuelt, muntlige framføringer eller at elevene jobbet med prosjekt. Gjennom ulike undervisningsformer fikk elevene arbeide med faget ut i fra forskjellige innfallsvinkler. Det kan tenkes at ulike undervisningsformer kan aktualisere forskjellige ferdighetsmål.

På et mer overordnet nivå uttrykte majoriteten i utvalget at ferdighetsmålene handlet om å skape en bevissthet hos elevene. Bevisstheten gikk ut på at lærerne skulle få vekk holdningen om at historiefaget var noe fjernt som ikke angikk oss i dag. Lærerne skulle med andre ord gjøre elevene oppmerksomme på at fortiden hadde en klar forbindelse til nåtiden. For å få frem forbindelsen forsøkte lærerne å vise sammenhenger til dagsaktuelle temaer.¹⁶⁶ I henhold til informantenes uttalte formål om å knytte fortiden til nåtiden i faget, viser tidligere funn i studien at aktualisering i faget ikke forekom hyppig informantenes undervisning.¹⁶⁷

På tross av nevnte uttalelser fra informantene ovenfor, viste kildematerialet at del 1 i stor grad ble knyttet opp mot kildearbeid. Da informantene ble bedt om å gjøre rede for eksempler på hvordan de inkluderte ferdighetsmålene i undervisningen var det gjennomgående at lærerne fortalte om undervisningsopplegg som innebar at elevene skulle arbeide med kilder. I hvert intervju ble arbeid med kilder trukket frem som det tydeligste eksempelet på hvordan lærerne inkluderte ferdighetsmålene i undervisningen. Kildearbeidet handlet først og fremst om at elevene skulle få innføring i kildekritikk. Nedenfor er et sitat fra et intervju, hvor informanten ga eksempel på hvordan informanten arbeidet med kilder i faget:

«Vi går gjennom kildekritikk og metodiske begreper omkring bruk av kilder og hvordan historikere arbeider. Jeg gir alltid en kilde til sånne oppgaver som for eksempel hvilken type kilde er dette her, og hvorfor er det viktig at kildens type blir avklart og hvilken betydning har det. Det blir litt hakk i platen oppgave, men når de har bommet på det tre ganger, så kanskje fjerde gangen klarer de for eksempel å si

¹⁶⁶ Se side 54-55 for informantenes beskrivelser av hvordan de aktualiserte faget.

¹⁶⁷ Se side 54-55 for informantenes beskrivelser av hvordan de aktualiserte faget.

at det er viktig å avgjøre hvilken type kilde det er fordi det avgjør kildens troverdighet og kildens troverdighet er avgjørende for hvordan du skal forstå det.»¹⁶⁸

Grunnen til at sitatet er trukket frem er fordi det samsvarer med de andre informantenes eksempler på undervisningsopplegg med kilder. Læreren med sitatet ovenfor ga uttrykk for at han/hun ofte jobbet med kildeoppgaver. Også en annen informant ga uttrykk for det samme. Felles for dem var at de pleide å undervise problematiserende i forhold til historiske emner, og det var viktig at elevene hadde lært seg det metodiske verktøyet. Problematiseringen innebar blant annet at elevene måtte sammenligne, drøfte, vurdere kilder, kontrasterende kilder, og vurdere påliteligheten i en fremstilling sammenlignet med andre fremstillinger.¹⁶⁹ Beskrivelsene ga inntrykk av at undervisningen var lagt opp til at elevene jevnlig skulle vurdere kunnskapsinnholdet i møte med faget. Elevene jobbet som historikere, fordi de måtte vurdere bevisets stilling og argumentere for hvordan de kom frem til svarene. Elevene fikk også utdelt ulike fremstillinger om samme hendelse og var nødt til å håndtere forskjellige, gjerne motstridende, resonnement om samme hendelse. I arbeidet var elevene nødt til å være kildekritiske for å finne frem til hva forklaringene baserte seg på. Problematiseringen av undervisningen, som informantene ga uttrykk for, viste at elevenes kildekritiske tilnærming ble svært viktig for deres utførelse av undervisningen. De to lærernes problematiserende undervisning hadde klare røtter til Erik Lunds tanker om historisk tenkning, som beskrevet i introduksjonskapittelet. Det kom også klart frem da den ene læreren svarte at undervisningen var inspirert av Lunds tanker om historisk tenkning. Lærernes beskrivelser av undervisningen hadde klare kjennetegn til det Lund omtaler som arbeid med *nøkkeltbegreper* i historiefaget. Lund taler for at historieundervisningens progresjon skal bestå av elevenes økende mestring av nøkkeltbegrepene i møte med realhistorien i historiefaget. Det er tydelig at lærernes beskrivelser og Lunds tanker er sammenfallende. I forlengelsen kan det fremmes at læreplanens vekt på multiperspektivet i undervisningen gjorde seg sterkt gjeldende hos de to informantene.

Selv om et par informanter i utvalget ga uttrykk for at de ofte underviste problematiserende med historiske emner, representerte de ikke utvalget som helhet. Majoriteten i utvalget nevnte riktignok at de arbeidet med kilder, men det viste seg at det forekom langt mer sporadisk og sjeldent. For å illustrere trekker jeg frem et sitat fra en informant, som representerer meningene til majoriteten i utvalget på en beskrivende måte:

¹⁶⁸ Intervju 8.

¹⁶⁹ Intervju 2.

«Kilder... Det varierer litt, fordi det hadde de i andre klasse. Vi går litt videre med det, men det er liksom det at vi ikke kan drive og mase om hva slags kilde dette er, om den er troverdig og den typen hele tiden. Du må liksom forutsette at, «Ok, nå er vi ferdige med det, nå er du kritisk til det du jobber med», og så går vi videre.»¹⁷⁰

Sitatet viser at undervisning med kilder ikke ble arbeidet jevnlig med, men at det var noe som ble gjennomgått tidlig i skoleåret. Etter gjennomgangen forventet læreren at elevene skulle ha lært seg de grunnleggende rammene for kildekritikk i faget. Majoriteten i utvalget anså arbeid med kilder som er punkt i læreplanen de måtte komme seg gjennom. Hvis lærerne hadde undervist om kilder, kunne de si at elevene hadde fått opplæring. Da trengte ikke lærerne å gå tilbake til kilder i undervisningen.

