

Arnt Nordli

Historiebevissthet uttrykt gjennom svar på et spørreskjema



Masteroppgave i fagdidaktikk, samfunnsfag

Trondheim, våren 2014

NTNU

Forord

Jeg må først rette en takk til Lise Kvande, som har slitt med en forvirret og gjenstridig student, og som har lånt bort datamaterialet sitt. Du har tålmodighet som en helgen.

Så vil jeg rette en takk til Trine Telnes, som er og blir verdens beste kjæreste og venn. Ingen vil noen gang forstå hvor høyt jeg elsker deg.

Jeg vil også rette en takk til resultatet av at Trine har vært villig til å være kjæresten min, Viola og Lilja.

Nils Naastad fortjener en takk for annerkjennelsen jeg fikk ved praksisbesøk, og for at du har latt meg lefle med datamaterialet.

NTNU trykk må også takkes, for at de har vært så fleksible og imøtekommende.

Sammendrag

I denne teksten tar jeg utgangspunkt i et datamateriale, i form av en spørreundersøkelse, innsamlet ved NTNU. Undersøkelsen tok sikte på å finne ut av hva elever har ment er det morsomste og viktigste i historien. Gjennom en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, og et enkelt case-design med flere analyseenheter, har jeg foretatt en analyse for å finne svar på om datamaterialet evner å presentere en forståelseshorisont av elevers historiebevissthet slik det kan komme til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse, og å foreta en vurdering av hvorvidt resultatene er så gode at spørreundersøkelse vurderes som et nyttig verktøy for lærere. Tittelen på oppgaven min er:

“Historiebevissthet uttrykt gjennom svar på et spørreskjema “

For å rettlede meg i søket etter et slikt svar og finne historiebevissthet uttrykt gjennom svar på et spørreskjema har jeg brukt tre forskningsspørsmål.

Hva mener elevene og studentene selv er de mest morsomme historiske tema å lære om, og hvordan kan man forstå deres svar?

Hva er det elevene og studentene mener som viktigst i historien, og hvordan kan man forstå deres svar?

I hvilken grad er det forskjeller mellom kjønn og alder i vurderingen av hva som er morsomt og viktig, og hvordan kan eventuelle forskjeller tolkes?

Ved å konstruere en sammensatt forståelse av historiebevissthetsbegrepet gjennom flere av teoretiske perspektiver fra historiefagsdidaktikken og psykologien, forsøker jeg å benytte begrepet til å tolke og forstå datamaterialet.

Det blir tidlig klar at det er problemer med deler av datamaterialet, for utformingen av deler av spørreskjemaet viser seg å være nesten umulig å kategorisere. Men et forsøk på å omgå problemet skjer gjennom å omkode svarene.

I resultatdelen kommer det frem at spørreundersøkelsen får frem hvilke tema som respondentene finner morsomst, noe som er tolket som et uttrykk for respondentenes historiebevissthet. Resultatdelen får også frem at det er store svakheter ved den delen av spørreundersøkelsen som har bestått av svar på et åpent spørsmål

I et konkluderende perspektiv kommer det frem at jeg i denne masteroppgaven bare delvis har klart å finne svar på min overordnede problemstilling. Allikevel er det kommet frem at deler av elever og studenters historiebevissthet, slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse, er uttrykt og blitt gjenstand for fortolkning og drøfting. Gjennom den prosessen er det kommet frem at slike undersøkelser kan få frem tema som informerer læreren om hvordan han på en mer informert måte kan legge opp til en undervisning som elevene vil være interessert i.

Oppgaven teller rundt 30 000 ord.

Innhold

Tabelliste.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Figurliste	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedleggsliste.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Innledning og begrunnelse	10
TEORI OG BEGREPSAVKLARING	14
Historiebevissthet et mangesidig begrep.....	14
Kort presentasjon av begrepets historiske tilblivelse	15
En typologi over fire typer historiebevissthet	16
Historiebevisstheter.....	20
Sammenfattet om historiebevissthet	23
Å navigere i tid.....	25
Å være historieskapt og historieskapende.....	26
Identitetsdannelse og narrativ	26
Narrativ og utvelgelse	28
Kognitiv dissonans.....	30
Bekreftelsesbias	31
Motivated reasoning.....	34
Tema	35
Det narrative paradigmet.....	36
Sammenhengen mellom hva som er morsomt og hva som er interessant.....	39
Kjønn	40
Alder	41
Metode	41
Datainnsamling	42
Epistemologisk forankring og design	43
Metodetriangulering.....	46
Kvantitative data og Kvalitativ tolkning.....	47
Validitet og reliabilitet	49
Operasjonalisering av forskningsprosessen	51
Undersøkelsens del 1	51
Undersøkelsens del 2	52
Analyse	53
Etiske vurderinger.....	55
Vurdering av metodevalg i forhold til problemstillingen, de enkelte forskningsspørsmål og tekstens hensikt og innledende analyse.....	56
Hva mener elevene selv er de mest morsomme tema å lære om i historiefaget?.....	57
Hva er det elevene mener som viktigst i historien og hvordan forstå elevenes svar?.....	58
I hvilken grad er det forskjeller mellom kjønn og alder i vurderingen av hva som er morsomt og viktig og betyr eventuelle forskjeller noe?.....	63

Resultater og drøfting av datamaterialet	63
Hva som er morsomst å lære om i historien.....	64
Sortert på kjønn.....	68
Sortert på alder	71
Oppsummerende drøfting over hva som er morsomst å lære om	72
Hva vurderes som det viktigste som har skjedd de siste tusen år .. Feil! Bokmerke er ikke definert.	
Sortert på Kjønn..... Feil! Bokmerke er ikke definert.	
Sortert på alder	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Oppsummerende drøfting	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Konklusjon.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Siterte verk.....	85
Vedlegg 1 Spørreskjema	88
Vedlegg 2 Følgetekst til Spørreskjema	89

Tabell-liste

Tabell 1 Hovedtendenser ved hvordan elevene bruker historie (Rüsen, 2004, s. 72)	17
Tabell 2 Hovedtendenser ved hvordan elevene bruker historie	21
Tabell 3 Tre posisjoner i forhold til menneskets rolle i historien	23
Tabell 4 Det narrative paradigmet	36

Figurligste

Figur 1 Den åpne skalamodellen.....	24
Figur 2 Bekreftelsesbias og den åpne skalamodellen	33
Figur 3 Hva som er morsomst å lære om. Alle respondenter.....	65
Figur 4 Hva som er morsomst å lære om. Fordelt på kjønn.....	69
Figur 5 Hva som er morsomst å lære om. Fordelt på alder.....	71
Figur 6 Hva som er viktigst i historien. Alle respondenter	77
Figur 7 Hva som er viktigst i historien. Fordelt på kjønn	79
Figur 8 Hva som er viktigst i historien. Fordelt på alder	80

Vedleggs liste

Vedlegg 1 Spørreskjema	88
Vedlegg 2 Følgetekst til Spørreskjema	89

Innledning og begrunnelse

Som fundament for mitt pedagogiske virke har jeg et prinsipp om at all undervisning skal starte i elevers og studenters verden. Konsekvensen av et slikt fundament er at jeg har behov for å innhente informasjon om deres verden, slik at den overordnede problemstilling for min forskning i denne masteroppgaven i samfunnsfagsdidaktikk er:

Hvordan kan jeg forstå vgs-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse, og kan en slik spørreundersøkelse være et verktøy for historielæreren?

Historiefaget er i den videregående skolen et fag med et klart og tydelig perspektiv på hva hensikten er i forhold til eleven. Det skal formidle fakta om historien og forme eleven i forhold til statlige føringer, gitt gjennom en rekke målformuleringer i fagets ulike læreplaner og styringsdokumenter. At det handler om å formidle historisk kunnskap slik “wie es eigentlich gewesen...”, men også at faget mål har et dannesperspektiv for eleven, er så tydelige at allerede i første avsnitt i “Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram” skrives det 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. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Sitatet ovenfor sier at eleven ved hjelp av sin historiebevissthet skal kunne ta egne verdivalg og kunne reflektere over dem. Her kommer et tydelig danningsperspektiv til uttrykk. Danning kan ses på som en individuell og kollektiv prosess, hvor individet spiller en aktiv rolle i sin egen utvikling. I “Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg” (Universitets- og Høgskolerådet, 2011, s. 33) defineres dannelse som “evnen til å se seg selv som medlem av et større felleskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større felles gode”.

Et slikt danningsperspektiv, som kommer frem i sitatet fra læreplanen er ikke noe nytt i historiefaget, men har vært med siden faget ble etablert, med en dreining fra nasjonsbygging i fagets første år til det å formidle holdninger og et mer reflektert og kritisk syn på nasjonal identitet de siste år (Lorentzen, 2005). Faget skal slik læreplanen legger opp til, både danne og utdanne elever. I sitatet over, antydes danningsintensjonene til faget sterkt, men det er

verdt å merke seg at fenomenet, ”Historiebevissthet”, som introduseres uten videre introduksjon eller presisering av hvordan begrepet forstås. Spesielt siden det kategorisk hevdes at det er basis for elevens refleksjon over egne verdivalg. Begrepet som benyttes må slik forstås å ha en særskilt betydning for eleven, siden det danner grunnlag for valg elevene skal ta og deres refleksjoner.

Begrepet blir benyttet flere steder i nevnte lærerplan men også i de øvrige læreplanene for historie og samfunnsfag, uten at det i noen av læreplanene presiseres nærmere hva begrepet er ment å benevne. Andre steder i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006b) brukes begrepet der det står at eleven skal:

- forklare hva det vil si å tenke historisk til forskjell fra det å ha kunnskaper om historie, og hvorfor begge deler er viktig for å utvikle historiebevissthet.

Kompetansemål: Mennesket i moderne tid.

- forklare begrepet historiebevissthet og vurdere hvordan historieforståelse og kunnskap om fortiden kan påvirke menneskers valg.

Kompetansemål: Historieforståelse, historiebevissthet og historiebruk

Bruken av begrepet i så sentrale styringsdokumenter som fagets læreplan, antyder at en forståelse av begrepet er svært sentral, både for eleven og læreren. En god forståelse av hva begrepet handler om blir derfor en viktig forutsetning for læreren forut for undervisning i faget. Ikke minst fordi et av kompetansemålene, er at eleven selv skal ha kompetanse, til å forstå begrepet tilstrekkelig. Slik at eleven skal kunne si noe om hvorfor det er viktig for historieforståelse og kunnskap om hvordan fortiden påvirker menneskers valg.

Selve begrepet historiebevissthet er i en enkel analyse av det tvetydig, og det finnes flere tilnærminger til begrepet men få klare definisjoner av det. Jeg vil komme nærmere inn på begrepets tilblivelse og ulike forståelser av begrepet i teorikapitlet, men en definisjon jeg vil støtte meg på det er:

...en samlebetegnelse for de mentale færdigheder og de betydningsdannelser, med hvilke mennesker knytter deres fortidstolkninger, samtidsforståelse og fremtidsforventninger sammen, og den udgør dermed en mental og socio-kulturel forudsætning for menneskelig handlen. (Jensen B. E., 2003, s. 100).

Definisjonen over representerer synet på historiebevissthet som en kognitiv modell. Med kognitiv modell, forstår jeg det slik at det er en teoretisk modell som sier noe om de kognitive prosesser som er beskrevet i Bernard Eric Jensens definisjon av begrepet som er presentert over. Altså en modell over hvordan vi bruker historiebevisstheten til å skape mening i våre liv og til å forholde oss til tidens tre dimensjoner, fortiden, nåtiden og fremtiden. Historiebevissthetsbegrepet kan hen vise både til et dannelsesperspektiv, og til en kognitiv modell for hvordan menneskers tenkning om historien dannes. Forenklet kan man skille på en tysk etablering av begrepet, med fokus på danning, og så en dansk videreutvikling, i retning av kognitiv modell. (Lund, 2004, ss. 101-102).

Disse innledende betraktningene er bakgrunnen for at jeg i denne teksten ønsker å bruke historiebevissthetsbegrepet som ramme for tolkning og analyse når elever og studenter svarer på en spørreundersøkelse. For enkelthetens skyld vil jeg i den videre teksten, som omhandler både studenter og elever, veksle mellom å omtale dem under samlebetegnelsen “elever” og respondenter.

Med utgangspunkt i et datamateriale samlet inn ved, Program for lærerutdanning NTNU (PLU), vil jeg søke kunnskap om hvordan historiebevisstheten til respondentene i en spørreundersøkelse kommer til uttrykk. Gjennom analyse og tolkning av datamaterialet vil jeg vurdere om det er mulig å benytte en spørreundersøkelse som et verktøy. For å få til dette skal jeg vurdere hva elever har rapportert at er morsomst å undervises i historiefaget, og hva de selv har valgt ut som det som har vært viktigst ved historien.

Jeg baserer meg på en forforståelse av at det som er morsomt er det vi ofte er mest interessert i å holde på med også utenfor skolen. At det er en sammenheng mellom det man rapporterer som faglig morsomt og det historiefaglige som eleven har merket seg nok til å huske. Samt at når eleven svarer på hva som er det viktigste som har skjedd historisk de siste 1000 år, så sier det noe om elevens vurdering av det historiske. Teksten utgangspunkt er altså at, faget har en rolle i elevenes liv, ikke bare i forhold til det fakta-faglige som ofte er det som testes på prøver og eksamen, men også ved at faget brukes til å skape mening i eget liv gjennom å forsøke å plassere seg selv i historien. Historiebevissthetsbegrepet, slik jeg forstår begrepet i denne teksten, vil være vendepunktet for å tolke og forstå elevenes svar for å få frem kunnskaper som kan benyttes til å finne svar på min overordnede problemstilling. Som rettesnor for dette vil jeg derfor ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hva mener elevene og studentene selv er de mest morsomme historiske tema å lære om, og hvordan kan man forstå deres svar?

Hva er det elevene og studentene mener som viktigst i historien, og hvordan kan man forstå deres svar?

I hvilken grad er det forskjeller mellom kjønn og alder i vurderingen av hva som er morsomt og viktig, og hvordan kan eventuelle forskjeller tolkes?

For å finne svar på forskningsspørsmålene vil denne jeg støtte seg på et datamateriale som ble samlet inn av to forskere, Lise Kvande og Nils Naastad, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), våren 2011. Datamaterialet består av totalt 258 svar på en spørreundersøkelse, fordelt på elever i den videregående skole og studenter ved lærerutdanningen på Høyskolen i Sør Trøndelag (HIST), Høyskolen i Nord Trøndelag (HINT), og PLU. Jeg vil nå først presentere de teoretiske rammer som er benyttet til å vurdere, og forstå datamaterialet.

Teori og begrepsavklaring

I dette kapittelet presenteres den teoretiske rammen for hvordan datamaterialet analyseres og vurderes. I tillegg presenteres ulike begreper, både historiedidaktiske og psykologiske, og i noen tilfeller blir disse avgrenset og definert. Teorien som presenteres skal være verktøy for tolkning, analyse og diskusjon av datamaterialet.

Historiebevissthet et mangesidig begrep

For å kunne si noe om elevens historiebevissthet i forhold til datamaterialet som er samlet inn er det nødvendig å vise noen ulike fortolkninger og tilnærminger til begrepet. Begrepet er, som nevnt i innledningen, ikke på noe vis et entydig begrep, verken i definisjon eller bruk. Her vil noen ulike innfall til begrepet presenteres slik at begrepet kan operasjonaliseres tilstrekkelig til at det kan benyttes på en ryddig måte i tekstens analyse del. For å få til dette er det min intensjon å vise noen ulike tilnærminger til begrepet som kan fungere som en forståelseshorisont for analyse og tolkning av respondentenes svar på spørreundersøkelsen. For å tilstrekkelig kunne si noe om hvordan jeg benytter meg av begrepet i denne teksten i

forhold til analyse og tolkning er det nødvendig med en liten drøfting av begrepet etter hvert som ulike sider ved det presenteres i dette kapitlet.

Kort presentasjon av begrepets historiske tilblivelse

Historiefagdidaktisk er begrepet fortolket og forstått ulikt av ulike forskere i tillegg til at det benyttes ulikt for å beskrive ulike fenomener eller sider ved forholdet mellom historie og individ. Begrepet er i sin enkleste form definert til å kun handle om bevissthet om fortiden (Jervis, Beals, Croy, Klein, & Manson, 2006, s. 527), til å si noe om den menneskelige psykes forståelse av tidens tre dimensjoner (Lund, 2004, s. 102) og individets identitet og innsikt i sin egen tilblivelse og eksistens (Rüsen, 1987, s. 90, Poulsen, 1999, s. 10).

Historiebevissthet er et tosidig begrep slik jeg bruker det i denne teksten. jeg tar altså både utgangspunkt i begrepet slik det ble dannet av tyske historikere, og den i hovedsak danske videreutvikling av begrepet. Bernard Eric Jensen (1994) skriver at bakgrunnen for begrepet i Tyskland var en forståelse av at alle hadde en forståelse av hva historien var og sine forklaringsmodeller for hvordan og hvorfor historien og samtiden var slik den var. Disse høyst individuelle historiebevissthetene kunne være svært avvikende fra forskningsfagets modeller og ikke minst de modeller som var vurdert som korrekte av det politiske etablissement. Dette førte til at ”..tyske historiedidaktikere la vekt på å ”faglig-gjøre” og korrigere den ”folkelige” historiebevisstheten” (Lund, 2004, s. 102).

Den danske tilnærmingen, tar utgangspunkt i at en:

historiebevissthetsdidaktikk vil beskæftige sig med historie så vel i som uden for skolen samt med det kompliserte samspil, der kan være mellem at bruge historie i en skolesammenhæng og i den verden, der befinder sig uden for skolens og universitetets murer (Jensen B. E., 2003, s. 92).

Det Bernhard Eric Jensen beskriver er hvordan skolen kan fungere som en brobygger mellom elevens historiebevissthet, formet av erfaringer, inntrykk og fakta utenfor skolen og universitetet, og skolefaget historie. Slik skisserer han med det en forståelse av begrepet som går langt utover rene fakta om historien. Historiebevissthet blir da et samlebegrep på hvordan vi som individer formes av en totalitet av inntrykk, hvorav historiefagets ”fakta”

utgjør en del. Skolens rolle som brobygger er da å løfte eleven faglig ved å fungere som et bindeledd mellom elevens livsverden og historiefaget.

En typologi over fire typer historiebevissthet

Den tyske didaktikeren Jörn Rüsen er en av de som har videreutviklet historiebevissthetsbegrepet mye og forsøkt å ta det ned fra en abstrakt sfære til noe håndfast og håndterbart. Metoden han har benyttet for å gå fra abstrakt til konkret er, i hans egne ord; å gjøre som, Marx, ved å gå fra abstrakt til konkret med en typologi. (Rüsen, 1987, s. 90). Typologien han tegner opp er over fire arketyperiske historiebevisstheter som vist i tabellen under, og illustrerer hvordan de fire ulike historiebevissthetstypene navigerer tidens tre dimensjoner, konstruerer sin identitet, bruker narrativ og oppfatter tid. De fire arketyper kan i praksis ikke skilles langs tydelige skillelinjer. Et individ, kan befinne seg på flere mellomstadier i typologien i forhold til ulike kontekster i virkeligheten. Det interessante ved typologien er at den er presentert som en ontogenese for historiebevissthet, og kan derfor forstås som en slags taxonomisk skala, hvor elevens historiebevissthet utvikles til en stadig mer kritisk og reflektert bevissthet.

Rüsens typologi er ikke empirisk fundert men basert på psykologisk og historiografisk forskning (Ahonen, 2005, s. 10). Typologien utvider historiebevissthetsbegrepet og viser hvordan det kan benyttes til å si noe om hvordan et individ er historieskapt så vel som hvordan det kan være historieskapende. Typologien systematiserer hvordan individer organiserer sine tanker og erfaringer gjennom narrativ, og hvordan narrativ benyttes av individet til å navigere i tid og verden.

Fire typer historiebevissthet				
	Traditional	Exemplary	Critical	Genetic
Experience of time	Repetition of an obligatory form of life	Representing general rules of conduct or value systems	Problematizing actual forms of life and value systems	Change of alien forms of life into proper ones
Patterns of historical significance	Permanence of an obligatory life form in temporal change	Timeless rules of social life, timeless validity of values	Break of patterns of historical significance by denying their	Developments in which forms of life change in order to maintain their

			validity	permanence
Orientations of external life	Internalization of pre-given life forms by limitation – role taking	Relating self - concepts to general rules and principles – role legitimization by generalization	Self – reliance by refutation of obligation from outside – role making	Change and transformation of self-concepts as necessary conditions of permanence and self-reliance – balance of roles
Relation to moral values	Morality is dictated by obligatory orders; moral validity as unquestionable stability by tradition	Morality is the general obligation in values and value system	Breaking the moral power of values by denying their validity	Temporalization of morality: chances of further development become a condition of morality
Relation to moral reasoning	The reason of values is their effective pre-given-ness, enabling consent in moral questions	Arguing by generalization referring to regularities and principles	Establishing value criticism and ideology critique as important strategies of moral discourses.	Temporal change becomes a decisive argument for the validity of moral values

Tabell 1 Hovedtendenser ved hvordan elevene bruker historie (Rüsen, 2004, s. 72)

Tradisjonell historiebevissthet, er å forholde seg til en fortid sammensatt av tradisjonelle narrativ. Disse er overlevert og ferdig formet for å gi oss opprinnelsen til våre verdier og vår måte å leve på. De er opprinnelsen og begrunnelsen. Vårt levesett og våre verdier er sett på som permanente og uforanderlige og gir oss stabile tradisjoner og en moralitet som det ikke skal rokkes ved. Tiden oppleves som opprinnelse og repetisjon. (Lee, 2012, s. 4) Rüsen selv, beskriver narrativ som er assosiert med en slik historiebevissthet, som fortellinger som forteller om opprinnelsen, og genealogien til herskere, for å legitimere deres dominans. Fortellinger om herskernes grunnlag for å styre, fortelles ved jubileer og minnesmarkeringer. Han eksemplifiserer med å vise til “the freedom trail” i Boston, hvor du kan følge et tradisjonelt narrativ ved å gå langs en rød linje som er malt på fortauet. I alle slike fortellinger så fremstår tiden som en evighet. (Rüsen, 1987, s. 90)

Eksemplarisk historiebevissthet forholder seg til fortiden som om den består av regler for endring og menneskelig atferd som er universelle og tidløse. Dette er en mer nyansert holdning til fortiden enn den tradisjonelle og åpner for meningsdannelse utover det tradisjonelle. Fortiden blir isteden sett som en serie med eksempler, eller lærdommer, for fremtiden og nåtiden som leves. Dette inkluderer moralen til individet, selv om moralen har en tidløs kvalitet. Tiden er forstått og erfart som forandring, men selve forandringen er bundet av regler som er tidløse. (Lee, 2012, s. 4) Rüsen eksemplifiserer den eksemplariske historiske bevissthet gjennom å vise til at kvinnelige historikere, som skal demonstrere det abstrakte prinsipp om likestilling for kvinner, fortrekker historier som sier mye om bragder, evner, viktighet og effekten av kvinner i fortiden, (Rüsen, 1987, s. 91). Rüsen viser altså hvordan det eksemplariske trekkes frem fra fortiden for å legitimere nåtiden, samt være pådriver for endring. Kjernen ved den eksemplariske historiebevissthet mener Rüsen at man finner i den gamle frasen: *historia vitae magistra* (historien er livets lærer). Fortellinger som skal stimulere eller antyde en eksemplarisk historiebevissthet er ment å åpne opp erfaringer fra fortiden utover det tradisjonelle og å utvide tiden til og omfatte en dimensjon av rom. (1987, s. 92)

Kritisk historiebevissthet er en type som utfordrer sannheter i de første to typene historisk bevissthet. Den utfordrer de tradisjonelle narrativ og fremhever avvik fra de eksemplariske reglene. Avvikene benyttes til å motsi sannheten i det eksemplariske narrativ, samt demonstrer hvordan de tidløse reglene ikke holder (Lee, 2012, s. 4). Om denne typen historiebevissthet skriver Rüsen (1987, s. 92) at den kjennetegnes av fortellinger påkaller oppmerksomhet på avvik som forårsaker problemer med dagens samfunn. De forholder seg kun til kontinuitet indirekte, ved at de bryter opp eller river ned ideer om kontinuitet som har vært effektive i den kultur som kritiseres. De kritiske narrativ får kraft i form av å ødelegge det som rår. Disse fortellingene er identitetsskapende gjennom å fornekte forhåndsdefinerte mønster for selvforståelse: det er obsternasighetens identitet. (1987, s. 92)

Genetisk historiebevissthet kommer til uttrykk gjennom at individet er i stand til å både bekrefte og fornekte de tre øvrige uttrykkene, for historiebevissthet. Endring er det sentrale for fortiden og det som gir historien mening. Ulike meninger og vurderinger blir en del av helheten gjennom stadig endring. Det bestandige og vedvarende er i seg selv forgjengelig og overlever eller forsvinner med endringer. Moral er ikke noe statisk, men dynamisk og mange

fasetert gjennom en aksept av den andre. Tiden er sett på som noe flyktig. Rösen (1987, s. 94) skriver om den genetiske historiebevissthet at kontinuitet er sett på som utvikling, hvor endringer ved liv og livsform betraktes som nødvendig for videre eksistens. Identitet formes gjennom mediering av permanens og endringer ved individets selvdefineringsprosess. (Han nevner samtidig at dette i Tyskland kalles for “Bildung”). Dette kan tolkes som om Rösen setter et likhetstegn mellom dannelse (bildung) og identitet, og jeg forstår dette slik at han da mener å sette likhetstegn mellom prosessen for selvdefineringsprosess som skjer ved hjelp av historiebevissthet og dannelse. Forstått slik brukes narrativ til å si hvem man er, gjennom å ha svar på hvorfor man er, hvordan man er og hva man kan eller vil bli. Fortellinger av denne typen portretterer krefter for forandring som faktorer for varighet. Slik fjernes faren for at selvet går tapt i en dynamisk og midlertidig menneskelig subjektivitet, og individet kan forstå fortellingen som en mulighet til å finne seg selv. Slike narrativ organiserer den menneskelige selvforståelse som en dynamisk prosess over tid, hvor tiden får preg av linearitet.