Det så også ut til at flesteparten i utvalget behandlet andre ferdighetsmål på samme måte. Grunnen til det var omtalen og eksemplene som intervjuobjektene trakk frem. Informantenes svar viste at ferdighetsmål sjeldent ble jobbet med i undervisningen. Under et intervju trakk en informant frem at han/hun prøvde å få med noe om en historisk person. Informanten refererte kompetansemålet i læreplanens del 1, hvor eleven skal: «*presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger.*»¹⁷¹ Selv om informanten ga uttrykk for at han prøvde å få det med, ble det ikke lagt stor vekt på. Det fremkommer i sitatet nedenfor.

«En historisk person er et sånt poeng. Jeg prøver å få med noe om det. Vi bruker noen timer, men ikke all verdens.»¹⁷²

En tredje informant forsterket tendensen om at ferdighetsmålene hadde en svak posisjon i faget i forhold til læreplanens del 2. I et intervju uttalte en informant følgende:

«Hvis du tenker historieundervisning som en didaktisk ting. Metodisk-didaktisk sant og en kunnskapsdel, så er det veldig lite hvor jeg går inn og lager et opplegg for metode og didaktikk og den greien der. Det blir det veldig lite av. Det går mer på kilder og hvordan man skal lære seg historie, vurdere historie og kilder og sånn»¹⁷³

Sitatene ovenfor er interessante fordi de gjenspeiler majoriteten i utvalget sin omtale av ferdighetsmålene i læreplanen. Omtalen viste at ferdighetsmålene ikke ble jobbet systematisk

¹⁷⁰ Intervju 3.

¹⁷¹ https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf Side 162.

¹⁷² Intervju 3.

¹⁷³ Intervju 6.

med. Ferdighetsmålene ble lagt vekt på noen timer og deretter kunne informantene krysse av at de hadde vært gjennom det. At de fleste i utvalget viste at arbeid med ferdighetsmålene var redusert til å foregå i liten grad tyder på at lærerne nedprioriterte del 1 til fordel for de førende kunnskapsmålene.

Ut i fra hva lærerne svarte lå det en klar tendens hos de fleste i utvalget at balansen mellom ferdighetsmålene og kunnskapsmålene var skjev. Eksemplene fra informantene viste også at forståelsen av ferdighetsmålene i stor grad var knyttet opp til at elevene skulle arbeide med kilder. For de fleste lærerne lå de sjeldent opp undervisningen til at elevene skulle arbeide med kilder. Det var kun et par i utvalget sa at elevene pleide å jobbe jevnlig med kilder. De fleste i utvalget hadde en forståelse for innholdet i læreplanen der kunnskapsmålene var førende, mens ferdighetsmålene ble redusert til en ytterkant i faget.

Funnet har sammenheng med informantenes syn på historieundervisning. Tidligere har vi sett at informantenes beskrivelser av tidspresset hadde sammenheng med at informantene så på historiefaget som en mengde som måtte gjennomgås. Samme tendenser fant vi også i funnene fra lærebokens betydning for undervisningen. Læreboken ble sett på som en mengde stoff som måtte dekkes på best mulig måte. At ferdighetsmålene i faget ble nedprioritert av lærerne hos majoriteten i utvalget, styrker tendensen om at lærerne har sterkt fokus på de historiske temaene og kunnskapstilegnelsen i faget. Alternativt behandler informantene ferdighetsmål på lik linje med kunnskapsmål. Det må bare gjennomgås for at informantene skulle få dekket de fleste aspektene ved historiefaget. En slik tankegang blant informantene stiller seg i motsetning til formålet ved både historiedidaktisk teori og tendensene som er blitt redegjort for i læreplanen. Funnet peker problematiske sider ved historiefaget, ved at forholdet mellom kunnskap og ferdigheter er skjevt. Ambisjonene om å la elevene opparbeide seg ferdigheter i møte med kunnskapstilegnelsen i faget blir ikke oppfylt. Funnene viser at majoriteten i utvalget har klare likhetstrekk til et syn på historieundervisning i tråd med historiefagsdidaktikkens idealer. For majoriteten handlet undervisningen om å formidle historiekunnskaper til elevene, med sporadiske innslag av kildearbeid.

Videre ville jeg finne ut av hvorfor informantenes forståelse av læreplanens deler var så skjev. På bakgrunn av kildematerialet lå det en grunnleggende tanke hos lærerne at elevene måtte ha et visst kunnskapsnivå om historiske temaer før de kunne begynne å reflektere. En informant uttalte følgende:

«De [Elevene] kan gå dypt i stoffet, men de må ha noe å reflektere ut i fra. De kan ikke sitte og reflektere bare på, altså, jo verre det er med kunnskap, jo verre er det med refleksjonen.»¹⁷⁴

Sitatet gir indikasjoner på at jo mer kunnskap elevene besitter, desto bedre forutsetninger har de for å reflektere. Det er på ingen måte et skremmende utsagn, men det innebærer at elevene først møtes med kunnskap og deretter bygger lærerne undervisningen videre med refleksjon. Undervisningen sikter dermed etter at elevene må komme seg opp visst kunnskapsnivå før de kan begynne reflektere.

I møte med en informant ble det gitt uttrykk for hvorfor fordelingen ofte ble skjev. Informanten svarte at slik historiefaget i dag var bygget opp ble det lagt opp til at det var mye som måtte inn, hvilket gjorde at det ikke var gode muligheter for den dype forståelsen.¹⁷⁵ Jeg tolket «mye som måtte inn», som kunnskap om historiske temaer eller emner, som var skissert i læreboken og læreplanens del 2. Videre svarte informanten at hvis forståelsen i faget skulle være mer gjeldende i undervisningen, måtte historiefaget enten få økt timeantall, alternativt slanke fagets tematiske omfang.¹⁷⁶

En annen informant svarte at i begynnelsen av skoleåret begynte han/hun ofte optimistisk med forsøk på å innvie et samspill mellom kunnskap og ferdigheter. Det endte ofte opp med at del 1 ble nedprioritert, til fordel for del 2. Årsaken ble godt forklart i sitatet nedenfor:

«Det handler jo om at hvis du skal bruke [del 1] godt, så må elevene ha en viss kunnskap om noe først. Ofte begynner jeg optimistisk og tenker å ta inn flere metodemål og komme inn på forskjellige måter. For eksempel kildeoppgaver, men så opplever jeg at elevene bruker så lang tid på å forstå begrepene som de må forstå. Som for eksempel hendelsesforløp, årsakssammenhenger, konsekvens og sammenligning. Konsekvensen er at man ikke velger å gå gjennom metodedelen i en periode.»¹⁷⁷

Som sitatet indikerer, var det for tidkrevende å lære elevene det metodiske verktøyet, og dermed ble del 1 som oftest nedprioritert. Informanten ga uttrykk for dårlig samvittighet for at del 1 i læreplanen ble nedprioritert. Videre sa informanten at del 1 ble mer ad hoc og ikke like grundig gjennomgått eller jobbet med som del 2.¹⁷⁸ Til sitt forsvar sa informanten at da det kom til elevenes potensielle muntlige eksamen, var læreplanens del 2 mest sentral.¹⁷⁹ Ifølge sitatet var det for tidkrevende hvis elevene skulle opparbeide seg ferdigheter og konsekvensen

¹⁷⁴ Intervju 3.