Det Rösen presenterer med sin typologi er hvordan historiebevissthet kan uttrykkes gjennom fire arketypiske historiebevisstheter og hvordan de kommer til uttrykk som narrativ som benyttes til å navigere i en virkelighet. Topologiens fire bevisstheter forholder seg i stigende grad, i den rekkefølgen de har blitt presentert, mer kritisk og reflektert til den virkelighet de omgir seg med. og representerer slik en skala fra en stadig stigende og mer “avansert” historiebevissthet. Det som må poengteres er at enkeltindivider som oftest vil befinne seg i glidende overganger på denne skalaen, altså at enkeltmennesket ikke kan få en merkelapp. Kontekst og forkunnskaper om det som vurderes er med på å avgjøre hvor på skalaen et individ vil bli plassert (Rösen, 2004, ss. 79-80).

Rösen har konstruert sin typologi gjennom å vurdere noe han kaller “narrativ kompetanse”. Han setter dette i et læringsperspektiv, hvor han sier at læring kan konseptualiseres som en prosess hvor erfaring fordøyes og absorberes inn i individet som kompetanser. Slik forstår han da historisk læring som det å fordøye erfaringer med tid og i tid, og så absorbere erfaringene som narrativ kompetanse. En slik kompetanse forsås som evnen til å fortelle en historie hvor det praktiske liv orienterer seg ut i fra stedsbunden tid (Rösen, 1993, s. 80). Slik jeg forstår Rösen så handler det om at menneskers historiebevissthet organiseres som narrativ, noe jeg mener kommer frem ved at han skriver at den narrative kompetansen består av tre kjernekaraktistikker:

1. Evnen til å erfare det som er relatert til en faktisk fortid

2. Evnen til å fortolke, relatert til et midlertidig hele, som igjen kombinerer (a) erfainger fra fortiden med (b) en forståelse av nåtiden og (c) forventninger i forhold til fremtiden

3. Evnen til å orientere seg i forhold til et praktisk behov for å finne en vei gjennom usikkert farvann som følge av flyktige forandringer.

Gjennom å analysere elevs narrativ om et tema eller emne, viser han hvordan typologien kan benyttes til å klassifisere tekster produsert av elever. (Rüsen, 2004, s. 82). Sett under ett så kan historiebevissthetene i Rusens typologi vurderes som narrative tilnærminger til livet. Med det mener jeg at typologiens fire kategorier kan tolkes til å representere narrative kategorier for hvordan og hva slags fortelling som formidles. Være det seg den tradisjonelle som henter forklaringskraft i en narrativ opprinnelse eller et kritisk narrativ som forsøker å rive ned fortiden ved å vise til manglende narrative sammenhenger. Slik forstått så representerer hans typologi ikke konkrete historiebevisstheter, men fire ulike uttrykk for historiebevissthet. Enkeltindividet kan befinne seg i glidende overganger mellom alle fire. Hvor på skalaen et individ vil befinne seg vil variere med hvilket tema det er som vurderes og hvilket forhold individet har til temaet.

Rüsens analyse og hans typologi ser jeg i sammenheng med det narrative paradigmet, som presenteres i et del kapitlet det narrative paradigmet, og det Maria Schechtman (se side 23-24), skriver om sammenhengen mellom narrativ og identitet. Slik vil jeg si at det etableres en sterk kobling mellom individers narrativ og deres historiebevissthet, og at analyse og tolkning av individers narrativ kan si noe om hvordan deres historiebevissthet kommer til uttrykk.

Historiebevisstheter

Den danske historiedidaktikeren, Marianne Poulsen har i sitt verk "Historiebevisdheder" (1999) sett på hvordan historiebevissthet kommer til uttrykk hos barn og unge i den danske folkeskolen og det danske gymnaset, og hvordan de bruker historiebevisstheten til å tenke om historiefaget. Hun skriver om begrepet at det "... er på en og samme tid både individuelt og et kollektivt begrep som knytter an til identitetsdannelse og oppfattelse af medborgerskabsroller og av forholdet mellom livsverden og system." (Poulsen , 1999, s. 10). Hun forholder seg

altså til et tosidig begrep som har en individuell kognitiv side og et ytre dannelsesperspektiv. Begrepet slik hun beskriver det handler om at individet forener en større historie utenfor seg selv, med sin egen indre historie i sin historiebevissthet. Det handler både om identitetsdannelse av individet, men også om hvordan individets livsverden forstås som en del av noe større. Hennes tese er at det er mulig å observere sider ved elevens historiebevissthet ved å studere hvordan eleven bruker historie i praksis (Poulsen , 1999, s. 120). Gjennom bruk av kvalitative metoder som gruppeintervju av elever, intervju av elevenes lærere og klasseobservasjoner mener Poulsen at hun har funnet tre tendenser ved elevenes historiebevissthet i bruk. Disse tendensene er oversatt og gjengitt etter en modell av Poulsen (1999, s. 139) i Tabell 2:

Hovedtendenser ved hvordan elevene bruker historie			
	Språkfattig	Praktisk	Diskursiv
Taus	Folkeskolen		
Intuitiv	Folkeskolen	Folkeskolen	
Intellektuell		Gymnaset	Gymnaset

Tabell 2 Hovedtendenser ved hvordan elevene bruker historie

Taus bruk av historie handler ikke om et fravær av bruk, men fravær av samtaler om historie. Det handler altså om å stadfeste en mangelsituasjon som hun eksemplifiserer slik:

I materialet representerer den tause bruk af historie elever som rent faktisk var meget tause i interviewene om deres bruk af historie. De var ikke nødvendigvis uden ord i andre forhold og andre sammenhænge, men generelt sprog-fattige. Der er tale om en anden udgave af den praktiske bevidsthed end den som den intuitive representerer (Poulsen , 1999, s. 138).

Hun presiserer videre at den tause bruk kan dekke over latent utilfredshet, latent opprør eller tilpasning og at det er viktig å vurdere tausheten som et potensial, spesielt om de tilfeller hvor den tolkes som utrykk for motvilje mot å engasjere seg med historie.

Intuitiv bruk av historie antyder en bruk som handler om å skape identitet, kontinuitet og sammenheng i hverdagen. Konteksten for slik bruk er: “først og fremmest samtaler og fortællinger i familiens skød om såvel familiehistoriske begivenheder som større historiske hendelser, fælles museumsbesøg, fælles filmoplevelse i tv eller biograf” (Poulsen , 1999, s.

138). Hun skriver videre at det handler om en praktisk bevissthet som er forankret i det hverdagslige som forholder seg til underliggende strukturer som tas for gitt og handlinger som utføres i forhold til det som på forhånd er tatt for gitt.

Intellektuell bruk av historien henger sammen med behovet for å utvikle en diskursiv bevissthet og en grunnleggende nysgjerrighet som motivasjon for selv å søke ny viten. Hun skriver at konteksten for den intellektuelle bruk kan være “samtaler med venner hvor samfunnsforhold tages opp til diskusjon og kritisk stillingtagen. Bruken er rettet mod anerkendelse i intellektuelle miljøer” (Poulsen , 1999, ss. 138-139). Hun presiserer at det også handler om erkjennelse av at en viss viten er nødvendig for at individets utdanning og karrieredømmer skal kunne realiseres.

De tre kategoriene som Poulsen skisserer, er ikke lukkede kategorier, men som hos Rüsen flyter de over i hverandre og representerer kun hovedtendenser ved elevenes historiebruk på tidspunktet forskningen ble gjennomført. Samtlige kategorier deler sine trekk i større og mindre grad og beskjeftiger seg så med å vurdere hvordan eleven vurderer vanlige menneskers evne til å skape historie. Hun snakker altså om i hvilken grad eleven vurderer mennesket som historieskapende. Dette ser jeg inn i en norsk kontekst, hvor det i læreplanen for det studiespesialiserende faget historie og filosofis første formålssetning står at “Mennesker er historieskapt og historieskapende.” (Utdanningsdirektoratet, 2006c) Historieundervisningen skal altså ha en aktiv rolle for å få frem i eleven en forestilling om at han er historieskapt og historieskapende. En tendens som er verdt å merke seg er at i takt med alder så virker det som om evnen utvikles og blir mer avansert. Poulsen skriver videre om hvordan elevene vurderer menneskets rolle i historien og sammenfatter sine funn i følgende tre posisjoner, som jeg har satt opp i Tabell 3, nedenfor (Poulsen, 1999, s 157):

Tre posisjoner i forhold til menneskets rolle i historien.	
Alle Individ er aktive medborgere	Som borger har man medansvar for utviklingen av samfunnet. Dette er en forståelse av historien hvor mennesker har en aktiv og avgjørende innflytelse på det som skjer. Denne posisjonen finner hun i all hovedsak hos gymnasiums elever, og bare en del av disse.
Store individer og kjente personligheter	Denne posisjonen tar utgangspunkt i at det er store individer og personligheter som driver den historiske utvikling. Hun vurderer det

	dithen at eleven må forstå dette som, enten: 1. han har ikke tatt stilling til om fremtiden tilhører historien, eller, 2. han mener at hva som er historisk er ikke avgjort før “noen” viktig eller kjent har bestemt at det er historie.
Teknologi og oppdagelser	I denne posisjonen finner man individer som stort sett lar fremtiden være en del av sitt historiebegrep. Individet er indirekte en del av utviklingen, som del av et større vi, men tilordnes ikke særlig viktighet

Tabell 3 Tre posisjoner i forhold til menneskets rolle i historien

Jeg vil støtte meg på Poulsens posisjoner når jeg senere i teksten skal analysere mitt datamateriale. Gjennom å vurdere hva slags hendelser elever har valgt ut som viktigst forventer jeg at det er mulig å lage en grafisk fremstilling av hvordan de mener historien er drevet frem.

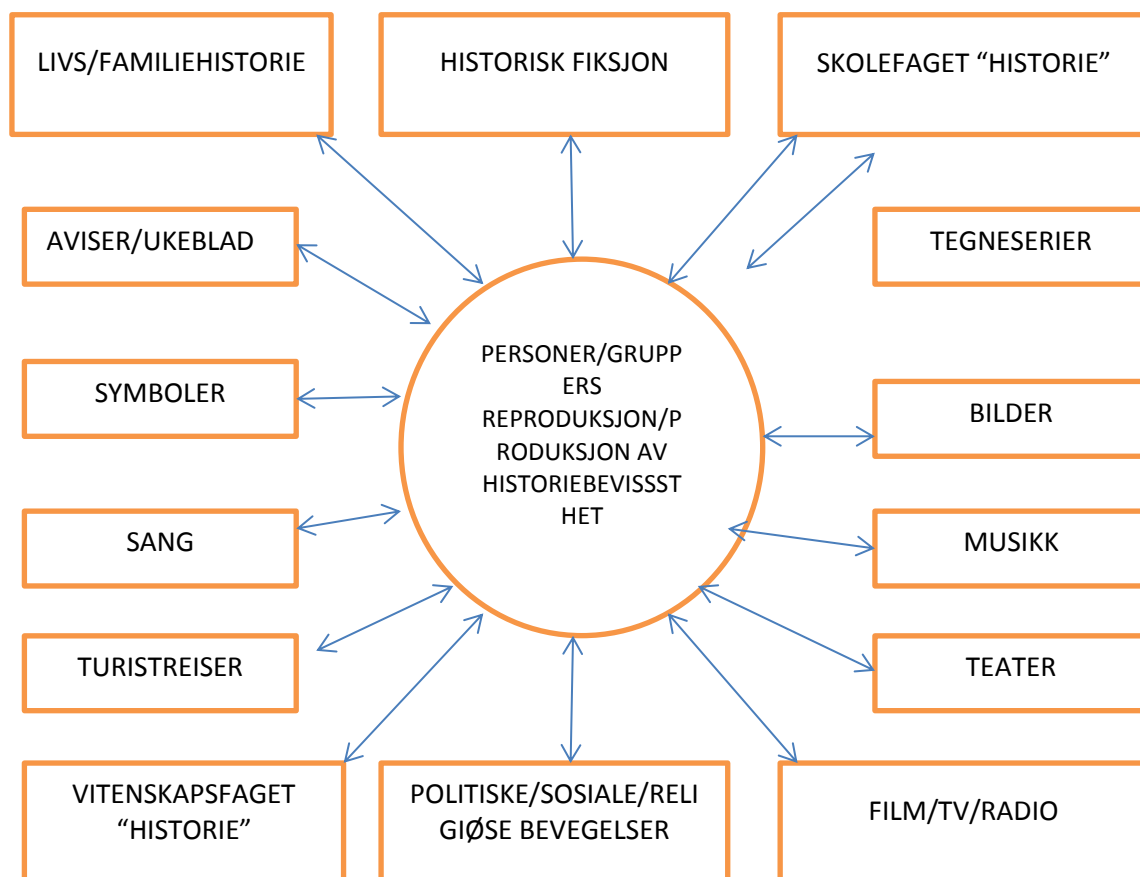
Sammenfattet om historiebevissthet

Gjennom utvalg av teori om historiebevissthet har jeg vist en sammensatt forståelse av historiebevissthetsbegrepet, som jeg forstår slik: alle har en historiebevissthet, og den hjelper individet til å navigere i sin samtid ved å forankre individet i flere historiske narrativ som sier noe om hvem han er, hvor han kommer fra, hvor han går og hvorfor han gjør som han gjør. Den forstås altså som et kognitivt abstrakt som sier noe om individet her og nå, samtidig som den sier noe om hva som har preget individet og hvordan det er mulig å prege individet.

Jeg støtter meg særlig på hvordan Poulsen og Rüsen nærmer seg begrepet ut i fra en forståelse av at historiebevisstheten til et individ ikke er fastlåst, men at den er foranderlig og dynamisk. Et annet sentralt punkt ved deres forståelse av begrepet er at individer har en historiebevissthet som befinner seg på ulike steder ut i fra hva som er kontekst. Det vil si at det ikke er mulig å si at et individ har en historiebevissthet av type x. Kontekst, modningsnivå, faktakunnskaper og lignende er med på å avgjøre hvor individet havner på en skala. Målingen vil bare gjelde for akkurat det som er sammenhengen ved målingstidspunktet. Dette ser jeg i sammenheng med hvordan vi som mennesker konstruerer våre egne narrativ som vi plasserer oss selv i (Schechtman, 2007, s. 94). Jeg forstår det da dit

at som mennesker har vi til rådighet en rekke narrativ, som er løst forbundet i noe vi kan kalle historiebevissthet og som vi benytter for å skape mening gjennom å holde våre narrativ opp mot det vi antar er det narrativ som observeres i omverden (Fisher, 1987, s. 6). Når man snakker om historiebevissthet så snakker man altså om et omfattende system som sier noe om hvordan individet oppfatter, vurderer, og navigerer i sin samtid.

For å illustrere hvordan denne teksten forstår begrepet, og for å sette Rüsen og Poulsens tanker om begrepet i en større sammenheng, som også tar opp i seg psykologisk innsikt ved minnedannelse vil jeg i denne teksten støtte meg på den åpne skalamodellen som er utviklet av Bernard Eric Jensen (2003, s. 92). Se figur 1 nedenfor, modellen er oversatt til norsk av meg.



Figur 1 Den åpne skalamodellen

Modellen over illustrerer historiebevissthet som et kognitivt abstrakt, og viser den gjensidige påvirkning som skjer mellom erfaringer fra utsiden av individet og hans historiebevissthet. Historiebevisstheten ligger i individet og preger hvordan individet vurderer

de ulike erfaringer han tar inn over seg. Den er med på å prege hvilke erfaringer individet oppsøker, og ikke minst viser modellen at erfaringene igjen påvirker historiebevisstheten. Denne gjensidigheten mellom omverden og individets historiebevissthet er det sentrale for hvordan denne jeg i denne teksten forstår begrepet. Input kommer inn i form av ulike erfaringer, de behandles av en allerede eksisterende, historiebevissthet ut i fra kontekst, slik den oppfattes av individet. Erfaringene tolkes og vurderes før de anpasses til den allerede eksisterende historiebevisstheten, som ved neste korsvei skal tolke nye inntrykk. Historiebevisstheten er forstått som noe som ikke er statisk og fast, men blir en nyttig metafor hvor hvordan individet benytter seg av sine erfaringer i tid og rom til kontinuerlig å konstruere identitet og til å tolke, og forholde seg til sin omverden. Det er på et slikt bakteppe jeg har forstått både Poulsen og Rösen, og satt de i sammenheng med det Jensen kaller en historiebevissthetsdidaktikk. Hos Jensen handler en historiebevissthetsdidaktikk om det å ha som mål for utdanningen å gjennom fag løfte elevens historiebevissthet, altså at det handler om mer enn bare historie som fag. Det handler om å utvikle noe som er:

en samlebetegnelse for de mentale færdigheder og de betydningsdannelser, med hvilke mennesker knytter deres fortidstolkninger, samtidsforståelse og fremtidsforventninger sammen, og den udgør dermed en mental og socio-kulturel forudsædning for menneskelig handlen (B. E. Jensen 2003, s. 100).

Basert på en slik forståelse og et slikt bakteppe har jeg lånt fra Poulsens posisjoner og Rösens typologi, for å lage mitt eget skjema for å kategorisere elevenes svar. Slik at elevenes svar kan representeres grafisk, og fortolkes. Slik vil jeg i min forskning forsøke å benytte det innsamlede materiale til å antyde noe om hvordan vi kan visualisere elevenes vurdering av hva som er de viktigste hendelser i historien. Skjemaet presenteres i metode kapitlet, sammen med begrunnelsen for de ulike kategoriene som er opprettet.

Å navigere i tid

Frasen “å navigere i tid” er benyttet i denne teksten og er en frase hvis innhold ikke umiddelbart er klart. Jeg ser det derfor som formålstjenlig å si noe om hvordan jeg bruker begrepet i min masteroppgave. Jeg forstår frasen til å si noe om hvordan vi som mennesker forholder oss til at vi er her og nå, kommer fra noe som var og skal inn i noe som vil bli til. Med det mener jeg at det handler hvordan mennesker forholder seg til tidens tre dimensjoner, fortid, nåtid og fremtid.

Å være historieskapt og historieskapende

Frasen benyttes i Læreplan i historie og filosofi – programfag (Utdanningsdirektoratet, 2006c) i formålsbeskrivelsen av faget. Slik jeg tolker frasen sier det å være historieskapt, noe om at vi som mennesker skal se oss selv som en del av en historisk prosess som startet forut for vår egen fødsel. Mens det å se seg selv som historieskapende handler om å vurdere seg selv som en del av historien slik den utfolder seg og at handlinger som utføres har betydning. Frasen ser jeg i sammenheng med historiebevissthetsbegrepet definert som “en samlebetegnelse for de mentale færdigheter og de betydningsdannelser, med hvilke mennesker knytter deres fortidstolkninger, samtidsforståelse og fremtidsforventninger sammen, og den utgjør dermed en mental og socio-kulturel forudsædning for menneskelig handlen.” (B. E. Jensen 2003, s. 100). Med forstår jeg frasen til å si altså noe om et individs posisjonering av seg selv og sin rolle i det historiske og er vurdert som et av mange uttrykk for historiebevissthet. Frasen sier ikke noe om hvordan individet ser på seg selv som historieskapt eller historieskapende, eller hvorfor det mener at det er historieskapt eller historieskapende.

Identitetsdannelse og narrativ

Det er mange teorier og perspektiver på hvordan identitet dannes og hva som er et jeg. Ikke minst om det i det hele tatt er produktivt å snakke om et jeg. Denne teksten tar utgangspunkt i at slike begreper er meningsfulle. Alle individer har et jeg, og det er det som menes når man snakker om identitet. En slik identitet er noe som oppstår, ikke bare som et biologisk resultat av å være til, men også som et resultat av kognitive prosesser i forbindelse med å være tilstedeværende i verden. Den Amerikanske filosofen Maria Schechtman, skriver følgende om identitetsdannelse hos individet:

I følge et perspektiv som tar utgangspunkt i narrativ selv-bygging, finnes forskjellen mellom personer og individer (jeg bruker ordet “individer” for å referere til enhver selvbevisst skapning) i hvordan de organiserer sine erfaringer og liv. Ved kjernen av dette perspektivet er antagelsen om at individer setter sammen seg selv som personer, ved å tenke på seg selv som vedvarende subjekter som har hatt erfaringer i fortiden og som vil fortsette å ha erfaringer i fremtiden, og at disse erfaringene er deres.