¹⁷⁵ Intervju 2.

¹⁷⁶ Intervju 2.

¹⁷⁷ Intervju 5.

¹⁷⁸ Intervju 5.

¹⁷⁹ Intervju 5.

ble at læreren valgte å nedprioritere del 1 til fordel for del 2. Videre fortalte informanten at han/hun mente det var viktigere med dybde enn bredde i faget. Slik faget var bygd opp i dag lå det til rette for at informanten skulle ha bredde i undervisningen.¹⁸⁰

På bakgrunn av kildematerialet opplevde informantene utfordringer med å oppnå balanse mellom kunnskaps- og ferdighetsmålene. For majoriteten i utvalget handlet undervisningen i faget om at elevene skulle opparbeide seg kunnskap om flest mulige temaer, mens lærernes undervisning sjeldent tok seg tid til å jobbe med ferdighetsmål. Ferdighetsmålene opplevdes som for tidkrevende til å lære bort til elevene, og konsekvensen var at det ble nedprioritert. For de fleste i utvalget ble ferdighetsmålene arbeidet med sporadisk og sjeldent.

En annen grunn til at ferdighetsmålene ble nedprioritert har sammenheng med hvordan lærerne ser på forholdet mellom kunnskap og ferdigheter. Siden den grunnleggende tanken hos lærerne er at elevene må ha et visst kunnskapsnivå om et tema før elevene kan begynne å reflektere, blir refleksjonen ofte kuttet vekk eller jobbet sporadisk med. Årsaken er at tiden ikke strekker til. Majoriteten i utvalget behandlet imidlertid kunnskapsmål som en forutsetning for at elevene skulle kunne arbeide med ferdigheter i faget. Det indikerer at kunnskapsmålene i stor grad definerer progresjonen i faget for majoriteten i utvalget. For elevene er konsekvensen at ferdighetsmålene blir overlatt til dem selv. Progresjon som innebærer økning av faktakunnskaper, har klare trekk til et historiefagdidaktisk syn på historieundervisning.

Et annet moment jeg vil trekke frem handler om informantenes forklaringer på hvorfor ferdighetsmålene ble nedprioritert. Lærerne uttrykte at elevene måtte ha kunnskap før de kunne reflektere. Slike utsagn vil jeg hevde viser at lærerne har et syn på historieundervisning som ikke er i tråd med historiedidaktiske idealer for historieundervisning. Da tenker jeg på historisk tenking og historiebruksdidaktikk. At majoriteten arbeidet sporadisk med ferdighetsmål stiller seg i motsetning til idealene for historisk tenking. Progresjonen i historisk tenking handlet om elevenes økende mestring av nøkkelbegrepene i møte med den realhistoriske kunnskapen i faget. Lærernes vekt på kunnskapsinnlæring før ferdighetstrening stiller seg i motsetning til slike tanker. Samme gjelder for historiebruksdidaktikk. Kjennetegnet til historiebruksdidaktikken, som nevnt tidligere, er at lærernes undervisning fordrer at elevenes hverdagsopplevelser av historiske forløp, uavhengig av forskningsfag og skole, skal være i sentrum. Historieundervisningen må da møte og bearbeide utenomfaglige

¹⁸⁰ Intervju 5.

forståelser, fortolkninger og fortellinger, slik de formes utenfor klasserommet. Historiebruksdidaktikkens ideal fordrer at lærernes undervisning må ta utgangspunkt i elevenes historieforståelse, og undervisningen må gjøres relevant for deres livsverden. Læreplanens innhold gir også antydninger til at hovedformålet med historiefaget skal være at elevene utvikler sin historiebevissthet. At majoriteten av informantene i utvalget mente at elevene måtte opparbeide seg kunnskap før de kunne reflektere, innebærer at informantene ikke lot elevenes historieforståelse være utgangspunktet i undervisningen. Historiebruksdidaktikken utelukker ikke at elevene skal opparbeide seg kunnskaper om historiske temaer. Kunnskap om historiske temaer kan være en viktig faktor for å øke elevenes kvalifiserte historiebevissthet. Poenget mitt er at majoriteten av informantene i utvalget baserte progresjonen i faget på at elevene skulle øke kunnskapen om historiske temaer. Elevene måtte ha disse kunnskapene for å kunne reflektere «godt nok». Det gir et bilde av at elevene måtte reflektere ut fra informantenes utvelgelses om hva som var viktig i historiefaget, mens elevenes historieforståelse, i verste fall, ikke ble sentralt for undervisningen. Flere lærere i utvalget forsterket at en slik tendens var gjeldende. Det ble satt i sammenheng med at elevene hadde en oppfatning av at de måtte lese hele læreboken for å få god karakter i historiefaget. En informant uttrykte følgende:

«Det er et enormt fag og de [elevene] tror at de må lese alt fra perm til perm for at de skal få en god karakter. Å lære de hva som er viktig og hva som ikke er viktig i faget, da må man ha en del gjennomganger. For at de skal se at dette velger jeg ut som viktig, derfor er det viktig og så prøve å lære de sånn.»¹⁸¹

Sitatet gir uttrykk for at undervisningen handler om at læreren skulle lære elevene å velge ut det som læreren mente var viktigst i faget. Det viktigste i faget var kunnskapsmålene. At kunnskapsmålene var førende for majoriteten av informantenes undervisning styrket antakelsen om at progresjonen i undervisningen handlet om elevenes økende kunnskap om historiske temaer.

4.4.3 Oppsummering

Halvparten av informantene uttrykte at læreplanen spilte en viktig rolle for undervisningen. Den andre halvparten i utvalget ga uttrykk for at læreplanen spilte en mindre viktig rolle. Hos den andre halvparten delte utvalget seg i to. Et par informanter ga uttrykk for at de hadde

¹⁸¹ Intervju 1.

tiltro til at læreboken skulle dekke læreplanmålene, mens de resterende to baserte undervisningen på egen erfaring.

Majoriteten av utvalget hadde en klar forståelse av at læreplanens del 2 var førende for undervisningens innhold, med sporadiske innslag av kildearbeid. Setter vi majoriteten av informantene i utvalget sin forståelse av læreplanen på spissen, kan det sies at historieundervisning t handlet om å dekke de historiske temaene, som læreplanen skisserte i del 2, med sporadiske innslag av ferdighetsmål. Felles for informantene var at ferdighetsmålene i stor grad ble knyttet opp mot kildearbeid. For de fleste informantene ble kildearbeid sjeldent tatt opp i undervisningen, mens det var et par informanter som ga uttrykk for at de jevnlig baserte undervisningen på at elevene skulle arbeide med kilder. For majoriteten i utvalget tydet det på at ferdighetsmålene i læreplanen i stor grad ble overlatt til elevene selv. Hos de fleste informantene i utvalget handlet progresjonen i faget om elevenes økende kunnskap om historiske temaer.

Det kan være bastant å konkludere slik basert på hvordan lærerne forsto læreplanens deler og samspillet mellom dem. Selv om majoriteten i utvalget ga uttrykk for at fordelingen var skjev, kan det sies at skillelinjene mellom ferdighets- og kunnskapsmålene ikke nødvendigvis er så rigide som inndelingen tilsier. Det finnes kunnskapsmål i læreplanen som fordrer at elevene også skal opparbeide seg ferdigheter i undervisningen.¹⁸² Det kommer likevel klart frem at majoriteten i utvalget foretrekker å dekke de historiske temaene som er skissert enten i læreboken eller læreplanen, fremfor å prioritere ferdighetsmål. Informantene var også bevisst på at de nedprioriterte ferdighetsmålene i undervisningen. Enkelte informanter hadde også dårlig samvittighet på grunn av det. At de fleste i utvalget valgte kunnskapsmålene til fordel for ferdighetsmål viste at informantene anså kunnskapsmålene som viktigst for faget. Igjen må funnene settes i sammenheng med informantenes syn på historieundervisning. Flesteparten av informantene så ikke muligheten for at kunnskaps- og ferdighetsmålene kunne operere sammen i undervisningen. Det kom tydelig frem ved at ferdighetsmålene i stor grad ble knyttet opp til kilder. Undervisning med kilder ble et sporadisk innslag i den tematiske gjennomgangen i faget. Majoriteten i utvalget hadde derfor et syn på historieundervisning som hadde klare likhetstrekk til historiefagsdidaktikken.

I lys av tidligere studier harmonerer og skiller resultatene seg ut. Svalstuen sine funn viste lignende tendenser. I hennes studie kom det blant annet frem at informantene opplevde

¹⁸² Eksempelet er vist i kapittel 1.4.3: «Læreplanen i et historiedidaktisk perspektiv».

dualiteten i læreplanen som vanskelig, fordi det brøt med den tradisjonelle måten å undervise på, den rene kunnskapsformidlingen. Resultatene i denne oppgaven viser at informantene har problemer med å innvie balansen mellom kunnskap og ferdigheter, og sistnevnte blir nedprioritert til fordel for kunnskapsmålene. Paulssen studie viste blant annet at læreplanen spilte en stor rolle for informantene. Kompetansemålene var i bunn og grunn styrende for informantenes undervisning. Funnene i denne oppgaven skiller seg ut ved at kun halvparten av informantene i utvalget ga uttrykk for at læreplanens innhold var styrende for undervisningen. Funnet viser også at majoriteten av utvalget sin undervisning ble styrt av læreplanens del 2. På den måten vil jeg si at det er de historiske temaene som er skissert enten i læreboken eller læreplanen som er styrende for undervisningen til de fleste informantene i utvalget.

4.5 Undervisningsformer

En viktig del av historiefaget handler om hvordan elevene arbeider i faget. Da tenker jeg ikke bare på det faglige innholdet, men også på hvilke undervisningsformer læreren formidler innholdet i faget gjennom. Valg av undervisningsformer kan være med på å aktualisere hvordan elevene arbeider med faget.

4.5.1 Variasjon

I møte med lærerne ble det fort klart at en vital del av undervisningen handlet om å ha et bredt spekter av undervisningsformer. Lærerne uttrykte at de kjørte undervisningsformer hvor de blant annet hadde forelesning, tavleundervisning, prosjekt, foredrag av elevene, oppgaver for elevene i grupper eller individuelt, diskusjonsoppgaver, film, dokumentarfilmer, quiz og ekskursionsjoner. Variasjon i undervisningen var viktig for lærerne. Grunnen til det handlet om å holde undervisningen spennende for både lærerne og elevene. For lærerne sin del handlet det om at deres arbeidshverdag ble bedre hvis de varierte undervisningsformene. Hadde informantene for lik undervisning over en periode, kunne undervisningen fort bli oppfattet som kjedelig og repeterende for både informantene og elevene. Variasjon var også et viktig grep for at informantene skulle ivareta elevene. I denne sammenhengen handlet det om at en klasse besto av individer som hadde ulike forutsetninger for læring. Hvor noen elever lærte bra av å jobbe selvstendig, var det andre elever som ikke fikk et godt utbytte av det. Andre kunne få godt læringsutbytte av en forelesning, mens andre elever gjerne hadde problemer med å ta innover seg det læreren foreleste om. Å ha varierende undervisningsformer kan

bidra til at man dekker flere av elevenes behov for læring. Variasjon i undervisningsformer er viktig virkemiddel for å ta vare på samtlige elevers forutsetninger for læring.