(Schechtman, 2007, s. 94, min oversettelse)

Det som fremgår av sitatet over er at vi skaper våre individuelle identiteter gjennom egenkonstruerte narrativ om oss selv og om verden rundt oss. Identiteten formes av et sammensatt narrativ som individet spinner rundt seg selv ut i fra egne erfaringer og inntrykk og det er denne subjektiviteten som former individet. Identiteten preger individets navigering i tid, og individets forståelse av at handlinger som skjedde i går har konsekvenser for dagen i dag og morgendagen. Bindeleddet for en slik forståelse av tid og individuelle roller er narrativ som binder det hele sammen til en logisk sammenheng som gir mening for individet. Videre, fungerer individets narrativ som et filter. Det sorterer opplevelser, muligheter, planer og handlinger ut i fra hva som gir mening, og ut i fra hva som allerede er konseptualisert i individets narrativ og hva som ikke gir mening eller passer inn i individets narrativ. Det som gir mening og passer inn tar individet med seg og fletter inn i sitt narrativ, mens det øvrige blir forkastet og filtrert vekk. (Schechtman, 2007, ss. 113-114)

Et lignende syn finner man hos Jörn Rüsen (1987) som skriver om forholdet mellom historisk narrativ og individ i følgende tre punkter:

1. Et historisk narrativ er forbundet med hukommelsen. Det bruker erfaringer i fortiden, som er lagret i hukommelsen, slik at erfaringen av nåtiden blir forståelig og forventningen om en fremtid blir mulig.
2. Et historisk narrativ organiserer den indre sammenhengen ved å se de nevnte tre tidsdimensjoner som en kontinuitet. Gjennom en slik kontinuitet tolkes de virkelige erfaringene av tiden til menneskelige intensjoner og forventninger. Gjennom en slik tolkning blir erfaringer i fortiden relevante for livet her og nå og påvirker framtidforventningene.
3. Et historisk narrativ har til hensikt å etablere forfatterens og tilskuernes identitet. Gjennom denne funksjonen blir det etablert hvorvidt det er plausibelt å etablere et konsept om kontinuitet. Et slikt konsept må være i stand til å overbevise tilhørerne om deres egen permanens og stabilitet i forhold til temporale endringer i deres verden.

Gjennom disse tre punktene ved produksjonen av et historisk narrativ så orienterer mennesket seg i et praktisk liv og i tiden. (Rüsen, 1987, s. 89, min oversettelse).

Et historisk narrativ er i Rüsens tenkning sett på som bindeleddet mellom individet og dets ferd i samfunnet. Narrativ er det som benyttes for å tolke og forstå verden, og som hos Schechtman, er det ikke snakk om noe fastlåst, men noe som er i endring, men som samtidig skal ha en indre logikk for individet.

Individ og identitet kan hos begge forfatterne hevdes å være så tett sammenvevd med et individs eget narrativ at det blir vanskelig å skille mellom narrativ og identitet. Konsekvensen av et slikt perspektiv er at det reiser spørsmål til hvordan man skal forholde seg til historiebevissthetsbegrepet som kognitiv modell. Skal det vurderes som linsen som filtrerer og organiserer kunnskap og hjelper individet med navigering i verden, samt konstruksjon av individets løpende narrativ, eller skal det vurderes som produktet av en narrativ filtrering?

Bernard Eric Jensen skriver om sammenhengen mellom historiebevissthet og identitet at:

Historiebevidsthed udfylder flere vigtige funktioner i menneskers liv og samliv. Bevidstheden om sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid er fx. Med til at forme mennesker sociale virkelighetsdefinitioner og infgår følgelig som en væsentlig del av deres sociale videnslager. Dermed blive historiebevidsthed et bestemende moment i menneskelig handlen (Jensen B. E., 1994, s. 6)

Historiebevissthet slik han skildrer det er da på samme tid resultatet av narrativ filtrering og av linsen som filtrerer og organiserer kunnskap om det historiske som individet har erfart. I likhet med både Schechtman og Rüsen så mener han at begrepet kan ha ulikt innhold i forhold til kontekst og tenker da spesielt på de ulike former for “vi” som en deltager i samfunnet er nødt til å forholde seg til. Historiebevisstheten vil da variere litt i uttrykk ut i fra om individet forholder seg til et vi på skolen, et vi i familien eller vi mennesker.

Narrativ og utvelgelse

THEORISTS OF HISTORIOGRAPHY generally agree that all historical narratives contain an irreducible and inextinguishable element of interpretation. The historian has to interpret his materials in order to construct the moving pattern of images in which the form of the historical is to be mirrored. And this because the historical record is both too full and too sparse.

(White, 1973, s. 281)

Slik åpner Hayden White sitt essay "Interpretation in History" (1973) og påpeker med det, at når noen skal forsøke seg på en rekonstruksjon av historien, så må man forholde seg til problemene med enten å ha for mange kilder tilgjengelig, og/eller, for få kilder. Både for få, for mange eller en kombinasjon av for få og mange representerer et problem når historikeren skal sette sammen et historisk narrativ.

Med en mengde fakta tilgjengelig, er det vanskelig, om ikke umulig, å gi alle opplysningene tilstrekkelig plass i den rekonstruksjonen som skal presenteres. Rekonstruksjonen vil derfor bli satt sammen av et utvalg av de tilgjengelige fakta som er valgt ut av skribenten når han skal skrive sitt narrativ. Spørsmålet er da: hvilke utvelgelseskriterier er det som ligger til grunn for konstruksjonen av forfatterens narrativ? Det kan ikke besvares direkte, men problemstillingen er viktig å ta med seg i den videre gjennomlesning av teksten, fordi den spiller en rolle i tolkningen av datamaterialet.

Har forfatteren av et historisk narrativ for få fakta tilgjengelig må han tolke og utlede av det lille grunnlaget som eksisterer og tolke etter beste evne i en rekonstruksjon av hva som er et plausibelt narrativ. I likhet med problemet med for mange kilder, vil det også være et spørsmål om hva som ligger til grunn for forfatterens utledninger og tolkninger av det eksisterende kildemateriale. Gitt at mange historiske fremstillinger inneholder, eller er avhengig av, et element av hvorfor noe skjer, og med kan antyde noe om motivasjonen til de involverte, så er det mulig å se de i sammenheng med White som sier om historiske narrativ blir til ved:

Et historiske narrativ blir derfor til ved nødvendigheten av en blanding med tilstrekkelige og utilstrekkelig forklarte hendelser, og en sammenkobling av etablerte og utledede fakta. Og er derfor på samme tid en representasjon som er en fortolkning og en fortolkning som ligner på en forklaring.

(White, 1973, min oversettelse)

White, viser slik at det eksisterer en sterk sammenheng mellom forfatter og fortellingen som konstrueres, hvor forfatteren er den som foretar utvalg og tolkninger av det kildemateriale som er tilgjengelig ut i fra noe som bor i forfatteren. Kanskje blir det derfor riktig å si om historiske fremstillinger det samme som James Gottschall gjør om memoarer: "all memoirs should come with a standard disclaimer: "This book is based on a true story." (Gottschall, 2012, s. 266)

Jeg ser dette i sammenheng med min forståelse av historiebevissthet. Hvor i likhet med historikeren som skal konstruere sitt historiske narrativ, så benyttes historiebevisstheten som basis for individets konstruksjon av interne narrativ. I sentrum for slike tenkte narrativ, finner jeg min egen forståelse av begrepet historiebevissthet. Historiebevisstheten forstås da til å ha en funksjon, ikke ulikt den historikeren har, ved at den er kilde til individers konstruksjon av narrativ. Individenes narrativ forstås da å bli til på basis av tilgjengelig kunnskap og hvilken forståelse individet har i forhold til det som det skal skapes et narrativ om. Innen en slik forståelse og satt i sammenheng med Rüsen, Poulsen og Jensen, som alle ser på historiebevisstheten som noe dynamisk og foranderlig, så er individet i en kontinuerlig prosess med utvelgelse og produksjon av narrativ. Når jeg skal vurdere resultatene av min forskning så vil denne vurderingens skje på bakgrunn av en forståelse av at respondentenes svar er blitt til ved en prosess av utvelgelse, hvor utvalget i seg selv kan vurderes som et narrativ.

Kognitiv dissonans

Begrepet kognitiv dissonans beskrives for første gang i 1957 av forskeren Leon Festinger i boken, *A theory of cognitive dissonance*. Fenomenet han beskriver er tankefeilen som gjør seg gjeldende ved hvordan vi som mennesker forholder oss til motstridende informasjon. Altså når vi møter informasjon som motsier det vi vet på forhånd. Festinger skriver at:

tilstedeværelsen av dissonans er psykisk ukomfortabelt og vil motivere personen til å forsøke å redusere dissonans for å oppnå konsonans (harmoni). Når dissonans er til stede for individet vil det i tillegg til å forsøke å redusere dissonansen, aktivt unngå situasjoner og informasjon som kan bidra til å øke dissonansen (Festinger, 1957, s. 3, min oversettelse).

Satt i sammenheng med historiebevissthetsbegrepet, slik jeg forstår det i denne teksten, så representerer kognitiv dissonans en fare. Denne faren kan forstås ved å se for seg at individet forholder seg til virkeligheten på en selektiv måte og at individet forkaster informasjon som ber individet om å endre forhåndskunnskaper. Et eksempel på at en slik tankefeil er røykeren som på tross av all informasjon om skadevirkninger fortsetter å røyke.

Tankefeilen forstås altså å være tilstede ved både de små individuelle narrativ, men kan også vise seg i store narrativ. Vurderer man norsk historieskriving om andre verdenskrig, hvor det først i de siste tiårene har vært skrevet noe særlig om de som kjempet på feil side og som ikke var en del av motstandskampen mot tyskerne. Og ser denne skrivingen i lys av kognitiv dissonans, så kan man tenke seg at de kildene og den delen av historien blitt valgt vekk fordi det skapte støy i forhold til et mer etablerte, og nasjonssamlende narrativ. Det kan ha vært en stilltiende aksept av at det var hensiktsmessig å skrive harmoniske narrativ om at alle nordmenn var motstandere av okkupasjonsmakten og at det var et felles folk som protesterte, saboterte og til slutt gjenreiste sin egen nasjon.

Bekreftelsesbias

Bekreftelsesbias, eller “confirmation bias”, som begrepet kalles på engelsk. Begrepet forsøker å si noe om hvordan vi mennesker har en tendens til å vektlegge kunnskap som bekrefter det vi allerede vet, fremfor motsigende informasjon og ikke minst at vi aktivt går inn for å ikke få avkreftet det vi allerede vet. Det at vi mennesker har oppført oss slik har vært kjent lenge og verserer anekdotisk i flere litterære verk. En av de tidligste beskrivelsene finner man hos Thukydid i hans verk om Peloponneskrigen hvor man i den engelske oversettelsen fra 1910 finner følgende sitat:

Indeed there seemed to be no danger in so doing; their mistake in their estimate of the Athenian power was as great as that power afterwards turned out to be, and their judgment was based more upon blind wishing than upon any sound prevision; for it is a habit of mankind to entrust to careless hope what they long for, and to use sovereign reason to thrust aside what they do not fancy (Perseus Digital Library).

Sitatet viser en beskrivelse av bekreftelsesbias fra antikken, hvor det beskrives som en menneskelig uvane. En mer systematisk forskning for å beskrive fenomenet skjer på 1960 tallet, innledet av den Engelske forskeren, Peter Watson. Han finner en sterk tendens til å forsøke å bekrefte teser, fremfor å falsifisere dem. Tendensen er så sterk at selv i tilfeller hvor en rask falsifisering vil avkrefte eller bekrefte tesen så velges en strategi hvor man forsøker å bekrefte sin tese, selv om man i prosessen med å bekrefte ikke får utelukket at man tar feil. Et eksempel på dette er hans eksperiment med tallrekker, hvor hans forsøksobjekter får presentert tresifrede tallrekker og i oppgave å avdekke hvilken regel som ligger bak rekkene

ved å presentere egne tresifrede tallrekker til forskeren som vil bekrefte eller avkrefte om forsøkssubjektets tallrekke følger regelen. Det han finner er at de fleste tester ut hypoteser som bekrefter forsøkssubjektets etablerte teori, fremfor å prøve ut hypoteser som kan avkrefte hypotesen. (Oswald & Grosjean, 2004, ss. 80,81) Det er fremsatt innvendinger mot en forenklet forståelse av begrepet (Oswald & Grosjean, 2004, ss. 82-88), og forskning viser at for å ha en presis forståelse av fenomenet er det behov for betydelig nyansering, men i forhold til denne teksten kan man summer opp slik Oswald, et al. gjør og si at:

Whenever people search for, interpret or remember information in such a way that the corroboration of a hypothesis becomes likely, independent of its truth, they show a confirmation bias.

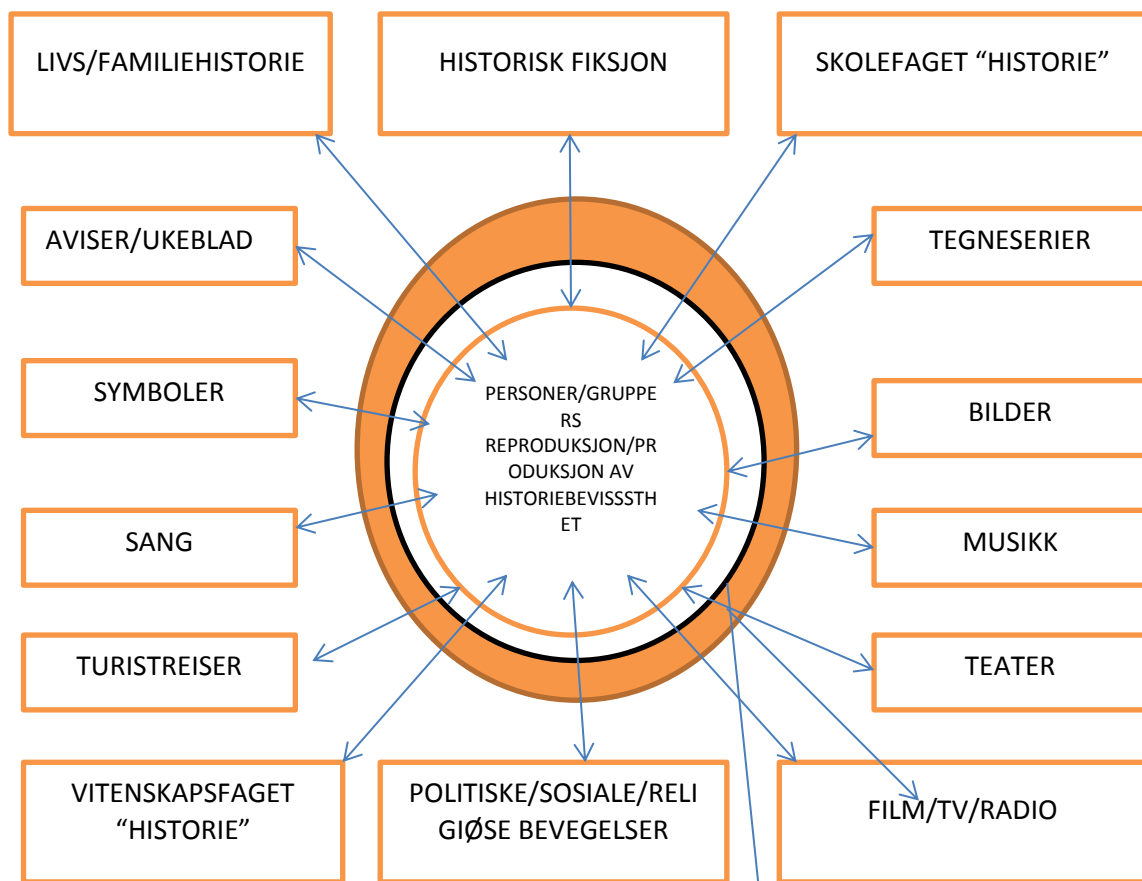
A Confirmation bias happens, for example, if – in a systematic fashion - hypothesis – conforming information receives more weight, is evaluated less critically, or is better remembered than disconfirming data.

(Oswald & Grosjean, 2004, ss. 93,94)

Det er mulig å demonstrere mange eksempler fra historien og historieskriving som er eksempler på bekræftelsesbias men det eksempelet som i moderne tid kanskje har evnet å skape mest debatt er den britiske historieskribenten, David Irving, og hans forsøk på å hvitvaske Hitlers regime fra de grusomheter som ble systematisk utført (Nizkor Project, 1991-2012).

I denne masteroppgaven ser jeg bekræftelsesbias i sammenheng med danningperspektivet som ligger i faget. Min overordnede problemstilling er hvordan kan jeg forstå vgs.-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse. Ved produksjon av slik kunnskap om eleven så kan det være formålstjenlig å vurdere hvilke bias eleven møter undervisningen med. For på bakgrunn av forskning rundt bekræftelsesbias er det mulig å se for seg at eleven som møter opp i klasserommet har en del antagelser om hvordan og hvorfor verden har blitt til slik som den har blitt. Faktamessig kan det meste av elevenes kunnskap være riktig, men selve tolkningen kan være problematisk. Slik som hos David Irving, som er brukt til å eksemplifisere bekræftelsesbias i avsnittet over, presenterer i liten grad faktisk feil i sine tekster, det handler isteden om fraværet av kilder som motsier hans fortelling og overdreven vektlegging av anekdoter som sår tvil om den etablerte fortellingen om holocaust. Jeg ser derfor

bekreftelsesbias i sammenheng med historiebevissthet, da beskrivelsen av tankefeilen viser at den fungerer som et filter mellom individet og omverden og sett opp mot den åpne skalamodellen så vil bekreftelsesbias plassere seg slik:



Figur 2 Bekreftelsesbias og den åpne skalamodellen

Det orange feltet er ment å illustrere en ring av bekreftelsesbias

Ved å anerkjenne at vi som mennesker er preget i ulik grad av bekreftelsesbias i vårt forhold til omverdenen og det vi møter der, så vil jeg si at det er en side ved elevene som kan

være svært viktig å ha kjennskap til. Kanskje spesielt i forhold til dannelsesambisjoner læreren kan ha for utdanningen. Med dette som bakteppe så handler det ikke bare om hva de vet, men også om hvordan og hvorfor det vet det de vet, og mener det de mener.

Motivated reasoning

Begrepet motivated reasoning, er det ikke er etablert et godt norsk ord for, men jeg vil i denne teksten ruke motiverte begrunnelser, for å beskrive, er en nyansering av tankefeilen, bekreftelsesbias. En slik nyansering er nødvendig å ha med seg som nøkkel for å forstå hvordan dataene i denne teksten fortolkes. I tillegg til at forskning på fenomenet er av interesse for hvordan man kan nærme seg møtet med fenomenet i en klasseromskontekst.

Begrepet forsøker å beskrive prosessen bak hvordan vi som mennesker leter etter kilder og svar som bekrefter det vi allerede vet for å minske intern kognitiv dissonans. Det er altså en strategi som benyttes for å hjelpe oss selv med å tro på noe på tross av motstridende informasjon. I kapitlet om bekreftelsesbias, demonstreres hvordan en røyker, benytter motiverte begrunnelser, gjennom å balansere vekk fakta med anekdoter for å rettferdiggjøre det at han fortsetter å røyke, altså å fiske etter egne fakta som bekrefter det man vet. En urovekkende side ved motiverte begrunnelser finner man i Brendan Nyhan (2013) sitt paper, THE EFFECTS OF FACT-CHECKING THREAT, hvor han viser at selv ubestridelige fakta blir forkastet av individet for å unngå kognitiv dissonans i forhold til det vedkommende allerede vet. Han demonstrerer der at motstridende fakta blir forkastet fordi de ødelegger for det narrativ som individet holder som sin sannhet. Dette forsterkes i studiet, “When Corrections Fail: The persistence of political misperceptions” (Nyhan & Reifler, 2010), som viser at en som på forhånd har demonstrert at han tror at skattekutt fører til økte inntekter for staten, vil få denne troen forsterket av å lese dokumentasjon som fremlegger økonomiske bevis på at det er feil.

Det som demonstreres er at når individer vet noe på forhånd, og har akseptert det som sannhet, så vil de kjempe aktivt mot informasjon som taler i mot sannheten. Slik reduseres kognitiv dissonans i individet og i et læringsperspektiv vil man ha oppnådd lite. Sett i sammenheng med et individs forståelse og bruk av historien, så illustrerer dette hvordan læreren får en utfordring i møtet med en elev som alt har bestemt seg for hva som er sant. Hvordan en lærer skal forholde seg i møtet med elever som alt har sannheten er usikkert, men i en nylig publisert artikkel finner forskerne Nyhan, Reifler og Richey et. al. (2014, s. 15) at

det de omtaler som subtile narrativ, har en viss effekt i å endre individers oppfatning. De tror at det kommer av at slike narrativ er så subtile at de ikke får individet til å mobilisere sitt fulle forsvar for å forsvare mot potensielt motstridende informasjon. Informasjonen går slik under forsvaret til individet og får muligheten til å påvirke.

Jeg mener denne innsikten om motiverte begrunnelser kan være nyttig i tolkningen av mine forsknings resultater. Jeg ser denne tankefeilen i sammenheng med elevens historiebevissthet, en historiebevissthet som er et resultat av mange ulike kilder, hvor skolen bare er en kilde blant mange. Det er mange muligheter for at eleven kan møte, og ta til seg, grunnleggende oppfatninger om samfunn og historie, som er så kontrære i forhold til det etablerte at de representerer et problem. Slike holdninger må møtes, og som lærer har man da behov for kunnskap om dette, samt verktøy for å møte det.

Tema

Tema er et begrep som, så vidt jeg vet, ikke benyttes ofte innen historiefaglig eller samfunnsfaglig forskning. Litteraturteoretisk er det et sentralt begrep som kan forstås på forskjellige måter, men jeg vil forstå begrepet snevert slik; begrepet tema sier noe om det sentrale emnet som er i beretningen, det er aksene som fortellingen vender seg rundt (Hawthorn, 2005, s. 178).

Hensikten bak en slik bruk av begrepet er at det åpner for å tolke de abstrakte resultater som produseres av forskningsmaterialet, til noe som antyder et overordnet tema i svarene på mine forskningsspørsmål om hva som er og hva som er viktigst. Respondentenes kommunikasjon vil bli forsøkt forstått som narrativ, og siden de fleste narrativ har et sentralt tema er det nærliggende å benytte begrepet for å kunne si noe om aksene elevenes historiebevisstheter dreier seg om. En slik bruk av temabegrepet, støtter seg på Fischer (1987, s. 5), men er også en videreføring av Hayden Whites tanker om, historiske narrativ (1985), som han hevder er: “verbale fiksjoner, hvis innhold er vel så meget funnet, som påfunnet. De har mer til felles med sin motsats i litteraturen enn de har til felles med de i vitenskapene” (White, 1985, s. 82, min oversettelse). Jeg vurderer det altså slik at tema, som litteraturteoretisk begrep, kan benyttes til å si noe om den aksene som individuelle narrativ vender seg rundt.