4.5.2 Hva får elevene best utbytte av?

Et spørsmål som ble stilt var hvilke undervisningsformer lærerne opplevde at elevene fikk best utbytte av. Ovenfor var variasjon et nøkkelord for å ivareta elevenes forutsetninger for læring. Det er vanskelig å måle hvilke undervisningsformer som fungerer best for elevene. Elevene er en kompleks gruppe, som mest sannsynlig lærer best ut fra forskjellige former. Elever har heller ikke blitt spurt om hva de selv synes fungerer best i denne studien. Læreren kan likevel være en god kilde til å svare på det. Årsaken til det er at lærerne daglig møter elevene i klasserommet og legger merke til hva som fungerer for elevene. I møte med et intervjuobjekt fortalte han/hun at de nylig hadde hatt en muntlig evaluering av faget. Da hadde elevene svart at de lærte mye av film og de ønsket å se flere filmer i faget. Intervjuobjektet mente at film kunne fungere som en appetittvekker for elevene, men at de lærte lite av det. Videre sa informantene følgende:

«Men det som elevene svarer, når de får tenkt seg om og skal begrunne det, er at de lærer mest av forelesninger, der læreren går gjennom. De sier at: «Vi lærer kjempe mye av PowerPoint-[presentasjonene] dine for da får vi systematisert stoffet og vi kan skrive av, og så jobber vi med oppgaver knyttet til PowerPoint-[presentasjonene] etterpå.»¹⁸³

Grunnen til at sitatet er trukket frem er fordi det stemmer godt overens med utvalgets mening om hva elevene fikk best utbytte av. Informantene mente at elevene fikk best utbytte av undervisningen da de selv foreleste eller hadde tavleundervisning med påfølgende aktivisering av elevene. Aktiviseringen innebar at elevene arbeidet med oppgaver individuelt eller i grupper, presentasjoner, eller mindre eller større prosjekt.

4.5.3 Variasjon – et gjennomgående element?

Da lærerne ga eksempler på hvordan undervisningstimer foregikk var et gjennomgående element at timene besto av at læreren foreleste eller hadde tavleundervisning før elevene deretter jobbet med oppgaver individuelt eller i grupper. Tavleundervisningen hadde ulik betydning blant lærerne. For de fleste i utvalget handlet det om at læreren forklarte og deretter skrev på tavlen. Elevene skrev deretter av det som sto på tavlen. Her var det begrenset med interaksjon mellom læreren og elevene. Undervisningsformen har klare likhetstrekk til slik en forelesning fungerer. For noen få lærere innebar tavleundervisning at punktene på tavlen ble

¹⁸³ Intervju 2.

skapt gjennom interaksjon med elevene, der de stilte spørsmål, elevene og lærerne diskuterte sammen, lagde tankekart og elevene fikk mulighet til å resonnerer seg frem til momenter som skulle på tavlen. En slik form for tavleundervisning aktiviserte elevene i større grad i undervisningen.

Da informantene ga eksempler på hvordan de praktiserte undervisningen, var det ofte en svært lik oppbygning for timene. Informantene åpnet undervisningstimene med at de selv var svært aktiv, hvor de fleste lærerne foreleste eller hadde tavleundervisning. Deretter skulle elevene jobbe med oppgaver i tilknytning til temaet som var tatt opp. Variasjonen som lærerne nevnte som en viktig nøkkel i undervisningen virket å gjøre mest utslag på måten elevene jobbet etter lærerens presentasjon. Lærernes forelesning eller tavleundervisning var som oftest et fast innslag i de fleste undervisningstimene.

Det er vanskelig å sammenfatte et helhetlig svar for hvorfor forelesning eller tavleundervisning var den mest utnyttede undervisningsformen i utvalget. Det ser ut til at det var flere grunner til at det blir slik. En del av svaret handlet om at lærerne mente at elevene fikk et godt utbytte av at informantene foreleste eller hadde tavleundervisning. Et annet aspekt handlet om tid og effektivisering. Som vi har sett tidligere opplevde lærerne faget som svært tidspresset, og det tyder på at tidspresset ble en viktig faktor for undervisningspraksisen. Blant lærerne ble det fort klart at tidspresset gjorde utslag for praksisen. En informant uttalte seg følgende om tidspres og valg av undervisningsformer:

«Jeg liker å forelese av helt praktiske hensyn. For det første er det effektivt. Jeg kan bruke fem minutter på noe som elevene ville brukt to timer på å finne ut selv.»¹⁸⁴

En annen informant ga uttrykk for at han/hun hadde lyst å benytte seg av flere undervisningsformer, men informanten måtte hele tiden veie opp hvor effektiv det var.¹⁸⁵ En konsekvens var at det ofte ble forelest for elevene på grunn av at det var effektivt, selv om informanten var bevisst på at han/hun måtte inkludere andre undervisningsformer.¹⁸⁶ Et annet intervjuobjekt ga også uttrykk for at tiden satte begrensninger for undervisningspraksisen:

«Det som er litt paradoks er at i en tid der vi har mer muligheter til å gjøre historien levende, interessant og forståelsesfull, fordi vi har enormt mange ressurser når det gjelder visualisering, animering, dokumentarer, filmer, snutter, «Youtube» og så videre. I en sånn tid, samtidig som det har gitt oss

¹⁸⁴ Intervju 6.

¹⁸⁵ Intervju 4.

¹⁸⁶ Intervju 4.

enorme muligheter, opplever man at timeantallet er blitt skrumpet inn. Dermed er det ikke så mye tid til å fordype seg til den slags da.»¹⁸⁷

Sitatene ovenfor er trukket frem fordi de viste en tendens hos lærerne i utvalget. Lærerne virket å ha en klar oppfatning om at de har lyst å variere undervisningen, men i praksis ble det som oftest ikke tid til å oppfylle disse ambisjonene. Istedenfor ble det som oftest brukt mer effektive undervisningsformer som å forelese. Det danner et bilde av at når tiden presser på, er det lettere å gi elevene svarene istedenfor at de skal finne frem til dem selv.

4.6 Samarbeidsmiljø blant lærerne

I møte med lærerne ville jeg finne ut om det eksisterte et samarbeidsmiljø blant historielærerne på arbeidsplassen. Et samarbeidsmiljø kan ha innvirkning på informantenes syn på historieundervisning. Hvis informantene for eksempel samarbeidet tett om undervisningsopplegg, undervisningens innhold, og hva vurderingen skulle bestå av, vil informantenes beskrivelser av deres undervisning potensielt være dekkende for flere lærere enn utvalget i denne undersøkelsen.

Lærernes beskrivelser viste at samtlige skoler la til rette for at lærerne skulle ha muligheten til å samarbeide. Det innebar at det var satt av tid til at historielærerne kunne treffes på ukesbasis. Selv om det formelt sett var satt av tid til samarbeid, var det tendenser i utvalget som viste at samarbeid blant lærerne foregikk uformelt. Det uformelle samarbeidsmiljøet hadde sammenheng med den frie rollen som informantene hadde. Det innebar at informantene hadde faglig frihet til å utvikle samarbeidet hvis de selv ønsket det.