Det narrative paradigmet

Paradigme er her forstått som et konseptuelt rammeverk. Altså en universell modell som ber om at forståelsen av noe skal skje gjennom en felles fortolkende linse. Innenfor det narrative paradigmet forstås “gjenfortelling” ikke som fiktive komposisjoner, hvis proposisjoner kan være eller ikke være falske, og uten en kobling til budskapet i komposisjonen. Av Walter R. Fisher (1987) blir de forstått som: “symbolske handlinger – ord og/eller gjerninger–som har sekvens og mening for de som lever, skaper og tolker de” (Fisher, 1987, s. 58, min oversettelse). Begrepet det ”narrative paradigmet”, introduseres i boken, *Human Cognition as Narration*, som en teori for å forklare at all meningsbærende kommunikasjon er en form for historiefortelling eller forklaring. Videre postulerer Fisher at all menneskelig erfaring og forståelse er organisert i en rekke med serialiserte fortellinger, hver enkelt med sine egne konflikter, rollegalleri, begynnelse, midtpunkt og slutt. Det er hans teori at det er hensiktsmessig å vurdere alle former for kommunikasjon, som forsøker å appellere til menneskelig fornuft, som narrativer formet av historie, kultur og karakter. (1987) Hans syn går imot det mer tradisjonelle syn på kommunikasjon, hvor mennesker er vurdert som rasjonelle som aktører i verden. Hovedmomentene ved teorien er summert i tabell 4 under:

Narrative paradigm
People are essentially storytellers
We make decisions on the basis of good reasons, which, vary depending on the communication situation
History, biography, culture and character determine what we consider good reasons
Narrative rationality is determined by the coherence and fidelity of our stories
The world is a set of stories that we chose and constantly re-create our lives.

Tabell 4 Det narrative paradigmet

(Magouyrk & Temporal, 2012)

Jeg finner det av interesse å se det narrative paradigmet i sammenheng med historiebevissthetsbegrepet og vurdere hva som blir sagt om narrativ og hva det kan bety for identitet og navigering i tidens tre dimensjoner. Innenfor det narrative paradigmet hevdes det at den verden vi som individer bor i, er konstruert av en serie med historier (narrativ) som vi har valgt selv, og benytter til en kontinuerlig evaluering eller rekonstruksjon av vårt livs narrativ. Det sies også at vi ikke er strengt rasjonelle aktører, men lar våre vurderinger farges av det vi mener er gode grunner, som igjen er preget av konteksten vi befinner oss i. Hva vi som mennesker vurderer som fornuftige og gode argumenter er forutbestemt av vår egen historie, kultur og karakter. Som mennesker formidler vi altså informasjon som narrativ i vår kommunikasjon med andre og vi forstår verden som en sammenvevd serie av fortellinger som til stadighet er under utvikling. Det er altså grunn til å hevde at Fischers syn på narrativ er at det handler om selektiv virkelighet, hvor vi som mennesker konstruerer vår virkelighet på basis av vår egen forhistorie og tidligere valg, og påvirkes av den virkelighet vi møter. For å evaluere og vurdere narrativ i forhold til hvor mye de skal vektlegges sier, Fisher (1987 s. 58), at to utvalgs-kriterier er viktige, disse er: “coherence” (indre sammenheng) og “fidelity”(trofasthet). Med det mener, Fisher, at det narrativ som vurderes må holdes opp mot individets egne narrativ og sammenlignes med disse for å vurdere hvor sannsynligheten for at et gitt narrativ er sant eller ikke. I vurderingsprosessen blir et nytt narrativ vurdert ut i fra hvor trofast det passer inn med andre narrativ som individet bærer med seg. Dette ser jeg i sammenheng med motiverte begrunnelser, som demonstrerer hvordan individer kan motsette seg nye fakta hvis de går imot det som er en etablert sannhet for individet. Fischer mener at denne analysen av en indre sammenheng for individer følger følgende vurderingsprosess: Personens iboende bevissthet om narrativ sannsynlighet (hvor god det er vurdert til å passe inn med individets eget narrativ) benyttes til å vurdere hva som er en sammenhengende historie. Dette vurderingen er preget av individets vaner i forhold til testing av narrativ trofasthet (fidelity) som benyttes til å sammenligne nye narrativ med eksisterende narrativ. De nye narrativ holdes opp mot narrativ som individet allerede vet at er sanne og sammenhengende i deres liv, og vil forkastes, modifiseres eller internaliseres basert på en sammenligning som vurderer trofasthet (fidelity) og indre sammenheng (coherence). Virkeligheten, slik individet forholder seg til den, blir til gjennom en sammenligning opp mot selvvalgte samlinger av narrativ, som er satt sammen for å gjøre individer i stand til å leve liv

som kan sees på som en prosess av stadig gjenskapning. (Fisher, 1987, s. 5) Dette er noe som jeg ser i sammenheng med historieundervisningen, som hvis den er skal nå sine mål om danning, er nødt til å presentere narrativ som oppleves som relevante for elevenes liv ved å presentere troverdige og sammenhengende narrativ, noe som forutsetter kunnskaper om respondentenes narrativ.

En slik forståelse får jeg forsterket gjennom Bruner, som sier om menneskers minner, erfaringer og opplevelser at de er organisert “hovedsakelig som narrativ-fortellinger, unnskyldninger, myter, grunner for å gjøre eller ikke gjøre, og så videre. Narrativ er det vanlige medium som benyttes for kulturell overføring og er kun begrenset av individets beherskelse av mediet...” (Bruner, 1991, s. 4, min oversettelse). Som en mental konstruksjon kan man da si at narrativ er:

“...versjoner av virkeligheten, hvor sedvane og “narrativ nødvendighet” avgjør hvorvidt versjonen aksepteres eller ikke, fremfor empirisk testing og logiske nødvendigheter. Det ironiske med dette er vi føler ingen skam ved å si at en historie er sann eller falsk (Bruner, 1991, ss. 4-5, min oversettelse).

I følge Bruner så kan det virke som om individet forholder seg til livet som om det er et narrativ, altså at minner, erfaringer og opplevelser samles i en rekke små og store narrativ som skal forklare hvorfor og hvordan noe er blitt til, hvordan det er, og hvorfor det vil bli som det blir (Bruner, 1987 & 1991, s. 17). En forståelse av at det er en sammenheng mellom narrativ og virkelighet ligger til grunn for deler av analysen i denne teksten. Slik jeg forstår sammenhengen mellom narrativ og virkelighet så støtter jeg meg både på Fisher og Bruner når jeg tolker det dithen at det er en sammenheng mellom de narrativ som eleven forteller, og den virkelighet som eleven forholder seg til. Dette forstår jeg i lys av historiebevissthetsbegrepet. Ved å sammenligne hva som sies om hvordan historiebevissthet blir til, og hvilken rolle den spiller for mennesket som har den, forstår jeg det som om det er en nyttig å tenke narrativt om historiebevisstheten. Historiebevisstheten blir til gjennom påvirkning av en rekke kilder, slik som vist i den åpne skalamodellen i figur 1, og er en funksjon som benyttes til å navigere i verden. (Jensen B. E., 1994, s. 92) Koblingen mellom narrativ og historiebevissthet skildres også av Rüsen, som sier at individer orienterer seg i et praktisk liv og tid, gjennom produksjon av historiske narrativ. (1987, s. 89) Satt i sammenheng med Schechtman, som sier at mennesker konstruerer seg selv gjennom en rekke små og store narrativ (2007, s. 92). I hennes tenkning fungerer samlingen med narrativ som et

filter for å sortere opplevelser, muligheter, planer og handlinger ut i fra hvordan de passer inn i det narrative som individet allerede bærer med seg. Noen opplevelser, muligheter, planer og handlinger, tolkes og tilpasses, og blir flettet inn i det eksisterende narrative eller forkastes (2007, ss. 113-114). Den prosessen hun beskriver, er ikke ulik den som skildres grafisk i den åpne skalamodellen i figur 1 (Jensen B. E., 1994, s. 92) hvor historiebevisstheten er påvirket av verden, og denne påvirkningen er med på å forme hvordan historiebevisstheten forstår verden.

Ved å sette det narrative paradigmet, og tenkningen bak det inn i en større psykologisk og historiedidaktisk kontekst er det min hensikt å vise hvordan denne teorien senere i teksten kan tjene som analytisk virkemiddel for å åpne datamaterialet opp for tolkning.

Sammenhengen mellom hva som er morsomt og hva som er interessant

Når noe skjer så forklares det alltid ut i fra et “fordi”, altså at det er et kausalt forhold mellom resultatet og hvorfor det har skjedd. Slik er det også når vi som mennesker skal lære noe. Hva som er årsaken, eller hvorfor lære, kan forklares med begrepet motivasjon, og dette begrepet kan nyanseres videre inn i ytre eller indre motivasjon. Indre motivasjon kan defineres som:

the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards. (Ryan & Deci, 2000, s. 56).

Det handler altså om at det er noe i elevens psyke som motiverer eleven ut i fra hva han finner morsom eller utfordrende på en god måte, uten at han blir påvirket av forhold på utsiden av han selv, slik som for eksempel karakterer. Ytre motivasjon kan defineres som:

a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome. Extrinsic motivation thus contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity simply for the enjoyment of the activity itself, rather than its instrumental value. (Ryan & Deci, 2000, s. 60)

Det handler altså om at man er motivert til å gjøre noe av en ytre faktor for å oppnå et mål, slik som karakterer eller direkte beskjeder om å gjøre noe fordi noen andre vil at du skal gjøre handlingen. Det er mulig å differensiere de to formene for motivasjon videre, men i denne

teksten holder det med å vise til at motivasjon kan deles inn i to kategorier, en indre og en ytre. Den ytre motivasjonen er styrt av forhold utenfor eleven, mens den indre er regulert av hva eleven selv finner morsom, underholdende eller utfordrende og interessant. På basis av dette er det grunn til å si at når elever og studenter i videregående skole, høyskole og universitet velger hva de finner morsomt, altså hvilke sider ved historiefaget som vil motivere dem, så reflekterer det noe ved eleven selv og hvordan eleven vurderer historien. Jeg har valgt å ha med et teoretisk perspektiv på indre og ytre motivasjon for å styrke en del antagelser som ligger implisitt i historiebevissthetsbegrepet slik jeg forstår det i denne masteroppgaven. Forståelsen er at når vi forholder oss til verden så er det på basis av det vi har erfart tidligere og at disse erfaringene er med på å prege hvordan vi forholder oss til nåtiden. Begrepet kan derfor hevdes å si noe om hva som interesserer oss og hva vi finner morsomt, for også det er formet av våre erfaringer. Slik mener jeg å styrke begrepet ved å se det i en større psykologisk sammenheng, som ved vurderingen av respondenters svar på en spørreundersøkelse om hva som er morsomst å lære om, si noe om den indre motivasjonen til respondenten.

Kjønn

Flere internasjonale undersøkelser viser i følge Gunn Imsen (2005) at det er en forskjell i lærerens kommunikasjonsmønster ovenfor gutter og jenter. Læreren henvender seg oftest til guttene, noe som har blitt forsøkt forklart med at guttene er mer utagerende og må kontrolleres ved stadige henvendelser. At guttenes adferd er årsak til at lærere henvender seg oftere til gutter, tilbakeviser Imsen (2005), og viser at det fra 7. klassetrinn og oppover ikke er en innholdsmessig forskjell i hvordan en lærer henvender seg til elevene. Dette representerer bare en av mange måter samfunnet er kjønnsdelt, ikke bare på skolen, men også i den øvrige verden. Jentefilmer, jentefotball, kvinneyrker og så videre er betegnelser som illustrerer et skille mellom kjønnene i verden utenfor skolen. I og med at elevenes historiebevissthet er antatt å dannes gjennom totaliteten av historiske inntrykk er det ikke utenkelig at det vil være en forskjell i de ulike kjønns historiebevissthet, og at dette kan komme til uttrykk i hva de trekker frem som morsomst å lære om og hva de vurderer som viktige hendelser. Jeg vil derfor i tillegg til å sortere på alder, sortere svarene på kjønn og vurdere om en slik kjønnsdeling kommer til uttrykk i elevenes svar.

Alder

Denne teksten for seg deler av at data sett ut i fra en forståelse av at forskjeller i metakognitive evner utvikles over tid etter hvert som eleven modnes, alder vil antageligvis representere en forskjell på de metakognitive evner eleven har ervervet for å analysere og reflektere over det historiske i forhold til fortid, samtid og fremtid. For å begrunne denne antagelsen velger jeg å støtte meg på forskning om metakognisjon som sier at:

Instead, metacognition emerges early in life, in forms that are no more than suggestive of what is to come, and follows an extended developmental course during which it becomes more explicit, more powerful, and hence more effective, as it comes to operate increasingly under the individual's conscious control" (Kuhn, 2000, s. 178)

Metakognisjon er forstått som individets viten om viten (Metcalf & Shimamura, 1994, ss. 1-21) og knyttes til menneskers evne til abstraksjon og vurderingsevne. Slik jeg har forstått historiebevissthetsbegrepet så kan det forstås som en skala med ulike utviklingsgrader, hvor individet kan sies å utrykke liten grad av eller stor grad av historisk bevissthet, samt at det er en evne som kan utvikles over tid. Basert på funn i Poulsens forskning (1999), hvor hun viser økende refleksjon og en mer "avansert" historiebruk hos de eldste elevene, tror jeg metakognitive evner vil reflekteres i hvilke tema elevene rapporterer at er morsomst å lære om i historiefaget og hva de velger å presentere som de viktigste historiske hendelsene. Dette ser jeg også i sammenheng med Jensen (1994, s. 92) som forstår skolens rolle som å være en brobygger mellom det historiefaglige og elevens livsverden. Formålet er da å utvikle elevens historiebevissthet gjennom å heve et faglig nivå. Jeg vil derfor sortere svarene som er gitt av elevene etter utdanningsnivå, ut i fra en antagelse om at metakognitiv utvikling vil reflekteres i elevenes svar.

Metode

Her skildres hvordan jeg har forsøkt å finne svar på min overordnede problemstilling:

Hvordan kan jeg forstå vgs.-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse og kan en slik spørreundersøkelse være et verktøy for historielæreren?

Datainnsamling

Datamaterialet som er benyttet i denne teksten ble samlet inn ved skoler som samarbeider med PLU på ulike nivå. Datamaterialet består av svar på en todelt spørreundersøkelse (se vedlegg 1) som ble samlet inn våren 2011. Del 1 av undersøkelsen ber om at respondenten svarer på hvilke tema i historien han synes det er morsomst å lære om. Respondenten skal da velge tre, av i alt 15 forhåndsdefinerte kategorier, i tillegg til at det er åpnet for at elevene kan skrive opp egne kategorier. Del 2 av undersøkelsen ber eleven om å gi syv svar på hva han mener er det viktigste som er skjedd i historien de siste 1000 år. Det totale datamaterialet består av svar samlet inn fra studenter ved PLU, utdanningsinstitusjonene HIST og HINT, i tillegg til grunnskoler fra 5. trinn og oppover. Elevsvarene i grunnskolen er samlet inn av praksisstudenter ved PLU, mens svarene fra høyskoler og universitet er samlet inn av forskerne som igangsatte denne undersøkelsen. I denne teksten er det kun svar fra elever i videregående og høyere utdanning som er benyttet. I all hovedsak er det innsamlede datamaterialet innhentet fra skoler i trøndelagsregionen, som enten er tilknyttet PLU som praksisskoler eller skoler, høyskoler og universitet hvor forskerne som har utformet undersøkelsen har hatt undervisning.

I forkant av datainnsamlingen ble det utarbeidet et følgeskriv (se vedlegg 2) som inneholder informasjon til de som skal samle inn svar på spørreundersøkelsen. De som samlet inn svar var studenter i samfunnsfagsdidaktikk ved PLU vår semesteret 2011. De fikk i oppgave å samle inn svar på undersøkelsen i de klasser de hadde sin praksisperiode i det semesteret. Studentene var instruert til å gi følgende informasjon til respondentene:

- At dette er en undersøkelse som forskere ved universitetet (evt NTNU/PLU), der du er student, står bak.
- At det det forskes på, er hvordan elever tenker om historie og hva de liker best av historieundervisning.
- At dette ikke handler om hva/hvor mye elevene kan om historie.
- At det ikke finnes noen riktige og gale svar på spørsmålene, fordi forskerne bare vil vite hva elevene syns og mener.
- At det eneste som er viktig, er at de svarer det de mener og at de ikke skriver tøys og tull.

- At de vil få ca 15 minutter til å fylle ut skjemaene, og at du samler dem inn etterpå.
- At de ikke skal skrive navnet sitt på, men bare krysse av for kjønn g skrive klassetrinn. (her opplyser du hvilket tall som skal stå – og ingen fagkoder skal med).

Siden dette er en instruks som er formidlet til de som skal samle inn datamaterialet i grunnskolen antar jeg at samme informasjon har blitt formidlet til studentene ved universitet og høyskole i forkant av at de har avgitt svar, siden det er forskerne selv som har samlet inn denne delen av materialet.

Totalt består datamaterialet som benyttes i denne masteroppgaven av 258 elever svar, som er fordelt på 135 elever i den videregående skolen, 48 elever ved høyskoler og 75 studenter ved PLU. Målt opp mot den totale populasjon av elever og manglende randomisering av utvalget, så kan ikke resultater fra analysen generaliseres over på den øvrige populasjon, fordi utvalget ikke oppfyller de krav som stilles til representativitet og utvalgsstørrelse. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 241-244) Konsekvensen er at resultatene av analysen ikke kan overføres på den øvrige populasjon av elever. Det er min vurdering at undersøkelsen, på tross av denne manglende muligheten for å generalisere, er verdifull. Da den ved å bli satt i sammenheng med en teoretisk ramme kan antyde noe om hvordan elevers historiebevissthet kommer til uttrykk gjennom svar på hva elever finner morsomt å lære om og hva de mener har vært viktigst i historien, og hjelpe meg til å se om en slik spørreundersøkelse kan være et verktøy for læreren.

Datamaterialet er en tverrsnittsundersøkelse som kun måler hva som er morsomt å lære om og hva som er de viktigste hendelser, på det tidspunktet undersøkelsen ble avholdt, og i de klasser som den ble avholdt. Målingens gyldighet over tid vil derfor være svak (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Målingen av elevenes svar kan variere over tid, men hensikten med denne undersøkelsen er ikke å finne en fasit på hva alle elever vil synes er morsomst og viktigst i historiefaget til evig tid. Hensikten er å bruke disse spørsmålene for se hvordan jeg kan forstå historiebevisstheten til de respondentene som utgjør datagrunnlaget, og se om de gjennom sine svar på hva som er morsomst og viktigst, kan hjelpe meg med å vurdere om slike undersøkelser kan være et verktøy for læreren.

Epistemologisk forankring og design

I min forskning så benytter jeg meg både av kvantitative og kvalitative analyser for å få frem kunnskaper om hvordan elever benytter historie i sine liv. Skillet mellom kvantitative og kvalitative data presenteres i et eget kapittel, men i forkant av en slik presentasjon er det på sin plass å si noe om hvordan kunnskap har blitt til i min forskning, altså å forankre oppgaven epistemologisk. Epistemologi er ofte omtalt som erkjennelsesteori og handler om hvordan man oppnår kunnskap. I min oppgave er mitt overordnede mål å finne kunnskap for å svare på:

Hvordan jeg kan forstå vgs.-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse, og om en slik spørreundersøkelse være et verktøy for historielæreren

Blant samfunnsvitere har det ofte blitt trukket et skille mellom de som mener at “vi stort sett kan feste lit til at våre observasjoner av virkeligheten samsvarer med virkeligheten, og dem som mener at den sosiale verden sjelden er slik den direkte fremstår.” (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 44). Det førstnevnte perspektivet i sitatet, som kan kalles positivistisk, mener at: naturvitenskaplige metoder kan gjennom objektive observasjoner fra utsiden, benyttes til å studere mennesker og samfunn, for å observere lovmessigheter ved menneske og samfunn. Mulighetene for tolkning, perspektiv og kontekst blir således begrenset. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 361-362) Det sistnevnte perspektivet i sitatet, som kan kalles hermeneutisk, mener at mening bare kan komme gjennom å forstå det som studeres, i den sammenhengen som det vi studerer er en del av. (Thaagaard, 2009, s. 39) Innen dette perspektivet er kontekst, tolkning og perspektiv viktig for å komme frem til kunnskap i et datamateriale. Skillet blant samfunnsviterne kan da sies å være mellom det positivistiske og det hermeneutiske perspektiv.

Mitt datamateriale består som nevnt av svar på en spørreundersøkelse i to deler (se vedlegg 1). Datamaterialets del 1, hvor respondentene er bedt om svare på hva de mener er morsomst å lære om, er i en slik form at det lar seg telles. Denne delen av datamaterialet kan benyttes til kvantitativ analyse. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 277) Datamaterialets del 2, hvor respondentene er bedt om å skrive hva de mener er de viktigste historiske hendelser de siste 1000år, består av tekst og kan derfor ikke analyseres uten tolkning. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 237) Datamaterialet består altså av to deler som krever ulik tilnærming for å hente kunnskap.

Forskningsspørsmålene som stilles til datamaterialets del 1 er:

Hva mener elevene og studentene selv er de mest morsomme historiske tema å lære om og hvordan kan man forstå deres svar?

I hvilken grad er det forskjeller mellom kjønn og alder i vurderingen av hva som er morsomt og viktig, og hvordan kan eventuelle forskjeller tolkes?

Den første delen av forskningsspørsmålet, som spør om hva som er morsomt, er det mulig å finne kunnskap om ved hjelp av kvantitativ telling av respondentenes svar. En kvantitativ tilnærming er også hensiktsmessig for å generere kunnskap om forskjeller på kjønn og alder. Den andre delen av spørsmålene, hvor man ber om forståelse og tolkning kan derimot ikke genereres på bakgrunn datamaterialet uten å tolke og forstå det i en større kontekst som representerer den helheten som fenomenet som måles er en del av. (Thaagaard, 2009, s. 39) Jeg har derfor basert meg på en todelt tilnærming, en kvalitativ og en kvantitativ, for å få frem kunnskap i denne masteroppgaven, og sett bort i fra det skillet i samfunnsvitenskapene som er beskrevet av (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 44). En slik kombinasjon av kvalitative og kvantitative data kalles metodetriangulering og vil omtales i et eget kapittel.