Eksempler på uformelt samarbeid var blant annet at lærerne sporadisk utvekslet «PowerPoint» med kollegaer eller at de tipset hverandre om dokumentarfilmer, filmer eller kortere videosnutter som de hadde brukt i undervisningen. En påfallende likhet i utvalget var at lærerne ikke syntes at samarbeid førte med seg noen åpenbare fordeler. Lærerne i utvalget ga uttrykk for at samarbeid ofte ble for tidkrevende i forhold til hva man fikk igjen. En informant oppsummerte informantenes oppfatninger om temaet på en god måte.

«Det man opplever er at tidstyvene i skolen er dessverre et ekte begrep... Det betyr at hvis man i perioder føler... at samarbeid hemmer mer enn det hjelper, så ødelegger det for samarbeidet.»¹⁸⁸

¹⁸⁷ Intervju 8.

¹⁸⁸ Intervju 1.

Det var imidlertid to situasjoner hvor lærerne ga uttrykk for at de pleide å samarbeide. Det var da informantene lagde retningsgivende halvårs- eller helårsplaner og da elevene skulle ha skriftlige prøver i faget. Da pleide lærerne på trinnet å samarbeide om hvor stor prøven skulle være, mulige løsningsforslag og hva som skulle legges til grunn for vurderingen på prøven. Årsaken til at informantene samarbeidet tett om prøver handlet om at elevene skulle føle at de ble vurdert rettferdig på tvers av klassene. En lærer oppsummerte betydningen av tett samarbeid på prøver, som kan stå for meningen til de fleste i utvalget:

«Det handler mye om at elevene skal ha en følelse av at de blir behandlet likt og at ingen kan komme og klage på at den andre klassen hadde en større eller mindre prøve enn klassen vår. At vi har en slags felles holdning til elevene og det fungerer.»¹⁸⁹

Med tanke på at lærerne samarbeidet tett om prøver var det overraskende at lærerne i liten grad samarbeidet om hvordan de skulle legge opp undervisningen. Det skal sies at de la opp undervisningen etter en retningsgivende halv- eller helårsplan, men lærerne ga ikke uttrykk for at de samarbeidet tett om undervisningsopplegg. Ut fra tidligere funn i oppgaven viste det seg at informantene la lærebokens innhold som grunnlag for de skriftlige prøvene i faget. At samtlige lærere i utvalget samarbeidet tett om prøver med kollegaer viser potensielt en praksis hos flere historielærere, der det er vanlig at lærebokens innhold har mest å si for elevenes standpunkt karakter i historiefaget.

4.7 Lærernes bekjentskap til historiedidaktikken som fagfelt

Da intervjuene gikk mot slutten ble det blant annet spurt om hvorvidt lærerne hentet inspirasjon fra historiedidaktikken som fagfelt. Grunnen var at jeg ville undersøke om informantene hentet inspirasjon fra fagfeltet hva gjaldt utforming av undervisningsopplegg. I møte med intervjuobjektene ble spørsmålet ved et par tilfeller møtt med en forundring over hva jeg ville ha svar på. Spørsmålet var gjerne ambisiøst med tanke på at historiedidaktikkens virkefelt er komplekst, men det var imidlertid ikke den tanken et par informanter hadde da de ble stilt spørsmålet. De to informantene var ikke sikker på hva historiedidaktikk var. Det ble blant annet sagt følgende:

«Jeg vet ikke helt hva historiedidaktikk egentlig er. (...) Jeg har egentlig ikke tenkt så mye på historiedidaktikken og jeg har ikke noe nært forhold til det.»¹⁹⁰

¹⁸⁹ Intervju 6.

¹⁹⁰ Intervju 5.

Selv om majoriteten i utvalget uttrykte kjennskap til det historiedidaktiske feltet, var det kun et par informanter i utvalget som svarte at de hentet inspirasjon til undervisningen sin derfra. Det var de samme informantene som svarte at de underviste problematiserende i forhold til historiske emner. Flesteparten av informantene la størst vekt på pedagogiske grep som viktigste inspirasjonskilde til undervisningsopplegg. Det gikk på at informantene ville finne den beste måten å formidle innholdet i faget på. Som en informant uttalte det:

«Nei, jeg tenker jo at det endrer seg. Da jeg tok pedagogikk var det andre metoder som var store. Med teknologisk utvikling av for eksempel internett, så har didaktikken også endret seg. Jeg har jo tro på å finne min egen vei da. Men det er klart at man blir inspirert av nye tanker, nye idéer, nye måter å gjøre ting på og tilnæringsmåter og så videre. Men i det hele store, så er det slike ting som blir til når man underviser. Jeg liker å tro at man blir dyktigere og dyktigere med tiden. At man får en erfaring og med tiden vet man hva som fungerer og hva som ikke gjør det.»¹⁹¹

Funnet viser at de fleste informantene i utvalget ikke så til historiedidaktikken da de skulle utforme undervisningsopplegg. Inspirasjon til undervisningsopplegg ble styrt av hvordan informantene kunne formidle innholdet i faget på en best mulig måte. Funnet viser at forholdet mellom historiedidaktikkens fagfelt og historielærerne eksisterer i liten grad. Det skal sies at lærerne ikke er pålagt å se til historiedidaktikken i utforming av undervisningsopplegg. Informantene blir også møtt med historiedidaktiske idealer gjennom læreplanens innhold. Tidligere funn i oppgaven viste at det historiedidaktiske potensialet i læreplanen ikke ble styrende for majoriteten i utvalget sin undervisning. Med tanke på at historiedidaktikken som fagfelt innehar kvalifiserte refleksjoner om hva historieundervisningen burde eller kunne vært, kunne kanalen vært en viktig inspirasjonskilde for informantenes undervisning.

¹⁹¹ Intervju 6.

5 – Oppsummering og avsluttende refleksjoner

5.1 Oppsummering av viktige funn i undersøkelsen

I denne studien har målet vært å undersøke et utvalg historielærere sitt syn på historieundervisning i videregående skole. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har dannet rammen for en intervjuundersøkelse, der det er blitt undersøkt bredt om ulike faktorer som gir uttrykk for historielærernes syn på historieundervisning i den videregående skolen. Som følge av at undersøkelsen har favnet bredt, vil oppsummering av viktigste resultatene bestå av flere deler.

Resultatene viste at historielærerne i utvalget framholdt at formålet med undervisningen var å ha en klar forbindelse mellom fortid og nåtid. Informantenes uttalte formål for historieundervisningen representerte idealsynet de hadde for historieundervisning. Vekten på forholdet mellom fortid og nåtid ga uttrykk for at informantene omhandlet historiebevissthetsbegrepet delvis. Fremtidsaspektet ble i de fleste tilfeller ikke nevnt av informantene. Lærernes ambisjoner for historieundervisningen viste seg å komme i konflikt med undervisningshverdagen, også kalt realitetene.