I denne undersøkelsen benytter jeg meg av en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming til datamaterialet. Den kvantitative tilnærming benyttes for å finne de tallmessige resultatene og er fundert i en positivistisk tradisjon som mener at virkeligheten kan observeres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 44) Den kvalitative tilnærmingen jeg har benyttet er fundert i en hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikken er fundert på et prinsipp om at mening kun forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. (Thaagaard, 2009, s. 39) Jeg skal forsøke å forstå en del av noe i lys av en helhet. Fenomenet jeg søker kunnskap om er, hvordan elevers historiebevissthet kommer til uttrykk gjennom svar på en spørreundersøkelse, og om en slik spørreundersøkelse kan være et verktøy for historielæreren. Det kan ikke forstås uten å settes inn i en utdanningssammenheng og en større teoretisk ramme for hvordan mennesker navigerer i tid og skaper mening i sine liv. Denne tilnærmingen til materialet har paralleller til Geertz (1973), slik han er skildret av Thaagaard (2009, s. 39) som skriver at "Ideen til tolkning alltid vil hentes fra annen, tidligere litteratur, og ikke ut i fra dataene i seg selv." Min fortolkning av datamaterialet er bygd på en forforståelse av det jeg studerer, og det fenomenet jeg analyserer i denne teksten ikke kan belyses av datamaterialet alene uten at det først fortolkes gjennom en teoretisk ramme.

Min forskning har blitt utført med løs forståelse case-studie av, som ramme for designet. Thaagaard skriver om case-studier at det i litteraturen om case-studier kjennetegnes av liten felles forståelse av hva begrepet innebærer (2009, s. 49). Jeg har forstått case-studier dithen en case kan forstås som et avgrenset system eller enhet for analyse, som jeg skal undersøke intensivt. For å presisere dette litt nærmere har jeg sett i Ringdal (2007), som viser til Yin (1984), og sier om casestudier at der er “en empirisk undersøkelse av fenomen i sine naturlige omgivelser der flere datakilder benyttes” (Ringdal, 2007) Jeg har også sett til et skjema presentert i Miles and Hubberman (1994, s. 7). Skjemaet er et kretsdiagram satt sammen av flere korsveier. Ved de ulike korsveier stillers spørsmål som avgjør hvilken vei man skal ta i kretsdiagrammet. Det starter med jeg i diagrammet har svart på spørsmålet: Forskeren er interessert i? Og har endt med at jeg svarer på hvordan jeg vil tolke datamaterialet.

Fenomenet jeg skal undersøke er gitt av min problemstilling: *Hvordan jeg kan forstå vgs.-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse.* Dette skal igjen vurderes i forhold til hvorvidt det kan være et verktøy for læreren. For å nærme meg dette har jeg endt opp med en enkelt case-design med flere analyse enheter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 88).

Metodetriangulering

Gjennom metodetriangulering kan kvantitative og kvalitative metoder kombineres for å se et fenomen fra flere perspektiver. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 367) Ved å kombinere bruk av kvantitativ og kvalitativ metode, er hensikten at metodene vil utfylle hverandre. Slik håper jeg at den ene metodens styrke vil utfylle svakheter ved den andre metoden kan ha i forholde til analyse av datamaterialet, og totalt sett styrke min analyse.

Min bruk av metodetriangulering skjer ved hjelp av en parallellbruk. De kvalitative data benyttes da til å belyse de kvantitative resultatene og de kvantitative dataene brukes til å si noe om utbredelsen av funnene i den kvalitative tolkningen i undersøkelsen.

Når jeg har valgt metodetriangulering for å analysere datamaterialet så er det et valg som er påtvunget av datamaterialet slik det er samlet inn, hvor den ene delen best kan analyseres kvantitativt og den andre delen kun kan analyseres kvalitativt.

Kvantitative data og Kvalitativ tolkning

Datamaterialet i denne teksten består av kvantitative data, altså data som foreligger i en form som gjør at de kan telles (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 277) og kvalitative data, altså data som må tolkes og forstås.

Det kvantitative materialet består som tidligere nevnt av to deler. Hvor den ene delen er blitt til som resultat av respondenters svar på den første delen av spørreundersøkelsen som utgjør datamaterialet i denne masteroppgaven (se vedlegg 1). Den andre delen av det kvantitative datamaterialet er blitt til gjennom kvalitativ analyse av elevsvar på spørreundersøkelsens del 2. Begge delene av det kvantitative materialet består en variabel, viktigst eller morsomst. Denne verdien skal genereres på bakgrunn av data som skal telles opp i forhold til hvordan de ulike kategorier er distribuert. Verdiene som dette genereres vil bli sortert på de uavhengige variablene kjønn, og alder i en pivottabell (krystabell). Resultatet av pivottabellen vil bli presentert i et stolpediagram som viser distribusjonen av svar i forhold til datamaterialets uavhengige variabler. En slik metodisk tilnærming, eller bivariat analyse, er hensiktsmessig for å undersøke sammenhengen mellom flere variabler (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 295)

De kvalitative dataene er resultatet av en tolkning av respondentenes svar på den andre delen av spørreundersøkelsen. Respondentene har der svar på det åpne spørsmålet: Hva synes du er det viktigste som har skjedd i historien de siste tusen årene? Ved å svare på et åpent spørsmål, har respondentene vært produsert et voldsomt stort materiale. Svarene varierer i form fra respondent til respondent og ofte er det ulik form på svarene til en enkelt respondent. Svarene kan være, fullstendige setninger, enkeltord, hendelser, ting, personer, tidsperioder, årstall og så videre. Svarene har derfor ikke latt seg sammenfatte uten å tolke de inn i en kontekst slik at de kan omkodes og forstås.

For å hjelpe meg i prosessen med hvordan en slik omkoding må skje har jeg benyttet meg av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til masteroppgavens forskningsspørsmål. Hermeneutikken handler om finne kunnskap gjennom å tolke og forstå det som studeres som en del av noe større. (Thaagaard, 2009, s. 39) Det jeg skal tolke og forstå, er svar respondenter har gitt på et spørsmål som ber de om å liste opp hva de mener er det viktigste som har hendt i historien de siste 1000 år, og hva de synes er morsomst å lære

om. Respondentenes svar da tolkes inn i en større skolesammenheng i forhold til hvordan elever elevers historiebevissthet uttrykkes.

Fenomenologi handler i kvalitative design om “å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelsen av, et fenomen.” (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 82). Når respondentene har svart på spørreundersøkelsens del 2 (se vedlegg 1) har de produsert en voldsom mengde tekst som er så variert i formen at materialet er nødt til å omkodes for å kunne benyttes til analyse.

I Johannesen et. al. (2006) viser de til Creswell (1998) som sier at de viktigste stegene ved en fenomenologisk tilnærming er: Forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering. Under forberedelsen, så skal forskeren forberede seg på undersøkelsen ved å sette seg inn i rådende teori på feltet, slik at han kan forstå hvordan mennesker erfarer et fenomen. Datainnsamlingen samles fra individer som har erfaringer med fenomenet som skal studeres. Under denne delen av designet er det viktig å være klar over hvordan forskeren selv vurderer fenomenet, slik at man er klar over hvordan man selv tolker fenomenet. Den siste delen omhandler analyse og rapportering, og er eksemplifisert med intervju som datakilde. Intervjuene er i eksemplet en komplisert tekst, slik som respondentenes svar, som må omkodes i forkant av analyse.

Prosesen som er skissert av Cresswell har dannet rammeverket for min tilnærming til datamaterialet, men er ikke fulgt til punkt og prikke da den prosessen som er beskrevet i Cresswells tilnærming ikke kan følges helt i forhold til analysen av det datamaterialet som foreligger i min masteroppgave.

Datamaterialet var, som tidligere nevnt, allerede produsert og det var åpent for meg å selv velge hvordan jeg skulle nærme seg datamaterialet. Jeg har forhold meg til de tre stegene til Creswell på følgende måte:

- Forberedelse: Innhenting av teori om hvordan minner, identitet og narrativ henger sammen, og benyttes av individer til å tolke og forstå verden. Altså innhenting av teori som kan benyttes til å forstå fenomenet som skal studeres
- Datasamling: Dette var alt utført.
- Analyse og Rapportering: Sammenfatning av data ved koding.

Selve kodingsprosessen har skjedd ved hjelp av et eget utviklet skjema, som baserer seg på å kombinere sider ved, en typologi over ulike historiebevisstheter utarbeidet av Jörn

Rüsen (2004, s. 72), og posisjoner som skisserer hovedtendenser ved elevers bruk av historie, utarbeidet av Marianne Poulsen (1999, s. 139). Elevenes vil derfor tolkes og kodes om til en av fire kategorier og de svar som ikke passer inn i noen av de fire kategoriene er forkastet.

Validitet og reliabilitet

Når man skal vurdere kvaliteten på en undersøkelse så står begrepene reliabilitet og validitet, sentralt. Begrepet validitet referer til om man måler det man faktisk vil måle (Ringdal, 2007) I denne undersøkelsen blir respondentene bedt om å rapportere hvilke tema de synes er morsomst å lære om i historiefaget ut i fra kategorier som er satt opp på et spørreskjema. Disse ferdiglagde kategoriene fanger muligens ikke opp hvilke tema det er de synes er morsomst å lære om i historiefaget og det er ingen garanti for at elevene da vil velge å skrive ned hvilke kategorier som savnes. Flere av kategoriene er litt vage og krever evne til abstraksjon for å forstå hva som passer inn i kategorien, noe som kan føre til at de som er i de laveste aldersgrupperingene har problemer med å forstå hva som egentlig menes med de ulike kategoriene. Denne usikkerheten kan illustreres med at jeg fikk følgende forklaring på hva næringslivshistorie er, av min datter da hun gikk i 5. trinn: ”Næringslivshistorie handler om et liv med masse næring”. Det er ingen garanti for at respondentene er i stand til å si noe om hva som er morsomst, dersom de ikke forstår kategorien. En slik svakhet vil alltid være tilstede når man oppretter lukkede kategorier som respondentene skal velge fra, og kategoriene er i denne spørreundersøkelsen antagelig valgt ut i fra en godt trent akademikers forståelse av kategoriene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, ss. 262-264). Det er derfor en viss fare for at validiteten i denne undersøkelsen er svak i forhold til hvilke tema som respondentene faktisk mener er morsomst å lære om, men siden det er de eldste respondentene som er benyttet i denne undersøkelsen; så er det grunn til å tro at de har tilstrekkelige evner til å skille på de ulike kategoriene.

Det er mulig at elevene har et mentalt skille mellom hva de synes er morsomt historisk, og de det mener er morsomt å lære om i skolefaget historie, og slik svarer strengt ut

i fra en tolkning om at skolefaget historie er noe separat i forhold til øvrig historisk interesse. Altså at respondentene svarer på en måte som gjør at målingen kun får tak i hva elevene mener er morsomst å lære om innen for en ramme de selv har definert for skolefaget historie. Dette problemet kan også gjøre seg gjeldende for del 2 av undersøkelsen, hvor elevene er bedt om å lage en liste av det viktigste som har hendt i historiens siste 1000 år. Ut i fra de metakognitive evner som en kan forvente hos elevgruppen i undersøkelsen er det god grunn til å tro at de evner å avgi svar som sier noe om hva de selv mener er morsomt og hva de selv mener er viktig. Denne evnen og det at, i den teksten som studenten skal lese opp for respondentene i forkant av undersøkelsen, presiseres; at det ikke er en test som elevene skal vurderes på, gjør at det er god grunn til å tro at elevenes svar er genuine svar på hva de mener er de viktigste hendelser i historien. Det er derfor grunn til å si at undersøkelsens validitet er god.

Begrepet reliabilitet forsøker å si noe om det er mulig å få samme resultat om man gjennomfører den samme målingen med samme måleinstrument (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 40). Jeg vurderer det som sannsynlig at de undersøkelser som er avholdt i de klassene som er benyttet i denne undersøkelsen vil kunne sies å ha høy reliabilitet, men noen forbehold er nødvendig. For det første legger jeg til grunn i denne teksten et syn på eleven som en som er under utvikling og som gjennom skolen skal dannes så vel som utdannes. Jeg forstår det derfor som om målingen er av et dynamisk individ som er i endring gjennom læring, reliabiliteten vil derfor svekkes med tid og avstand. For det andre er denne undersøkelsen et datamateriale samlet inn av studenter i praksis. Verken jeg eller forskerne som har bestilt dette materialet, har vært til stede ved gjennomføringen av undersøkelsen i alle klasserom. Selv om følgeskrivet instruerer studenten om hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, og at studentene i plenum fikk en gjennomgang av hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres, er det ingen garanti for at instruksjonen er fulgt til punkt og prikke. Det kan derfor ha vært ulike måter undersøkelsen er blitt gjennomført på av den enkelte student, men det må være rimelig å anta at samtlige studenter har lest opp den teksten som det står spesifisert at skal leses opp for respondentene. Det er slik en viss fare for at andre som gjennomfører en lignende undersøkelse vil få andre resultater, siden det er noe usikkerhet i forhold til gjennomføringen av undersøkelsen. Tendenser som antyder ulik gjennomføring, er til stede i deler av materialet for de yngste elevene, hvor det kan virke som om de har vært organisert rundt gruppebord, noe som kan forklare hvorfor besvarelsene i

enkelte klasser er veldig like i grupper på 5 til 6. Slike tendenser er ikke funnet blant svarene hos elever i videregående og oppover, og det er grunn til å tro at elevene i aldersgruppen er i stand til selv å rapportere hva de finner morsomt lære om, samt evner å ta en vurdering av historien og skrive hva de mener er viktigst. Jeg vil derfor anta at reliabiliteten ved undersøkelsen, når de yngste elevene er tatt ut, er god selv om resultatene vanskelig lar seg etterprøves.

Operasjonalisering av forskningsprosessen

Undersøkelsens del 1

I del 1 av undersøkelsene, er det satt opp 15 kategorier. Disse har som hensikt å dekke ulike kategorier som elever og studenter, fra 5. trinn i barneskolen og opp til universitetet, kan ha møtt i læringsituasjoner. De kan derfor sies å ha mye til felles med kategorier og inndelinger i skolefaget historie. Kategoriene er: hverdagslivshistorie, teknologi- og vitenskapshistorie, politisk historie, økonomi- og næringslivshistorie, krig og internasjonale konflikter gjennom historien, litteratur-, musikk- og kunsthistorie, religionshistorie, andre kulturers historie, klassekamp/arbeiderhistorie, store oppdagelser gjennom tidene, kvinne- og kjønns historie, film- og mediahistorie, idrettshistorie, ut- og innvandringshistorie, og antikkens historie. I tillegg kommer et felt for å fylle inn kategorier de mener mangler. Respondentene er bedt om å velge tre av disse, ut i fra hvilke de anser som morsomst å lære om. Fra respondentene kom det inn totalt ni svar på kategorier som manglet, disse var: Tor og Odin og valhall, Dyrer historie, nye hendelser, verdenskrig som egen kategori. To tilfeller av politisk filosofi, idehistorie, administrasjon og institusjonshistorie og litteraturhistorie. Hvilke tre kategorier som eleven har valgt er i denne delen av undersøkelsen er avhengige variabler. Undersøkelsens uavhengige variabler er kjønn og utdanningsnivå.

I undersøkelsen er elevenes alder gruppert etter den utdanning de er inne i på det tidspunkt undersøkelsen gjennomføres og ikke etter hvor gammel eleven er, det vil derfor være et visst språk i alder. Aldersgrupperingene som dannes av denne sorteringen av respondentene er slik ment å reflektere utdanningsnivå, som jeg ser i sammenheng med utvikling av metakognitive evner, mer enn alder, selv om jeg benytter meg av merkelappen "alder" for å omtale nivåene som gruppe i resultatdelen.

Undersøkelsens del 2

I del to av spørreundersøkelsen er elevene bedt om selv å sette opp hva de mener er de viktigste som har skjedd de siste 1000 år i historien. Hovedproblemet med denne delen av undersøkelsen er at spørsmålet stilles åpent, slik at det er opp til respondenten selv å formulere svar. Som forventet har da respondentene svart så variert at en enkel kategorisering som kan telles ikke blir mulig å opprette. Besvarelser er derfor kodet om til fire kategorier etablert etter modell inspirert av Jörn Rüsen's typologi (se tabell 1) og Marianne Poulsens posisjoner (se tabell 3). Omkodningen tar utgangspunkt i en forståelse av at respondenten, som har svart på spørreundersøkelsen, evner og kan kommunisere hva han forstår som de 7 viktigste hendelsene i historien. Omkodningen tar det også som gitt at det er et direkte forhold mellom kommunikasjon og narrativ. Fischer (1987, s. 5), sier at i forhold til hans forståelse så: vurderes all kommunikasjon som narrativ. Dette synet forsterkes av, Bruner (1987, s. 2), som støtter seg på, White (1984), for å si at: "Even if we set down *anales* in the bare form of events (White 1984), they will be seen to be events chosen with a view to their place in an implicit narrative.". Elevene tolkes altså slik: at selv om det bare er syv svar på spørreundersøkelsen, så representerer de et utvalg som er foretatt i forhold til utvalgets posisjon i et implisitt narrativ. Et slikt narrativ ser jeg så i sammenheng med hvordan individets historiebevissthet uttrykkes gjennom bruk, slik Poulsen (Poulsen, 1999, s. 137) beskriver det i sine posisjoner. Hun presenterer der hvordan elevenes kan ta tre posisjoner i forhold til historien, som antyder i varierende grad en aktiv eller passiv vurdering av menneskers rolle i historien. Et slikt kort narrativ ser jeg også på bakgrunn av hvordan både Fisher og Schechtman sier at mennesker holder opp sine interne narrativ mot erfaringer de har i verden og tar til seg eller forkaster erfaringene basis av hvor godt de passer inn de narrativ som de allerede bærer med seg (Fisher, 1987, s. 5) (Schechtman, 2007, ss. 113-114). Altså at de gjennom sine svar som kan si noe om et implisitt narrativ, så vil det narrativ i viss grad spille de interne narrativ som er i respondenten. For som Rüsen skriver, er det gjennom sine erfaringer i verden at mennesket skaper seg selv gjennom narrativ, som blir til gjennom erfaringer i tid, (1987, s. 87)

De kategoriene som svarene vil sorters inn i er: Brudd, Ideologi, Teknologi og Individier. I tillegg vil det være en kategori for registrering av hvor mange av elevenes svar som kan sorteres inn under temaet, Krig. Dette gjøres fordi, krig, dominerer så veldig i

spørreundersøkelsens del 1, og ut i fra en forståelse av elevenes svar som narrativ er det av interesse å vurdere om krig, som tema, også dominerer i undersøkelsens del 2. Ved sortering vil noen av respondentenes svar telles med to ganger fordi det er en så stor grad av ambivalens ved svarene at de ikke lett lar seg sortere under en kategori. De svarene som telles to ganger vil da registreres i begge kategoriene de kan tolkes til å tilhøre. Et eksempel på slike svar er 11. september, som kan tolkes både som et uttrykk for ideologi og som et brudd. Andre svar er av en slik karakter at de ikke lar seg sortere. Eksempler på slike svar er: Jørgen er fin på håret, Påskeøya og Ingefærøl. Felles for de fleste av svarene som er valgt vekk er at de ofte er svar som har kommet som nummer 6 og/eller 7, noe jeg tolker som om eleven har gitt opp å finne mer å skrive opp som viktigst i historien. Totalt har jeg valgt å ta vekk 9.75 % av svarene for å produsere mine resultater.

For å presentere resultatene av analysen vil resultatene av respondentenes valg av kategorier, settes opp i en pivottabell som sorterer svarene basert på en prosentvis fordeling etter aldersgruppering og kjønn. Tallmaterialet som produseres av pivottabellen vil settes presenteres som stolpediagram og slik være en grafisk fremstilling av resultatene. Innen statistisk analyse er målnivåets kategoriseringer i all hovedsak fundert i hvilke operasjoner som kan utføres matematisk (Ringdal, 2007) Datamaterialet består etter kategorisering av en tabell med verdi på hvilke kategorier enkelt eleven har blitt sortert inn under og verdier for kjønn og utdanningsnivå på enkelt eleven. Disse verdiene er summert opp i en pivottabell, hvor kjønn og alder kan sorteres ut som uavhengig variabel. Antall respondenter i hver aldersgruppering, og manglende randomisering gjør at materialet ikke oppfyller de krav som kreves for regresjonsanalyse eller andre mer komplekse analyser. Det lar seg altså ikke å generalisere over på en totalpopulasjon som er det totale antall elever og studenter i Norge. Materialet kan ikke, i forhold til randomisering og utvalgsstørrelse, gi en validering av resultatene ut i fra kausale forbindelser mellom avhengig og uavhengig variabel, selv om en slik forbindelse kan bli antydnet i resultatet. I så måte vil analysen av materialet i denne teksten, i beste fall, antyde tendenser som det kan være verdt å se nærmere ved andre undersøkelser. Jeg har derfor ikke satt opp noen 0 hypotese som kan testes i forhold til om forskjeller mellom kjønn og alder er signifikante eller ikke.

Analyse

I denne teksten benytter jeg min forståelse av hva en historiebevissthet er og hvordan den blir til og utvikles, til å vurdere respondentene svar på hva som morsomt å lære om i historiefaget og trekk som dominerer når de skriver hva de ser som det viktigste som har skjedd i historiens siste 1000 år.

En forutsetning som jeg antar er på plass, i forkant av min analyse et at jeg tar det for gitt at de lærerne som har gitt undervisning til respondentene har evnet å forholde seg til rådende læreplaner, slik at de har fått en god og bred basis av fakta og dannelse fra gjennom utdanningen, som har gjort det mulig for respondenten å ta et veloverveid valg. Læreplanene er i denne sammenhengen vurdert som autoritativ tekster som sier noe om den undervisningen som respondentene skal ha fått. I læreplanen for fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram kan man blant annet lese at skolen gjennom utdanning skal:

Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Samtlige respondenter er enten i den videregående skolen, hvor den siterte læreplanen gjelder, eller er ferdig med videregående skolen og forhåpentlig oppnådd det læreplanen beskriver. Når jeg analyserer hva respondentene svarer tar jeg det for gitt at elevene gjennom undervisning har ervervet faktakunnskaper om historie og utviklet metakognisjon nødvendig for å foreta egenhendige vurderinger.

Bakgrunnen for den metodiske tilnærmingen henger sammen med hvordan datamaterialet ble tilgjengeliggjort for meg. I en ideell forskningsprosess starter man med ”en eller annen virkelighet som man ønsker mer kunnskap om” (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 32), og setter seg inn i teorigrunnlaget for fagfeltet, finner ut av hvorfor det er hensiktsmessig å avdekke dypere kunnskap om det man vil finne ut av, og velger forskningsdesign, for best mulig å finne svar på det man vil vite mer om.

Forskningsprosessen jeg har benyttet for å produsere denne teksten har ikke fulgt en slik ideell tilnærming som beskrevet i avsnittet over. Jeg har vært så heldig å få datamaterialet, ferdig innsamlet av to forskere ved NTNU. Jeg har derfor ikke startet med en virkelighet jeg ønsker mer kunnskap om, men et datamateriale som kanskje kan si ett eller

annet. Min prosess har derfor startet med at jeg som forsker har vurdert et datamateriale ut i fra hvordan det kan tolkes og/eller forstås.

Datagrunnlaget forelå forut for at jeg ville finne ut noe mer om et eller annet fenomen, altså at jeg har nærmet meg materialet med et spørsmål om hva er det dette materialet kan fortelle meg. At noen analyserer andres datamateriale i den hensikt å finne ny eller annerledes innsikt, er ikke et ukjent fenomen innen forskning. Et eksempel på dette er Ingar Kaldal (Forelesning i Hist2305, Arbeid og daglegliv etter 1800. Utført av Ingar Kaldal. Trondheim. 11. 03. 2009), som har vist hvordan han, ved å analysere et datamateriale samlet inn og allerede analysert av Knut Kjelstadli fikk hentet ut ny innsikt.¹

Den metodiske tilnærmingen til forskning som benyttes i denne teksten, ligger tett opp til intensjonen som er stadfestet i følgeteksten (se vedlegg 2) til spørreundersøkelsen, hvor forskerne som har utarbeidet den, sier at de har til hensikt å se om kjønn og alder som uavhengig variabel kan benyttes til å illustrere forskjeller mellom hva elevene ønsker å lære om historie, og hva de synes er viktig. I likhet med forfatterne av spørreundersøkelsen mener jeg at all undervisning skal starte i elevens verden og at kunnskap om deres verden er en nødvendig forutsetning for god undervisning. For å skaffe til veie en slik kunnskap om elevenes verden baserer jeg meg på en forforståelse av en kobling mellom det de synes det er morsomt å lære om, hva de rangerer som viktigst og hvordan eleven bruker historien til å vurdere verden rundt seg. Med det mener jeg at elevenes svar kan antyde et underliggende narrativ som elevene holder opp mot verden mens de navigerer i den.

Etiske vurderinger

Etikk, altså prinsipper, regler og retningslinjer for hva man anser som riktige og gale handlinger, ”... gjelder naturligvis også for forskningsvirksomhet som for all annen virksomhet i samfunnet” (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 89). Før man går i

¹ . I Kjelstadlis vurdering, av hverdagshistorier fra arbeiderliv i Oslo, blir det at en familiefar må ta med seg sagspon hjem fra møllen for å stappe til madrasser tolket som et uttrykk for arbeidernes armod og fattigdom. Når, Kaldal, analyserer den samme hverdagshistorien finner han at valg av ord som vedkommende benytter antyder at det var et uttrykk for smart nøysomhet og at hun som var forteller brukte fortellingen som demonstrasjon på hvor smart hennes far var og ville uttrykke stolthet. Slik har to forskere vurdert det samme materialet men trukket forskjellige konklusjoner. Konklusjonene står ikke i motsetning til hverandre, men demonstrerer at det kan ligge mer i et materiale enn hva som var tenkt ved innsamlingstidspunktet.

gang med forskning må man altså vurdere de etiske implikasjoner ved forskningen, ikke bare i forhold til om det å forske på et tema er etisk forsvarlig, men også i forhold til de det forskes på. Datamaterialet som ligger til grunn for denne undersøkelsen søker å avdekke hva elever selv mener er morsomt å lære om, med den hensikt å benytte dette til å hjelpe læreren med å gjennomføre sin undervisning. Denne undersøkelsen vil derfor ha et lærerperspektiv og elevperspektiv som må vurderes i forhold til etiske implikasjoner ved forskningen. Jeg vil hevde at lærerperspektivet i denne masteroppgaven, siden lærerperspektivet egentlig ikke berøres på annet vis enn at forskningen potensielt kan være nyttig i dennes planlegging av undervisning, ikke er etisk problematisk. Elevperspektivet som handler om hvordan bruke det eleven finner morsomt med historie som hjelp til bedre læring og forståelse av historien, forstår jeg heller ikke til å være etisk problematisk.

Undersøkelsen kan ikke anklages for å påvirke deltagerne på en etisk betenkelig måte, ved å kommunisere at det er forskere tilknyttet lærerutdanningen som er interessert i hva de synes er morsomt. Altså at elevene fortelles at deres vurdering faktisk har betydning. Den individuelle respondents personvern er også ivaretatt, ved at undersøkelsen ikke spør om personalia, slik at elev og svar ikke kan knyttes sammen på et annet nivå enn i forhold til den massen med svar som er avgitt ved den enkelte skole. At dette er etisk uproblematisk reflekteres ved at NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS) ikke vurderer denne typen undersøkelse som melde eller konsesjonspliktig. Totalt sett, må derfor denne undersøkelsen vurderes som etisk forsvarlig,

Vurdering av metodevalg i forhold til problemstillingen, de enkelte forskningsspørsmål og tekstens hensikt og innledende analyse

Som nevnt i min innledning er min overordnede problemstilling: *Hvordan kan jeg forstå vgs-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse og kan en slik spørreundersøkelse være et verktøy for historielæreren?*

For å finne svar på denne har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

Hva mener elevene og studentene selv er de mest morsomme historiske tema å lære om og hvordan kan man forstå deres svar?

Hva er det elevene og studentene mener som viktigst i historien, og hvordan kan man forstå deres svar?

Jeg vil nå vurdere om valg av metode er hensiktsmessig for å finne svar på hvert enkelt av de tre forskningsspørsmålene, og til slutt min problemstilling.

Hva mener elevene selv er de mest morsomme tema å lære om i historiefaget?

Dette spørsmålet, som besvares ved hjelp av spørreundersøkelsens del 1, handler om hvordan eleven svarer på hva som er morsomst å lære om i historie. Det eleven har gjort er å velge hvilke tre, av i alt femten, tema i historien han finner morsomst å lære om.

Elevenes utvalg av tema kan problematiseres i forhold til hvordan de ulike tema er blitt forstått. Kategoriene som er tatt i bruk kan deles inn i, perspektiv, tema og tidsperiode. Dette er en del av mitt analysearbeid og kommer ikke frem av selve spørreskjemaet. Årsaken til at en slik inndeling er at kategoriene er ikke har samme meningsinnhold og kan sorteres i henhold til beskrivelsen under:

Perspektiv: Eksemplifisert med Kvinne- og kjønns historie. Tema som kan settes i kategorien handler det om å se noe historisk ut i fra et vist perspektiv. I eksempelet handler det om å se noe historisk fra kvinne eller kjønns perspektiv.

Tema: Eksemplifisert med litteratur-, musikk og kunsthistorie. I eksempelet handler det om å se noe historisk som et tema.

Tidsperiode: Eksemplifisert med antikken. I eksempelet handler det om en tidsperiode som av historikere er blitt avgrenset i tid og kategorisert.

Det er ikke sikkert at elevene ser dette selv.. Enkelte elever kan mene at et kjønns perspektiv er nødvendig for alle de presenterte tema og derfor ikke har noen plass som egen kategori, eller at hverdagshistorien også inneholder krig. Det er heller ikke sikkert at eleven har vært borti alle kategoriene i forbindelse med sin historiefaglige undervisning, slik at man ikke har noen garanti for at eleven er i stand til selv å svare hva han mener er

morsomst. Siden undersøkelsen ikke ber respondentene om å grunngi sine svar så vil dette være betimelige spørsmål selv om både validiteten og reliabiliteten i forhold til forskningsspørsmålet kan vurderes som høy.

I denne undersøkelsen er alderen på elevgruppen som er valgt ut såpass høy at de i skal være i stand til å kunne foreta en vurdering i forhold til de kategoriene som er satt opp. Læreplanen for det videregående løpet i historie sier blant annet at elevene skal kunne: “forklare hvorfor historikere og andre deler tidsløp inn i perioder og diskutere hvilke kriterier som ligger til grunn for dette” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Noe som antyder sterkt hvilke metakognitive evner som kan forventes av aldersgruppen. I tillegg er det åpnet for at elevene som finner mangler ved de kategoriene som er satt frem i spørreundersøkelsen er gitt mulighet til selv å føre på det de mener mangler. Det er derfor all grunn til å tro at elevenes svar representerer hva de faktisk mener det er morsomst å lære om, da bare tre av elevene har avgitt svar på hvilke kategorier de savner. En enkel statistisk representasjon av elevenes svar vil derfor trolig kunne si noe om hva elevene selv mener er morsomt å lære noe om, i tillegg til at en statistisk presentasjon sortert på kjønn og utdanningsnivå vil kunne avsløre om det er noen forskjeller mellom de ulike aldersgruppene og kjønnene.

Hva er det elevene mener som viktigst i historien og hvordan forstå elevenes svar?

Dette forskningsspørsmålet, som i all hovedsak støtter seg på spørreundersøkelsens del 2, vil behandle hvordan elevene har svart på hva som har vært de viktigste hendelsene i historien de siste 1000 år, og si noe om hvordan man kan forstå elevenes svar. Dette spørsmålet er det også mulig å problematisere, for under spørsmålet står det at eleven skal skrive ned de syv hendelsene han synes er viktigst. Gjennom å studere datamaterialet er det tydelig at respondentene har varierende definisjoner av hva en hendelse er. Haraldsen (1999) poengterer at det viktig når man formulerer spørsmål i en spørreundersøkelse at det er utformet slik at respondentene vil ha en unison forståelse av innholdet. I så måte er analyse arbeidet gjort vanskeligere ved at jeg som forsker ikke bare må tolke hva elevene har skrevet, men også forholde meg til en variert forståelse av hva en hendelse er. Spriket mellom de ulike svarene er så vidt at materialet uten kategorisering er uhåndterbart. En annen snubletråd

ved denne delen av undersøkelsen trer frem ved å vurdere hva elevene faktisk blir bedt om å gjøre. Gjennom spørsmålet blir elevene bedt om å svare på hva de mener er viktigst, men hvordan hver enkelt elev har forstått spørsmålet og hvilke utvalgsriterier han har benyttet er ikke blitt formidlet av noen av elevene. Utfordringen blir da konvertere respondentenes svar til noe som er håndterbart. Ved bruk av spørreskjema for å samle inn data, er det ikke vanlig å stille åpne spørsmål, og datamaterialet jeg benytter i denne masteroppgaven er et godt eksempel på hvorfor det ikke er vanlig. De 258 respondentene har til sammen skrevet ned 7 hendelser i klartekst. Totalt er det da 1806 tekstfragmenter av varierende lengde som må fortolkes og systemiseres. Denne jobben med fortolkning og systematisering er gjort vanskeligere av at respondentene ikke har hatt en felles forståelse av hvilken form svarene skal ta. Altså hvorvidt de skal vise til en konkret hendelse, skrive en setning, navngi en ting, person, tidsperiode, politisk bevegelse og så videre. I utgangspunktet er datamaterialet slettet ikke egnet til å gi svar da kategoriseringen er så problematisk.

For å få til en kategorisering av elevenes svar har jeg støttet meg på en forståelse av elevenes svar som narrativ. Ved å forstå elevenes svar som narrativ og gjennom en fenomenologisk tilnærming til fenomenet “hva elever synes er de viktigste som har hendt historisk” har jeg opprettet en egen typologi, inspirert av Rüsens typologi og Poulsens posisjoner og en vurdering i forhold til læreplanens formål om at elevene i den videregående skolen skal forstå at “Mennesker er historieskapte og historieskapende.” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Typologien har blitt til ved å vurdere elevenes svar, se disse i sammenheng med Rügen og Poulsen, en norsk læreplans-kontekst, og så spørre: hvordan kan svarene sorteres?

Hos Rügen så handler det om fire arketyperiske historiebevisstheter, altså kategorier som sier noe om hvordan individet vurderer og navigerer i tid og samfunn. Denne undersøkelsens svar evner ikke å gi svar nok til det blir mulig å klassifisere elevens svar innenfor rammene av en slik omfattende typolog, som sier noe om individets forhold til tidens tre dimensjoner, hvordan konstruere identitet, moral og vurderer sin tilblivelse (2004, s. 72). Respondentenes svar er heller ikke tilstrekkelige til å gi svar som gjør at de lar seg kategorisere i forhold til Poulsens posisjoner (Poulsen , 1999, s. 157), som handler om hvordan elever bruker historie i sine liv. Derimot har elevene gjennom denne undersøkelsen lett i sin egen hukommelse og hentet frem syv svar på hva de mener har vært det viktigste som har skjedd historisk de de siste 1000 år.

Basert på en sammensatt forståelse av historiebevissthetsbegrepet har jeg lånt fra Poulsens posisjoner og Rüsens typologi, for å lage mitt eget skjema for å kategorisere elevenes svar. Slik at elevenes svar kan representeres grafisk, og fortolkes. Slik vil jeg i min forskning forsøke å benytte det innsamlede materiale til å antyde noe om hvordan vi kan visualisere elevenes vurdering av hva som er de viktigste hendelser i historien.

Uavhengig av hvordan elever har forstått “hendelse” eller om de har skrevet ned en ting, et sted, en historisk periode eller person så vil jeg sortere elevenes svar ut i fra hvordan jeg tolker, at det som nevnes i svaret, har påvirket den historiske utvikling. Gjennom en slik vurdering av elevenes svar så er det avdekket fire generelle trekk ved elevenes svar. Disse er beskrevet under, som også viser til typiske svar som er blitt sortert under denne kategorien og hvorfor jeg har valgt å sortere slik som jeg har gjort.

Tema, kategorier og begrunnelse

Under presenteres kategoriene jeg har benyttet i forhold til sortering av svarene på spørreundersøkelsens del 2. Sentralt i vurderingen av elevenes svar er hvordan det de har ført opp til svar har påvirket historien. Selv om det er fire kategorier som er benyttet, slik at respondentenes svar blir mer nyansert, så er hovedskillet mellom respondentenes svar i forhold til om det er vurdert til å ha skjedd gjennom aktive eller passive mennesker. Parallellen jeg trekker er i forhold til det læreplanen skriver om at elever i den videregående skolen skal se seg selv som historieskapt, så vel som historieskapende (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ved å vurdere seg selv som historieskapt så holder det at individet vurderer seg selv som en del av historien, mens for å være historieskapende så må individet vurdere at ens egen handling har betydning for det historiske.

Krig som kategori viser hvor mange av elevenes hendelser som referer tilbake til en enkelt krig eller kriger. Jeg anser dette som en tematisk kategori som jeg setter i sammenheng med hvordan Hayden White sammenligner historieskriving med litterære narrativ (White, 1973). Han sier at historiske narrativ er “verbale fiksjoner” og at de har mer til felles med det skjønnlitterære enn det vitenskapelige og objektive. (White, 1985, s. 82). Jeg forstår dette dithen at narrativ produksjon og resultatet av den, kan vurderes og analyseres som om det var

skjønnlitteratur. Gjennom en forståelse av at vi konstruerer vår forståelse av hvem vi er gjennom narrativ (Schechtman, 2007, ss. 113-114, Rüsen, 2004, s. 89). Hvor det narrativ som konstrueres skal ha “coherence” og “fidelity” (Fisher, 1987, s. 15), forstår jeg det slik at det resulterende narrativ, som ender opp som en del av historiebevisstheten til individet også kan tolkes til å ha noe til felles med det skjønnlitterære. Og likhet med det skjønnlitterære vil det derfor være individenes narrativ ha tematiske bakgrunner. Krig og konflikt kan være en slik bakgrunn. Med det mener jeg at når noen observerer verden så skjer den med en linse som tematisk forteller dem at det som observeres skal forstås inne i en tematisk ramme som er relatert til krig. I og med at så mange av respondentenes svar er kriger, så trer det frem som en tematisk kategori av særskilt interesse som jeg vil forsøke å drøfte på bakgrunn av teorien som er presentert.

Prosenttallene som kommer frem i kapitlet: Hva vurderes som det viktigste som har skjedd de siste 1000 år, viser hvor mange av respondentenes totale svar som er blitt sortert inn i hvilken kategori. Flere av svarene som telles opp her er også talt opp i de andre kategoriene.

Brudd og Tilfeldigheter som kategori er blitt til ved å summere opp dramatiske brå hendelser som bryter med kontinuiteten på det eksisterende. Den henter inspirasjon i Rüsens typologi (se tabell 1), i den forstand at den representerer et syn på tiden som noe som bare er, og hvor endring skjer ved tilfeldigheter og brudd. Svar i denne kategorien representerer en holdning til historien som er passiv, altså at historien ikke blir til gjennom aktiv deltagelse, men blir til som en konsekvens av en ytre påvirkning som krever en reaksjon. Typiske svar er svartedauden og 11. september², Tsjernobyl, Jordskjelv og lignende.

Ideologi og aktiv deltagelse som kategori er blitt til ved å summere opp svar som vitner om ideologisk motiverte handlinger og bred aktiv deltagelse for å endre historiens gang. Denne kategorien låner fra Poulsens posisjoner (1999, s. 139) og viser til en aktiv holdning til historien. Historien endres og preges av aktive handlinger av individer og grupper. Typiske svar er: 11. september, amerikanske revolusjon, likestilling og lignende.

² Det er mulig å innvende at 11. september er ideologisk fundert og det er derfor også talt med der også.

Store individer som kategori er blitt til ved å summere opp svar hvor enkeltindivider nevnes, unntatt de som har nevnt egen fødsel³. Denne kategorien låner også fra Poulsens posisjoner og skal representere en vurdering av at historien er skapt av noen få utvalgte “store” menn og kvinner. Den er ment å illustrere en holdning til det historiske som er passiv i den forstand at historien er drevet frem av noen få, mens de fleste er passive statister i et spill utført av andre.

Teknologi og Oppdagelse som kategori er blitt til ved å summere opp svar som nevner spesifikk teknologi eller oppdagelser. Kategorien har mye til felles både med kategorien store individer og brudd og tilfeldigheter i den forstand at det ofte er individer som står bak teknologi eller oppdagelser og at ny teknologi ofte fører til brudd med det eksisterende. Kategoriens representere en holdning til det historiske som er passiv. Det er et syn på at det skjer et teknologisk gjennombrudd eller en stor oppdagelse som vi som mennesker må reagere i forhold til.

Gjennom en sortering av elevenes svar i de fire kategoriene, er det tekstens intensjon å få frem en grafisk visualisering, av sider ved historiebevisstheten til respondentene som gruppe, slik den kommer til uttrykk gjennom analysen.

Det er min vurdering at resultater av en slik kategorisering vil vise noen trekk ved hvordan respondentene ser for seg at historien har blitt til ut i fra deres utvalg av hva de mener er de viktigste trekk ved historien de siste 1000 år. Valg av hendelser kan kanskje si noe om hva de mener har preget historien, altså hva slags type hendelser det er som har drevet den historiske utvikling og vært med på å forme deres verden slik at den er blitt som den er. En slik kategorisering kan få frem et datamateriale som kan analyseres for å vise deler av hvordan respondentene benytter historien til å forstå hvordan verden er blitt som den er blitt. Utover det evner ikke resultatene av en slik analyse å si. Min vurdering er da at det er mulig å få frem et delvis svar på hva elevene vurderer som det viktigste som har skjedd de siste 1000 år. I forhold til den overordnede problemstillingen, så er det gjennom analysen vurdert som mulig å få frem resultater av sider ved vgs.-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse, men hvorvidt resultatet er av nytte som et verktøy for læreren må vurderes nærmere i drøftingsdelen.

³ De er tatt vekk av to grunner. For det første er det bare totalt 8 slike svar, slik at de statistisk ikke vil utgjøre stort (hver respondent har satt opp 7 svar slik at det totale antallet svar er 1806) For det andre opptrer svaret som oftest som svar 7 eller 6 og tolkes til å være et uttrykk for at respondenten har gått tom for andre svar. Men svaret sier kanskje noe om respondentens framtidforventning eller hvordan han forstår sin egen rolle i historien, slik at i en annen sammenheng kunne dette svaret vært av stor interesse.

I hvilken grad er det forskjeller mellom kjønn og alder i vurderingen av hva som er morsomt og viktig og betyr eventuelle forskjeller noe?

Dette spørsmålet vurderes ved begge delene av undersøkelsen. Resultatet vil ikke si noe om hvilke forskjeller som finnes mellom kjønn og alder når de svarer på spørreundersøkelsens spørsmål. Derimot vil det bli vurdert om det er en forskjell, og på bakgrunn av den teoretiske rammen vil eventuelle forskjeller bli tolket for å forsøke å forstå hva slike forskjeller kan bety. Variablene kjønn og alder er i denne masteroppgaven uavhengige variabler som skal analyseres kvantitativt i en krysstabellanalyse. En slik bivariat undersøkelse er egnet til å få frem sammenhengen mellom to variabler (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 295). Jeg vurderer derfor metoden som egnet til å få frem resultater som kan vise en forskjell mellom kjønn og alder, men hvorvidt eventuelle forskjeller betyr noe må vente drøftingen av resultatene.

Resultater og drøfting av datamaterialet

Resultater og drøfting presenteres i samme kapittel for å gjøre det enkelt for leseren å vurdere resultatene av analysen, og slik følge tankene mine på en enkel måte. Først presenteres resultatene og drøfting av hva respondentene har svart at er morsomst å lære, så hva respondentene har svar på spørsmål om de viktigste hendelsene i historien. Hver del av spørreundersøkelsens to deler presenteres først som et samlet svar fra alle elevene, før de brytes ned på kjønn og alder. Avslutningsvis vil de to delene av datamaterialet holdes opp mot hverandre og vurderes mer helhetlig i forhold til tekstens forskningsspørsmål og overordnede problemstilling: Hvordan kan jeg forstå vgs-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse og kan en slik spørreundersøkelse være et verktøy for historielæreren? For å presentere datamaterialet i denne teksten er dataene sammenfattet i pivottabeller, omregnet til prosent og presentert som grafer.

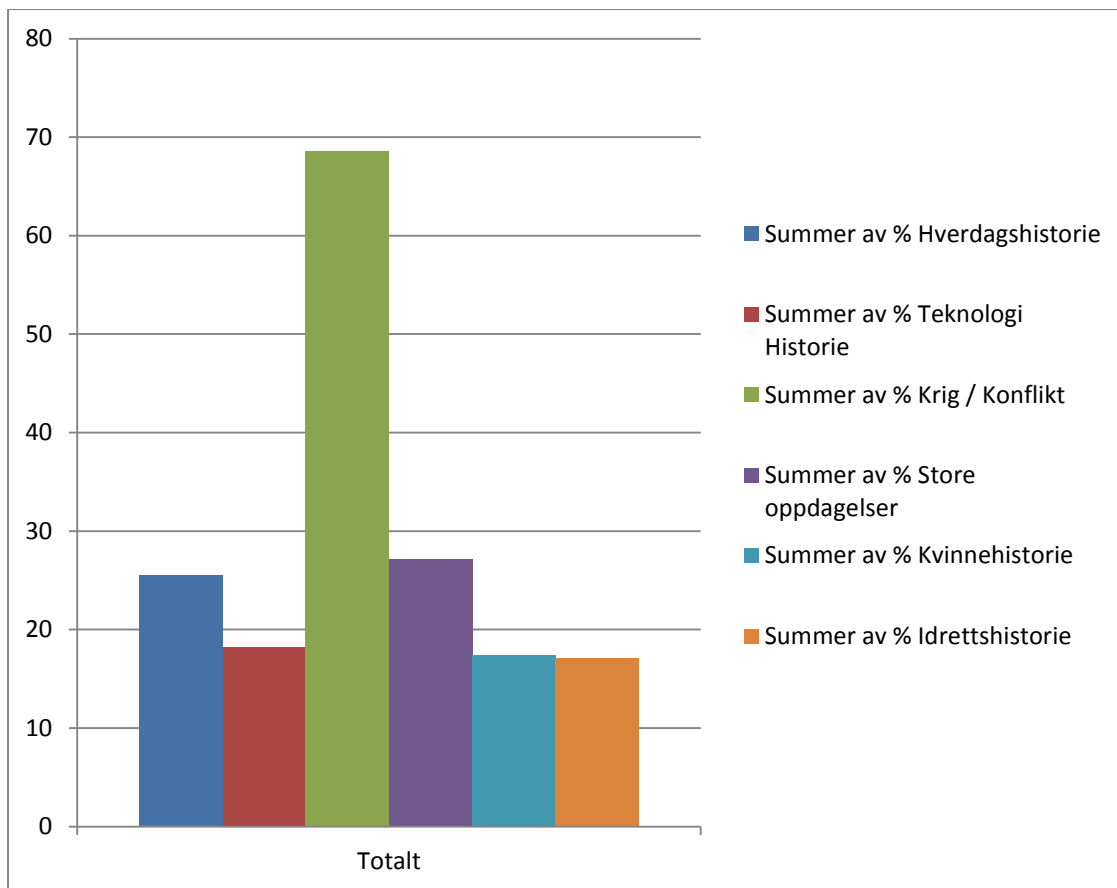
Analysen av både del 1, hva som er morsomst lære om i historien, og del 2, hva som er det viktigste som har skjedd de siste 1000 år, har foregått på to nivå. Det første nivå av analysen har resultert i en grafisk presentasjon av kategoriene som vil kun si noe om den prosentvise distribusjon av svar. Dette presenteres i tre omganger, først hvordan alle

respondentene har svart og så de samme svar, men denne gangen sortert på kjønn og alder. Det andre nivået av analysen presenteres som en drøfting hvor jeg vil forsøke å tolke og forstå resultatene ut i fra hva dette kan bety når de ses i lys av den presenterte teorien.