Tid var rammefaktoren som historielærerne la størst betydning for undervisningsvalgene de tok. Tidspresset lærerne opplevde førte til at de avgrenset faget i varierende grad. Informantene trakk frem tematiske avgrensinger som vanlige. I informantenes omtale av tidsaspektet i faget kom det tydelig frem at informantene anså historiefaget som er fag hvor det var mye som skulle gjennomgås. At faget ble sett som en viss mengde som måtte gjennomgås viste seg være et trekk som styrte informantenes valg i undervisningen på flere områder.

Funnene viste også at læreboken var svært sentral for informantenes undervisning. De historiske temaene eller emnene som var skissert opp i læreplanen ble i stor grad fulgt av historielærerne og definerte undervisningens innhold. Informantene satt lærebokens sentrale posisjon i faget i sammenheng med elevenes forventninger til læreboken. Informantene forsøkte selv å nedtone lærebokens betydning. Informantenes nedtoning av læreboken hadde sammenheng med at det fantes en negativ holdning blant lærerne å basere seg for mye på læreboken. Samtidig rettet informantene kritikk mot at læreboken på områder ikke var god

nok i dekningsen av historiske temaer. På tross av de negative holdningene viste det seg at informantene ga læreboken en sentral funksjon i de fleste aspekter ved faget.

Informantenes beskrivelser av læreplanen og samspillet mellom de ulike delene viste at de fleste informantene vektla læreplanens del 2 i undervisningen. Det vil si kunnskapsmålene eller de historiske temaene som læreplanen skisserte opp. Ferdighetsmålene, del 1, ble nedprioritert av de fleste informantene. Det har sammenheng med en grunnleggende tanke hos informantene om at elevene måtte ha opparbeidet seg et visst kunnskapsnivå om historiske temaer før de kunne begynne å reflektere. For de fleste informantene i utvalget var konsekvensen av tidspresset at det ikke ble tid til å jobbe med ferdighetsmål. Ferdighetsmål opplevdes som for tidkrevende å la elevene lære seg. Informantenes prioriteringer viste at det var viktigst å dekke de historiske temaene skissert i læreboken eller læreplanen.

Videre viser funnene at historielærerne hadde en ambisjon om å ha varierte undervisningsformene i faget. Som følge av tidspresset ble det som det som oftest forelest for elevene. Grunnen var at forelesning ble ansett som effektivt måte å komme seg gjennom faget på.

Hvis vi skal sammenfatte oppgavens funn viser det seg at et sentralt trekk ved historielærernes syn på historieundervisning er at det spenner seg mellom ambisjoner og praksis. Historielærernes ambisjoner for undervisningen representerer andre idealer for historieundervisning enn realitetene. Realitetene har vist at de fleste informantene i utvalget et syn på historieundervisning som har klare likhetstrekk til det Jensen omtaler som historiefagsdidaktikk. Undervisningen til de fleste informantene handlet om å dekke de fleste historiske temaene som faget skisserte, enten i læreboken eller læreplanen. Ferdighetsopplæringen ble nedprioritert og i stor grad knyttet opp til sporadiske innslag av kildearbeid. Det innebærer at historieundervisningen til de fleste informantene ikke gjenspeiler læreplanens målsetninger for historiefaget. Spørsmålet som melder seg er hvorfor lærernes undervisning er slik. Er det fordi realiteten er slik (at fagets tidsrammer og stoffmengde gjør det vanskelig å undervise på andre måter), eller har det med lærernes og elevenes fagsyn og forutsetninger å gjøre? Det er vanskelig å svare enten eller, men mye tyder på sistnevnte. Ut i fra resultatene er det særlig ett trekk som gjorde det tydelig at informantene hadde et fagsyn som innebar at kunnskapstilegnelsen ble sett på som det viktigste. På tross av at majoriteten i utvalget bevisst valgte bort ferdighetsmål, som følge av tidspresset, ga informantene uttrykk for at de ofte måtte legge til mer fagstoff til historiske temaer. Grunnen

var at læreboken ikke var god nok til å formidle om historiske hendelser. Det synes at informantene ikke anså lærebokens kunnskapsdekning som tilstrekkelig nok. Å tillegge fagstoff anses som viktigere enn å la elevene arbeide med ferdighetsmål. Den tydelige nedprioriteringen av ferdighetsmål gir tegn på at undervisningens innhold i stor grad er styrt av informantenes fagsyn om at kunnskapstilegnelsen er det viktigste i historiefaget. Resultatene viser også at lærerne vektlegger kunnskapstilegnelsen i læreboken, læreplanen og overvekten av forelesninger er i stor grad rettet mot å formidle kunnskap til elevene.

5.2 Implikasjoner for praksis

I kapittelet vil det tatt opp implikasjoner for praksis, som følge av resultatene oppgaven har kommet frem til. Først og fremst skal det sies at oppgavens resultater viser at implikasjoner for praksis er komplekst sammensatt. Det er ikke nødvendigvis gitt at mine implikasjoner for praksis er treffende.

At de fleste historielærerne i utvalget hadde et syn på historieundervisning med klare likhetstrekk til historiefagsdidaktikken viste at historielærerne ikke underviste i tråd med læreplanens idealer. Med tanke på at informantene hadde stor frihet i tolkningen av læreplanen, melder det seg et behov for at det lokale læreplanarbeidet bør systematiseres i større grad. Et alternativ er at det må iverksettes videreutdanning av historielærerne, slik at de opplæres til å undervise i tråd med læreplanens ambisjoner. Spørsmålet er om utdanningsbakgrunn er forklaringen til at læreplanens ambisjoner ikke blir oppfylt. I utvalget fant jeg ikke noen klar sammenheng mellom utdanningsbakgrunn og informantenes forståelse av læreplanen. Det vil si at historielærerne tolket læreplanen relativt likt, selv om informantene hadde ulik utdanningsbakgrunn. I første omgang anses dermed systematisering av det lokale læreplanarbeidet som det viktigste behovet.

En annen implikasjon, og i nær relasjon til første, er at læreplanens åpenhet ved fremtidige læreplaner bør vurderes. Resultatene viste at lærerne var positiv til at læreplanen var åpen, fordi det gjorde at lærerne hadde stor frihet i planleggingen i faget. Samtidig viste resultatene at lærerne utøvelse av faget i stor grad handlet om å dekke læreplanens del 2. Læreplanens åpenhet står dermed i fare for at dens ambisjoner ikke blir oppfylt. Spørsmålet som melder seg er hva som skal være i fokus i historiefaget. Lærernes metodefrihet eller elevenes læringsutbytte? Settes resultatene i denne oppgaven i en større sammenheng kan det sies at læreplanens åpenhet gjør at lærernes metodefrihet går på bekostning av elevenes læringsutbytte.

Resultatene viser at læreboken er svært viktig for historieforståelsen som elevene opparbeider seg i møte med faget. Lærebokens innhold var svært sentral for historieundervisning og de skriftlige prøvene i faget. Det betyr at forlagene har et enormt stort ansvar for hva elevene lærer. Det innebærer at forlagene har et stort ansvar for å produsere lærebøker som på best mulig måte tilrettelegger for en undervisning i tråd med læreplanmålene.

5.3 Implikasjoner for forskningsfeltet

I arbeidet med oppgaven har det etter hvert blitt øynet muligheter for hva det historiedidaktiske feltet kan forske videre på. Først og fremst vil det alltid være et behov for videre å undersøke hvordan historielærerne forvalter historiefaget i den videregående skolen. Selv om denne oppgaven har bidratt til kunnskap på feltet, er ikke bidraget nok til å kunne si noe om historielærernes syn på historieundervisning i det større bilde. Det fordrer til å fortsette arbeidet med å undersøke hvordan hva historiefaget er i den videregående skolen. Økt innsikt på feltet er viktig for å kunne forstå hva historie er i den videregående skolen. Det er heller ikke mange studier som har belyst feltet før, og jo flere studier det blir gjort, desto mer kvalifiserte antakelser kan vi gjøre om hva historiefaget er i den videregående skolen.

Resultatene fra studien kan også videreutvikles ved at det utføres observasjonsstudier som kan gi et klarere bilde av hvordan historieundervisning skjer i praksis, for å få et mer utfyllende bilde.

Videre viser resultatene at majoriteten i utvalget uttrykker et syn på historieundervisning i den videregående skolen, som har likhetstrekk til det Jensen omtaler som historiefagsdidaktikk. Et videre undersøkelsesobjekt kan være å undersøke hvilket syn historiedidaktikkstudenter ved lærerutdanninger har på historieundervisning. Hvis historieundervisningen skal gjenspeile læreplanens målsetninger er det essensielt at kommende lærere uttrykker forståelse for dens målsetninger.

6 – Litteraturliste

6.1 Litteratur

Bäckman, Maria 2003: *Kön och Känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Göteborg: Makadam Förlag

Bøe, Jan Bjarne 1995: *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eikeland, Halvdan 2013: *Historie og demokratisk dannelse. En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Portal forlag AS.

Knudsen, Heidi Eskelund 2012: *Historiedidaktisk tænkning versus historisk kundskap – Historiefaget i det almene danske gymnasium*. I Eliasson, Per et. al. 2012: *Historiedidaktikk i Norden 9. Del 2: Historisk kundskap*. Malmö högskola och Högskolan i Halmstad. Trykket ved Holmbergs, Malmö.

Kvale, Steinar 1997: *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvande, Lisa og Nils Naastad 2013: *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Jensen, Bernard Eric 1994: *Historiedidaktiske sonderinger*. Danmarks Lærerhøjskole: Institut for historie og samfundsfag.

Lenz, Claudia og Trond Risto Nilssen et. al. 2011: *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigshistorie*. Universitetsforlaget

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.

Ohman Nielsen, May-Brith 2004: *Historiebevissthet og erindringsspor*. 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.

Paulssen, Christian 2011: *Historiebevissthet; Erfaringsnært, men teorifjernt*. NTNU

Skram, Harald Frode 2011: Historiefaget i Kunnskapsløftet: *Dyktiggjøre og bevisstgjøre*. Vol. 5, Nr. 1, Art. 2. Acta Didactica Norge.

Soltveit, Pia 2011: *Andre verdenskrig som undervisningstema i den videregående skolen*. Høgskolen i Bergen og Universitetet i Bergen.

Stugu, Ola Svein 2000: *Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – Nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken*. Småskrifter fra Historisk Institutt, NTNU nr. 1/2000. ISSN 1502-4431

Stugu, Ola Svein 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 Svein 2010: *Historie i bruk*. 2. utgave. Samlaget.

Svalstuen, Heidi Christina 2014: *Historiefaget i den videregående skole*. Høgskolen i Bergen

Repstad, Pål 2007. *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, Tove 2014: Systematikk og innlevelse: *En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave.

6.2 Nettkilder

De nasjonale forskningsetiske komiteene (ukjent årstall): *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Nedlastet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf (Sist brukt 11.1.2017)

Kunnskapsløftet midlertidig utgave 2006: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Nedlastet fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf (Sist brukt 30.1.2017)

UiO: Institutt for kulturstudier og orientalske språk. Det humanistiske fakultet. 2013: *Spørreliste*. Nedlastet fra: <https://www.hf.uio.no/ikos/tjenester/kunnskap/samlinger/norsk-folkeminnesamling/andre-ressurser/sporreliste.html> (Sist brukt 15.1.2017)

Summary

With the introduction of «Kunnskapsløftet» in 2006, it was developed new curricula for the study of history. Curriculum goals represent ideals for teaching history. It places great responsibility for history teachers in upper secondary schools to implement teaching in line with the ideals. In this study I have examined a selection of history teachers to find out what their views are on history teaching in upper secondary school. The purpose of the study is to see the informants' descriptions in light of the ideals of history teaching, as expressed both in history didactic theory and concrete in the curriculum content.

The thesis and research questions have formed the framework for a qualitative methodical approach, where the data is collected by interviews. The selection of the study consists of 8 history teachers in recent history in upper secondary school. The questions in the interview have examined putative factors that express history teachers' view of history teaching. The analysis of the data material has had a phenomenological approach, in which the informants' descriptions have been the central aspect. The analysis has aimed to present "thick descriptions", where the detailed descriptions form the framework for results. The results show that the informants' descriptions of history teaching have clear similarities to what Bernard Eric Jensen describes as "Historiefagsdidaktikk". It involves a view of history teaching where progression in the subject is about students' growing knowledge acquisition when faced with historical themes. Acquired skills in the teaching of history are abandoned and the majority of the informants' history teaching does not meet the curriculum ideals for the study of history.