Gjennom en slik todelt tolkning av datamaterialet, er det min intensjon å finne svar på hva respondentene mener det er morsomt å undervises i, og hvilke hendelser respondentene har vurdert som viktigst, og ikke minst se hvilken innsikt dette kan gi i forhold til hvordan elever benytter historie til å forklare sin verden.

Hva som er morsomst å lære om i historien

I de grafiske presentasjonene under, er de seks temaene som er vurdert som morsomst, av i alt 15 kategorier, satt opp. De 9 kategoriene som har færrest svar er valgt bort, fordi undersøkelsen spør etter hva de mener er morsomst, og ikke hvordan svarene fordeler seg over gitte kategorier. Altså at forskningsspørsmålet ikke spør etter en rangering fra morsomst til mindre morsomt. I tillegg representerer de så få, prosentvise svar, at å forsøke å forklare alle vil føre til et alt for omfattende arbeide i forhold til det som er berammet for en masteroppgave. Y-aksen viser verdier i prosent, selv om den bare går opp til 80. X-aksen viser med fargekoding elevene og studentenes valg, uavhengig av alder og kjønn. Det er verdt å merke seg at samtlige elever og studenter har valgt tre kategorier når de har svart på undersøkelsen slik at svarprosenten når man legger sammen kategoriene vil bli større en 100%. Resultatet er kun en opptelling av hvor mange som har svart et gitt tema og sier i seg selv bare noe om hvor mange som har valgt hva.



Figur 3 Hva som er morsomst å lære om. Alle respondenter

Stolpediagrammene viser antall svar i prosent av et totalt utvalg på 258 elever og studenter. Merkelappen “summer av %” som står foran hver kategori er en merkelapp som forteller at resultatet er angitt i prosent av alle respondenter. Teksten bak prosenttegnet representerer de 6 kategoriene som respondentene har valgt som morsomst å lære om.

Grafene over viser at kategorien krig med sine 68,6 %, skiller seg ut som den kategorien som respondentene mener er morsomst å lære noe om. Den kategorien som er rangert som nummer to, store oppdagelser med 27,13, er valgt av cirka 40 % færre respondenter.

En slik grafisk presentasjon kunne kanskje friste til å hevde at elevene vil ha mer krig, idrettshistorie og så videre, fordi det er det de faktisk svarer at de synes det er morsomst å lære om. En slik påstand kan problematiseres, ikke bare didaktisk, men også ut i fra hvordan man tror elevene og studentene har forstått en gitt kategori. Ta for eksempel, krigshistorie, som er den kategori som uten tvil utmerker seg ved at nesten 70 % av alle respondenter har svart at de synes det er morsomt å lære om det, men hva legger egentlig respondentene i kategorien?

Tenker de krigshistorie som et spennende heltenarrativ, der det er klart definerte sider i en stridshandling? Eller er det de dramatiske konsekvensene krig har for vanlige borgere, er det hvordan kriger har vært med på å forme kartet, er det hvordan kriger har drevet den teknologiske utviklingen, er det hvordan kriger har vært uttrykk for ideologisk og religiøs konflikt og uenighet, eller er det en av mange andre måter å tenke om krigshistorie på som ligger til grunn for elevens valg av akkurat den kategorien? Kanskje handler deres valg egentlig ikke om krig, men interessen kommer av en interesse for hvordan fred, fredsmekling og konfliktløsning kan belyses gjennom å lære om krig og konflikter. Materialet, slik det foreligger, har ikke fanget opp respondentens tolkning, og det eksisterer ikke, så langt jeg vet, noe empiriske undersøkelser som kan hjelpe til med å forklare hvordan elevene vil tolke de kategoriene som er benyttet i spørreundersøkelsen. I tillegg kan det være at enkelte ikke har valgt enkeltkategorier, fordi de mener at det er kategorier som uansett må være tilstede i de fleste tema. Eksempel på dette kan være at noen mener at hverdagshistorie og kjønns historie er nødvendig uavhengig av hvilket tema som behandles. Slike muligheter for overlapping i kategorier gjør at man ikke kan være helt sikker på hvilket perspektiv som eleven har lagt til grunn når han velger sine tre kategorier for hva som er morsomst å lære om. Variasjoner av denne innvendingen er gjeldene også for de øvrige kategoriene som er valgt av elevene, slik at det er vanskelig, om ikke umulig, å si noe konkret om hvordan de konkret har forstått en gitt kategori og at elevenes svar derfor må forstås på bakgrunn av en teoretisk ramme som forsøker å fange opp den faktiske informasjonen i elevenes svar.

Det er mulig å tolke de svarene som elevene har gitt ut i fra at de sier noe om hva det er elevene har fått mest undervisning om, og at elevene har et skille mellom hva som er morsom historie i skolen og morsom historie i deres øvrige liv. Forstått slik vil svarene kun si noe om hva elever mener er morsomt i en skolekontekst, men en slik tolkning kan svekkes noe ved å vise til at ordlyden på spørreundersøkelsen som respondentene får utlevert bruker ordene, lære om, og ikke nevner skolen med ett eneste ord. Selv om elevene befinner seg i en skolekontekst når undersøkelsen avholdes så er det trolig at såpass gamle elever og studenter kan være i stand til rive seg løs fra skolekonteksten når de tar sine valg, og tenke læring i en større sammenheng. Spesielt tror jeg studentene under høyere utdanning, som tross alt har valgt å studere faget av egeninteresse, vil svare hva de faktisk mener er morsomst å lære om. En innvending mot dette er at i følgebrevet (se vedlegg 2), som jeg lagt ved som vedlegg 1, til undersøkelsen er en tekst som skal leses opp for elevene, hvor det står at de skal fortelles at de skal svare på hva de liker best av historieundervisning. Jeg antar at dette er lest opp for i

de klasser hvor undersøkelsen er gjennomført, og at det kan ha vært med på å låse respondentene til en skolekontekst. Jeg har derfor i all hovedsak tolket resultatene ut i fra at de representerer hva elevene mener er morsomst å lære om i en undervisningskontekst. Jeg er åpen for at alle, deler av, eller ingen av, respondentene har foretatt valg ut i fra hva de finner morsomst å lære om utenfor skole eller universitet. Men vurderer usikkerheten rundt det såpass tungt at jeg velger å ikke ta det med i vurderingen.

At nesten 70 % av respondentene har valgt kategorien krig som en av de tre morsomste, kan også tolkes som om de er resultater av at en rekke informasjonskilder i samfunnet forteller eleven om krig på en måte som antyder at det er viktig eller spennende. I så fall har det også vært en lignende prosess i forhold til andre tema som respondentene ikke har valgt. Som da forstås å ha blitt vurdert som mindre viktig eller uinteressant av respondentene. Valg av tema sier da kanskje noe om den virkelighet respondentene forholder seg til. En slik argumentasjon kan sees i sammenheng med den åpne skalamodellen (Jensen B. E., 2003, s. 92), hvor individets historiebevissthet oppstår i interaksjon med en rekke kilder. Forstått slik vil svarene representere hva elevene genuint mener er morsomst å lære om, og er et uttrykk for elevens bruk av historie, og at de da sier noe om hva som interesserer dem i deres liv.

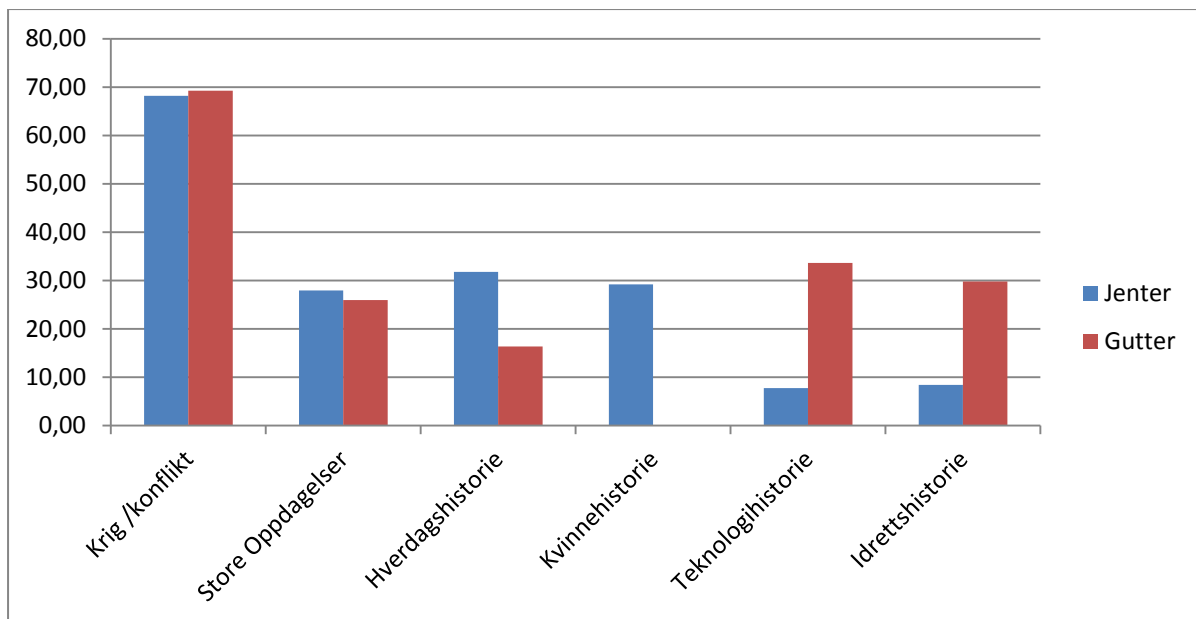
Dette kan understøttes ved å se svarene i sammenheng med Fisher (1987 s. 5) og Bruner (1987 s. 2), som argumenter for at individer sammenligner narrativ fra verden utenfor seg selv, opp mot narrativ de har i seg selv. Elevenes svar kan da tolkes til at valg av krig og konflikter som morsomt å lære om, betyr at de bærer med seg narrativ som har krig og konflikter som noe sentralt. Samtidig som fravær av valg av andre tema indikerer at det er tema som ikke er vurdert som spesielt sentrale for de narrativ som respondentene har i seg. En slik tilnærming til resultatet kan være av interesse i sammenheng med hva Schechtman skriver om forholdet mellom narrativ og identitet. Altså at, individer skaper seg selv gjennom en rekke små og store narrativ og at "individer setter sammen seg selv som personer ved å tenke på seg selv som vedvarende subjekter som har hatt erfaringer i fortiden og som vil fortsette å ha erfaringer i fremtiden og at disse erfaringene er deres." (2007, s. 94). Ved å se disse teoretiske perspektiv samlet i forhold til temaet krig og konflikter er det mulig å spekulere i om respondentenes narrativ er preget av krig og konflikt, slik at når de skal sette seg sammen som person, så blir det en person som vurderer krig og konflikt som noe sentralt og viktig, slik at individet i sin interaksjon med verden forholder seg til den med et bias som søker å bekrefte at krig er viktig.

Over har jeg presentert mulige tolkninger av resultatene som så langt er presentert i denne masteroppgaven. Når jeg ser resultatene i lys av tolkningene som er presentert så er det min vurdering at å tolke elevenes svar som narrativ: kan være å presse materialet for mye. Det er stor usikkerhet i forhold til hvordan respondenten har forholdt seg til undersøkelsen så en slik tolkning er vanskelig å forsvare. Jeg har velger derfor å ha disse mulige tolkningene som et bakteppe, da de skisserer opp en mulig tolkningshorisont for tolkning av svar på andre spørreundersøkelser.

Jeg tolker derfor svarene som om de har kommet frem gjennom en kjapp vurdering av de fremsatte tema, og at de har valgt kategorier som fenger dem ut i fra den utdanningssituasjonen de er. Selv om jeg velger å forstå respondentenes svar i denne delen av undersøkelsen som om de ikke er narrativ, så er det fortsatt rom for å tolke svarene som et uttrykk for respondentenes historiebevissthet i det teoretiske rammeverk som jeg støtter denne masteroppgaven på. Når respondentene foretar en vurdering av hva som er morsomst så skjer det kjapt der og da, men vurderingen er et resultat av en komplisert prosess som har formet hans historiebevissthet slik at den er fokusert på akkurat de tre tema som han velger. I forhold til den åpne skalamodellen (Jensen B. E., 2003, s. 92) så har en rekke kilder til informasjon i livet til respondenten påvirket ham, denne påvirkningen preger hvordan han ser på verden og hvordan han tar valg. Det kan være at respondenten holder seg strengt innenfor en ramme av skolefaget, men hvordan han vurderer skolefaget er som vist i modellen preget av alt som har preget ham. På bakgrunn av dette forstår jeg respondentenes svar til å gi svak indikasjon på hvordan deres historiebevissthet er uttrykt, og at i det i respondentens vil være slik at de svar som er tema som er viktige for respondenten.

Det åpenbare, når et slikt valg er tatt, blir da å følge opp forskningsspørsmålene, og å spørre hvordan man kan forstå slike svar, og forskjeller ved svarene i forhold til kjønn og alder. Før jeg griper det an vil jeg presentere resultatene av sorteringen på kjønn og alder, kommentere de litt, før jeg kommer med en oppsummerende vurdering av resultatene i lys av forskningsspørsmålene.

Sortert på kjønn



Figur 4 Hva som er morsomst å lære om. Fordelt på kjønn

Grafene over viser antall svar i prosent av et totalt utvalg på 258 elever sortert på kjønn. Merkelappen under stolpene samsvarer med de kategorier som respondentene har valgt som morsomst å lære om.

Det første som er verdt å notere seg er at det er liten forskjell mellom kjønnene med hensyn til hvor morsomt det er å lære om krig og konflikt og i forhold til store oppdagelser. I forhold til de to temaene er kjønnene relativt samstemte om at det er morsomt å lære om. På de øvrige fire temaene så skiller kjønnene lag. Guttene interesserer seg for idrett og teknologi, mens jentene for hverdagshistorie og kvinnehistorie. Det som er åpenbart er at kjønnene har valgt annerledes på fire av kategoriene i tabellen over, og at det ville vært flere kategorier i tabellen om kjønn lå til grunn for utvalget. En slik kategorisering ville utvidet temaområdet og tatt inn andre tema som ikke er med i tabellen over. En slik utvidelse er valgt vekk fordi forskningsspørsmålet som resultatene over er ment å gi svar på er: *I hvilken grad er det forskjeller mellom kjønn og alder i vurderingen av hva som er morsomt og viktig, og hvordan kan eventuelle forskjeller tolkes?* Det er graden av forskjell jeg skal si noe om og hvordan tolke eventuelle forskjeller og ikke forskjellene i detalj. Min vurdering har derfor vært at å trekke inn flere tema enn de tema som er de “morsomste” ville gjort resultatene utydelige i forhold å gi svar på forskningsspørsmålet i tillegg til at det ville krevd et arbeid som ligger utenfor rammen til en masteroppgave.

For å forstå årsaken til denne forskjellen ser jeg resultatene i sammenheng med den teoretiske rammen som er presentert tidligere i teksten. Gjennom teorien skisseres at individet

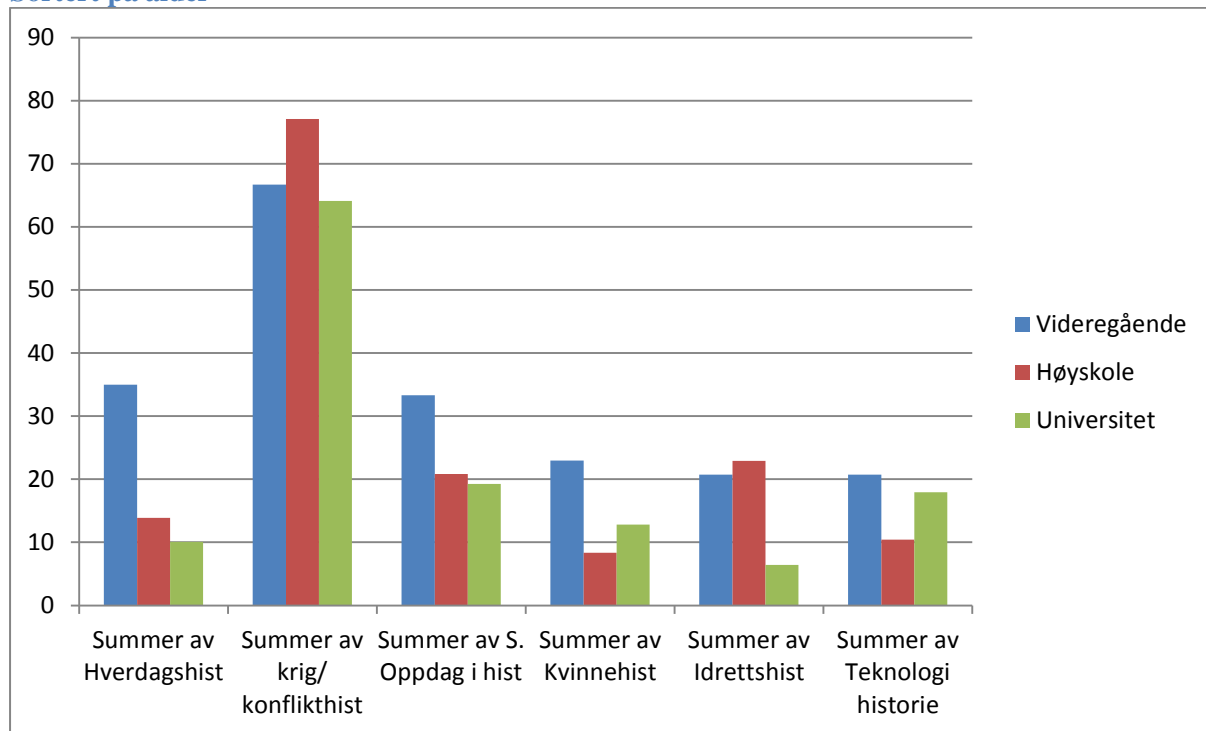
er formet av erfaringer som det har gjort seg og hva det oppfatter som relevant og sant i deres eget liv. Typologien til Rüsen viser hvordan han gjennom å trekke frem karakteristikk over hvordan individer organiserer sine tanker og erfaringer gjennom narrativ, og hvordan narrativ formet av erfaringer i fortiden benyttes til å forholde seg til samtid og framtid. (Rüsen, 2004, s. 72) Den åpne skalamodellen (se figur 1 side 24) til Jensen (2003, s. 72) illustrerer også at historiebevisstheten er noe som dannes gjennom erfaringer i tid. En slik vurdering av at historiebevisstheten som sentral forsterkes når man trekker inn hvordan menneskelig identitet og navigering forklares av psykologien. Bekreftelses bias (Oswald & Grosjean, 2004, ss. 93-94) og motiverte begrunnelser (Nyhan & Reifler, Dartmouth, 2013) som jeg ser i en historiebevissthetssammenheng illustrerer hvordan psykologien vurderer at erfaringer i tid er med på å prege individers interessehorisont i sin interaksjon med verden. Motiverte begrunnelser sier noe om hvor sterkt fortidserfaringer kan gjøre seg gjeldende for individet når det skal forholde seg til omverden. Bekreftelsesbias sier noe om hvordan individet søker aktivt etter å bekrefte det som det allerede vet, altså at interessehorisonten til individet er farget av hva han allerede er opptatt av. Dette er mulig å se i sammenheng med konseptet om indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000) Hvor man er motivert av en indre drivkraft til å gjøre mer av det vi allerede opplever mestring og glede ved. Når jeg ser en slik sammenheng mellom de ulike teoriene jeg støtter meg på, så blir det et relativt tydelig bilde av at den kontekst, eller livsverden, som individet har opplevd har preget individet.

At kjønnene har en ulik kontekst i sin livsverden, også i skolen, er understøttet av Imsen (2005) som viser til at lærere i interaksjon med sine lærere forholder seg oftest til guttene. Hun viser også at skjevheten i interaksjon mellom lærer og kjønnene ikke kan forklares med at guttene er mer utagerende. Når færre jenter enn gutter vurderer teknologihistorie som viktig så kan det komme av at de opplever en annen kontekst enn guttene, hvor teknologi er sett på noe som ikke er for dem. I samfunnet som omgir meg finner jeg dagligdagse begreper som tydelig forteller hvilke assosiasjoner man skal få når man hører de. Slik som jentefilm, gutteleke, jentefarge og lignende. Det totale bildet er altså at jenter og gutter lever i samme rom, men den subjektive virkelighet de erfarer er ulik

Det kan innvendes at et kvinne- og kjønns historisk perspektiv er nødvendig for de fleste historiske tema. Fraværet av svar trenger derfor ikke å bety at respondenten ikke har vurdert kategorien som spesielt morsomt eller interessant, men at de mener den er en naturlig del av alle kategorier. Det kan også være at om temaet hadde blitt kalt kjønns historie og ikke, kvinne- og kjønns historie, så kunne temaet ha blitt tolket annerledes og gitt andre svar.

Lignende innvendinger er det mulig å komme med i forhold til de øvrige kategorier. Gitt at svarene fordeler seg på en slik måte at ingen av guttene har valgt temaet mens nesten en tredjedel av jentene har valgt temaet velger jeg, på tross av mulige innvendinger, å forstå svarene slik at en slik fordeling av svarene mellom kjønnene antyder en kjønnsmessig ulik oppfatning av skolekonteksten. Vurderingen av resultatet er da at spørreundersøkelsen kan antyde forskjeller i kjønn og få frem forskjeller i tematisk interesse hos respondentene.

Sortert på alder



Figur 5 Hva som er morsomst å lære om. Fordelt på alder

Grafene over viser antall svar i prosent av et totalt utvalg på 258 elever fordelt på alder. Merkelappen under stolpene samsvarer med de kategorier som respondentene har valgt som morsomst å lære om.

Sortert på alder er det fortsatt konsensus blant elevene om at det er Krig og konflikthistorie, og store oppdagelser som er morsomt å lære om. På de øvrige svarene spriker de ulike aldersgruppene en del i sine vurderinger av hva som er morsomt. I likhet med sorteringen på kjønn, så ville et annet bilde tre frem om man tok med alle kategoriene og så på de 6 mest valgte kategoriene, men samme innvending gjør seg gjeldende, da forskningsspørsmålet ber om i hvilken grad er det forskjeller mellom aldersgruppene og ikke detaljer om hvilke forskjeller det er. Om man, i likhet med vurderingen for sorteringen på

kjønn, legger kontekst til grunn for å tolke grafene, så er forskjellene så svake at det er vanskelig å konkludere entydig på noen av kategoriene.

Det eneste jeg drister meg til å si er: at fordelingen av svar kanskje kan vise i hvor stor grad elevgruppen er naturalisert inn i en faglig tradisjon. Altså at de elevene som er ved universitet er i stor grad lært opp i en fagtradisjon som ikke vurderer idrettshistorie som historie. En slik påstand fordrer at man finner en forklaring på hvorfor så mange av studentene ved høyskolene har valgt idrettshistorie, selv om jeg som universitetsutdannet vil påstå at fagtradisjonen ved universitetet trolig er sterkere enn ved høyskolen. Siden det ikke er mulig å konkludere er det verdt å notere seg dette som et potensielt område for videre forskning. I og med at resultatene er såpass like føler jeg at det ikke er mulig å konkludere med noen aldersmessig forskjell på respondentene i forhold til hva de finner morsomt å lære om. Det at jeg ikke finner en slik forskjell er i seg selv et funn. For hvordan skal man forstå at det ikke er forskjeller i kategorivalg blant respondentene som spenner seg fra videregående og opp til universitetet? Det kan derfor være av interesse å forske videre på dette for å få kartlagt om fraværet av forskjell er reelt og så sette dette inn i en større sammenheng.

Oppsummerende drøfting over hva som er morsomt å lære om

Spørreskjemaet som er benyttet i denne undersøkelsen er evaluert og problematisert tidligere i denne teksten, så i den oppsummerende drøftingen vil jeg ikke gjenta disse innvendinger unødvendig, men viser tilbake til at de er ført tidligere i teksten, og fortsatt gjelder.

Jeg forstår respondentenes svar på bakgrunn av hvordan materialet er samlet inn og tror at svarene reflekterer noe av det første som har falt inn i hodet på dem, siden de har hatt bare 15 minutter til rådighet for å avgi svar. Respondentene har nok ikke hatt tilstrekkelig med tid til å reflektere stort over temavalg, slik at en klasseroms kontekst kan dominere, utover det at de faktisk er på en undervisningsarena når undersøkelsen gjennomføres. Jeg tror allikevel, på basis av en forståelse av at historiebevissthet er noe som individer alltid har med seg og at den er blitt til og formet av mer enn bare historiefaget. Jeg mener derfor respondentens svar reflekterer hva de faktisk mener det er morsomt å lære om.

En måte å forstå resultatene på er at det som er valgt som tema er det som er fengende for elevene og slik kan fungere som gode inngangsporter for en undervisning som elevene vil feste seg ved. Det er mulig å forstå en slik tolkning i forhold til Brendan Nyhan et. al. sin forskning som viser at en narrativ inngang kan være et effektivt virkemiddel for formidling (2014, s. 15). De demonstrerer dette ved å vise til at subtile narrativ som ikke mobiliserer individets forsvar mot informasjon som motsier det han alt ved, har faktisk mulighet til å påvirke individet. Fishers teori om sammenhengen mellom narrativ og kommunikasjon, samt Schechtman teori om dannelse av identitet og narrativ kan også trekkes inn for å tolke elevenes svar som uttrykk for at de identifiserer de tema som er valgt med tema som er spesielt viktige for deres liv. (Fisher 1987, Schechtman 2007). En slik betraktning styrkes også ved å se resultatene inn i en kontekst som tar hensyn til sider ved mennesket som, kognitivt dissonans (Festinger, 1957, s. 15), motiverte begrunnelser (Nyhan, Reifler, Richey, & Freed, 2014) og bekreftelsesbias (Oswald & Grosjean, 2004, ss. 93-94). Forståelsen man trekker ut av de psykologiske begrepene er at mennesker i sin søken etter kunnskap og i møtet med ny kunnskap er preget av hva de alt vet og har en sterk tendens til å forfølge allerede etablert kunnskap. Jeg velger derfor å forstå resultatene for alle elevene på to nivå, tema som er vurdert som morsomst, og tema som ikke er vurdert som morsomst.

I forhold til tema som er vurdert som morsomst så forstår jeg resultatene som mulige inngangsporter til elevens og studentenes historiebevissthet. Jeg mener det kan eksemplifiseres ved at nesten 70 % av elevene mener at krig og konflikter er morsomst å lære om. Jeg tolker dette slik at temaet interesserer eleven i kraft av sitt tematiske innhold, selv om det kan være mange måter å nærme seg temaet. Jeg vil derfor vurdere krig og konflikt som en naturlig inngang inn i elevenes verden som igjen da åpner for at jeg som lærer kan benytte min metodefrihet på vinkling av temaet til å få til god læring om de øvrige tema og perspektiv.

På det andre nivået forstår jeg resultatene i forhold til hvilke tema som ikke er valgt og hva det kan si om elevene. I forhold til dette er det også stor usikkerhet i forhold til hvordan respondentene har tolket et gitt tema. Som diskutert under sorteringen på kjønn kan det være at de ikke har valgt tema som de mener er morsomme fordi de mener at de er en naturlig del av alle tema. I forhold til resultatene for kvinne- og kjønns historie er dette som nevnt litt problematisk og det kan være lignende problemer med de øvrige kategoriene.

Jeg forstår derfor resultatene slik at de kategorier som ikke er valgt forteller noe om hvilke tema som læreren må være oppmerksom på. Fraværet av at en kategori er valgt kan bety at respondenten ikke oppfatter den som morsom i det hele tatt. Det kan bety at det er et tema som det vil være utfordrende å få elevgruppen til å jobbe med hvis læreren skal ha undervisning om temaet. Alternativt at det er et tema som eleven mangler kunnskap om og slik viser til et hull i elevens kunnskaper.

Den menneskelige hjernen er svært selektiv når den forholder seg til informasjon og at rekke tankefeil gjør seg gjeldende, kognitivt dissonans (Festinger, 1957, s. 15), motiverte begrunnelser (Nyhan, Reifler, Richey, & Freed, 2014) og bekreftelsesbias (Oswald & Grosjean, 2004, ss. 93-94). På bakgrunn av disse tankefeilene, som gjennom sine definisjoner beskriver hvordan vi som mennesker ofte forholder oss til verden for å finne svar på det vi allerede vet, og med en motvillig og unnvikende holdning til det som utfordrer vår eksisterende oppfatning av hvordan verden er. Tolket på en slik bakgrunn kan tema, slik som kvinne- og kjønns historie, som ikke er valgt av en eneste gutt, representere et problem for læreren, ved at elevene som skal undervises i temaet kan forhåndsvurdere det som lite relevant eller morsomt og leter etter bekreftelse på slike antagelser fremfor å ta til seg kunnskapen som læreren ønsker å formidle.

Jeg har nå foretatt en vurdering av elevenes svar på to nivå. Det ene en vurdering av de kategoriene som respondentene har svart er morsomst å lære om, og den andre en vurdering av de kategoriene som er valgt i mindre grad. Når disse to vurderingene settes sammen mener jeg at respondentenes svar på spørreundersøkelsen får frem noe om hva studentene selv mener der de mest morsomme historiske tema å lære om, og slik besvarer første del forskningsspørsmålet:

Hva mener elevene og studentene selv er de mest morsomme historiske tema å lære om og hvordan kan man forstå deres svar?

Jeg vurderer det slik at resultatene av spørreundersøkelsen har klart å få frem hva elever og studenter vurderer som de morsomste tema å lære om. Når det gjelder andre ledd av forskningsspørsmålet, som handler om å forstå resultatet av svarene til respondentene så setter jeg dette i sammenheng med den overordnede problemstilling for denne masteroppgaven:

Hvordan kan jeg forstå vgs-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse og kan en slik spørreundersøkelse være et verktøy for historielæreren?

Deler av hvordan jeg kan forstå vgs.-elever og studenters historiebevissthet, slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse, er skissert i drøftingen. Hvor jeg har forsøkt å vise en sammenheng mellom hva respondentene finner morsomt, og deres erfaringer i tid som har preget deres historiebevissthet. Så blir det neste spørsmål om spørreundersøkelsen kan være et verktøy for historielæreren?

Jeg vurderer spørreundersøkelsen til å kunne fungere som et verktøy. Gjennom undersøkelsen kommer det frem kunnskap om hva respondentene finner morsomst og mindre morsomst. Det kan være nyttig kunnskap i forhold til hvordan læreren skal legge opp sin undervisning. Tema som et flertall av elevene mener er morsomst er trolig et tema som eleven allerede er interessert i og slik er en mulighet for læreren ved at det viser en mulig inngangsport til elevens historiebevissthet. Samtidig får undersøkelsen frem tema som av respondentene er vurdert som mindre morsomme. Tema som er vurdert som mindre morsomme kan antyde at det er tema som elevene som gruppe finner uinteressante eller mindre morsomme i varierende grad. Undervisning om disse temaene kan da være en utfordring for læreren. En måte jeg ser for meg at denne spørreundersøkelsen er nyttig i forhold til tema som er vurdert som mindre morsomme er å benytte tema som allerede fenger som innfallsvinkel til tema som er mindre morsomme eller som eleven ikke vet noe om. Dette kan eksemplifiseres ved å tenke seg kvinne- og kjønns historie kanskje kan fenge guttene om det handlet om kvinner i krig og konflikt.

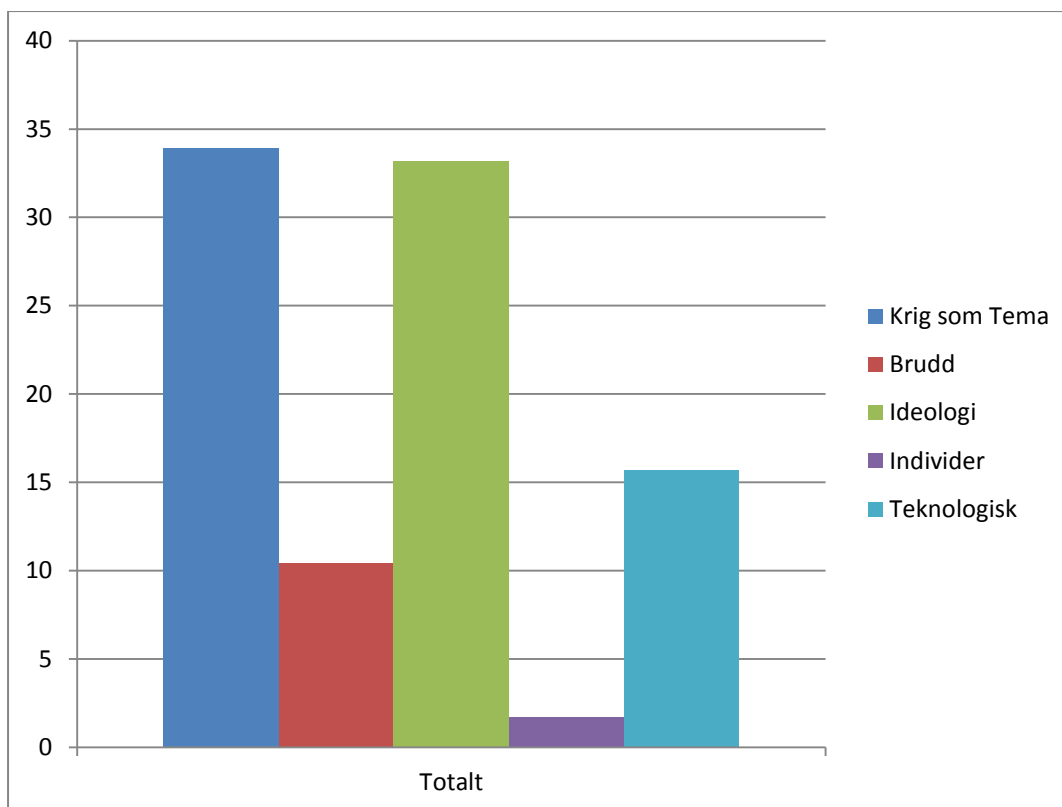
Jeg forstår også av resultatene at det er forskjeller mellom kjønnene i hvilke tema de finner morsomst å lære om. Noe jeg tolker som et resultat av jenter og gutter er påvirket ulikt gjennom livet i forhold til hvordan de har dannet sin historiebevissthet. Konsekvensen, slik jeg forstår resultatene er da at, spørreundersøkelsen er et nyttig verktøy for å få frem hva som er morsomst, og at resultatene må sorteres ut i fra hvordan kjønnene har svart. og at i en slik fremstilling er det nødvendig å sortere ut hva som er morsomst ut i fra kjønn, for det er en forskjell i forhold til hva de mener er morsomst. Slik at en lærer er nødt til å ha kunnskap om denne forskjellen for å vite hva som vil fenge slik at han har klart for seg hvilke inngangsporter til elevenes historiebevissthet som er mulige for ham å benytte.

Jeg har ikke klart å vise tydelige forskjeller ved respondentenes svar når de er fordelt på alder. Dette representerer et funn som det kan være verdt å studere videre, for om det ikke er noen forskjell fra videregående til siste år på lærerutdanningen ved PLU så kan det bety av hva som er morsomst å lære om er befestet i individet allerede i grunnskolen.

Hva vurderes som det viktigste som har skjedd de siste tusen år

I del 2 av undersøkelsen har elevene avgitt syv svar på hva de mener er det viktigste som har hendt i historien de siste 1000 år. Denne delen av undersøkelsen har, som vist i metodekapittelet, vært litt problematisk. Underteksten til spørsmålet ber respondentene om å skrive syv hendelser, et ord som elevenes svar kan antyde har vært problematisk å forstå. Dette er uheldig, noe som Johannessen et. al. (2010 s210) forklarer ved å vise til Haraldsen (1999, s. 156-161). Han skriver om behovet for å forsikre seg om at spørsmål man stiller til respondentene, er slik at de som skal svare kan forventes å ha en felles tolkning av hva det bes om. I tillegg ber spørreundersøkelsen respondentene om å skrive ned åpne svar, noe som har resultert i et materiale som har vært svært vanskelig å kategorisere. For å overkomme problemene ved spørreundersøkelsen har jeg støttet analysen av respondentenes svar på en forståelse av at de faktisk har forsøkt å kommunisere; hva de forstår som det viktigste som har hendt i historien de siste tusen år gjennom sine svar. En slik vurdering åpnet for å benytte Fisher (1987), som skriver at all kommunikasjon kan forstås som narrativ, og med har jeg demonstrert en mulighet for å nærme meg respondentenes svar med ulike perspektiver på narrativ, hvordan de benyttes av individer og hvilken rolle de har.

Analysen av resultatene i denne delen av oppgaven vil presenteres i tre omganger. Først i forhold til respondentenes svar slik de er som en gruppe. Så vil resultatene sortert på kjønn presenteres, før resultatene sortert på alder presenteres. Til slutt vil jeg foreta en avsluttende drøfting av resultatene som helhet. Ved hver presentasjon av resultater vil først resultatene for krig som tema presenteres, før resultatet av kategoriseringen av respondentenes svar i brud, krig, store individer og teknologi presenteres og drøftes.



Figur 6 Hva som er viktigst i historien. Alle respondenter

Grafene i tabellen over viser at cirka 34 % av samtlige svar elevene avga var relatert til krigen som tema. Altså over en tredjedel av svarene elevene avga vurderte en enkelt krig eller kriger som viktigst for historien. Forstått i en sammenheng med hvordan identitet og narrativ henger sammen, blir til og benyttes for å forstå omverden (Schechtman, 2007, s. 113-114, Rüsen, 1987, s. 89) er det grunn til å undres på hvordan respondentene mener at de enkelte krigene har vært viktige. Respondentene i datamaterialet er elever i den videregående skolen og studenter ved høyskole og universitet og det kan antas at de fleste ikke har en personlig erfaring med krig annet enn via nyhetsmedier. Allikevel er det tydelig at krig og konflikt representerer et sentralt dreiningspunkt for elevene, både i forhold til hva de synes det er morsomt å lære om, men også i forhold til hva de tematisk mener har spilt en viktig rolle i den historiske fremstilling.

En slik tematisk dominans ser jeg i sammenheng med den åpneskalamodellen (Jensen B. E., 2003, s. 92) se figur 1, hvor historiebevissthet blir til gjennom en rekke kilder som får påvirke individet, og hvordan individet er påvirket har noe å si for hvordan individet forholder seg til omverden. Gjennom en rekke påvirkninger har da individet blitt informert om krig på en eller annen måte som har fengst individet slik at temaet har blitt internalisert som en naturlig del av individets indre narrativ (Schechtman, 2007, pp. 113-114).

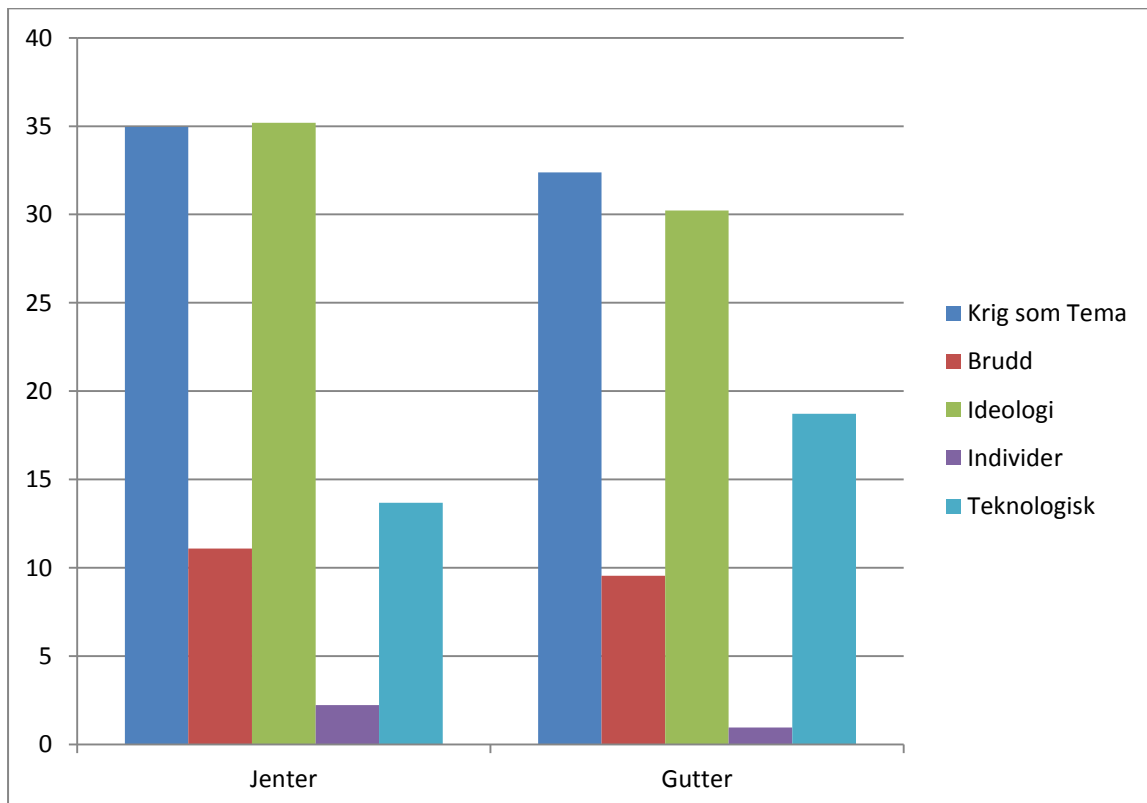
Utvelgelsen, i forhold til om en fortelling om krig er internalisert, har skjedd gjennom en prosess hvor: narrativet som kommer til respondenten, blitt holdt opp mot respondentens samling av interne narrativ, sammenlignet med interne narrativ og vurdert i forhold til “coherence” og “fidelity” (Fisher, 1987, s. 58) og enten forkastet eller flettet inn i individets eksisterende samling av narrativ. Jeg kan altså på et relativt trygt grunnlag si at resultatet viser at krig er av de fleste av respondentene vurdert som sentralt og viktig i forhold til alt som har skjedd historisk de siste 1000 år. Spørsmålet blir da hvordan man kan forstå at krig dominerer så voldsomt?

I og med at det i resultatene ikke er noen informasjon om hvilken forståelse av de enkelte kriger som respondenten har ført opp som svar på spørreundersøkelsen er det ikke mulig å si så mye om hvordan man kan forstå dette resultatet. Det jeg kan si er at i likhet med resultatene i del 2 en av undersøkelsene, hvor respondentene har svart på hva som er morsomst, så er det krig som er det som er vurdert høyest i begge delene. Jeg tolker derfor resultatet til å styrke funnene i kapitelet “hva som er morsomst å lære om i historien” hvor krig også dominerte. I drøftingen i overnevnte kapitelet, viste jeg til at tema som i kraft av allerede å være vurdert som morsomme å lære om, kunne være nyttige inngangsporter for å engasjere elevens historiebevissthet.

I forhold til kategoriene, brudd, ideologi, individer og teknologisk trer det frem et bilde av at ideologi er kategorien med klart flest svar. Kategoriseringen i de fire kategoriene, brudd, ideologi, store individer og teknologisk er i forhold til hvordan respondentens svar er vurdert ut i fra om svaret viser til noe om i en historisk sammenheng er vurdert som en aktiv eller passiv posisjon. Med det mener jeg at posisjonen sier noe om hvordan menneskets roller er forstått i forhold til det er antatt å være historisk. Holdningen sier ikke stort om individets historiebevissthet eller hvordan det aktivt benytter historie i sitt liv, men det sier noe om hvilke hendelser det vektlegger når det vurderer hva som har vært viktige historiske drivkrefter. Kategorien ideologi har i seg en holdning til historien, hvor mennesket er en aktiv deltager i det historiske. Jeg tolker derfor resultatet til at respondentene i undersøkelsen har fokus på hendelser som krever aktiv deltagelse i samfunnet, altså at det er et endringspotensiale ved det historiske. Materialet kan ikke forklare noe om tenkningen til respondentene, så det er umulig å si noe utover at respondentenes preferanse for svar, som er vurdert som aktive, antyder svakt at det er trekk ved respondentens kontekst. Altså at det kan virke som om, i den virkelighet som respondentene befinner seg i som gruppe, så eksisterer det en påvirkning på respondentene som påvirker de til å vurdere hendelser som har krevd

aktive mennesker som viktige. Det kan kanskje tolkes som om respondentene forholder seg til omverden som om deres aktive gjerning har betydning. En slik tolkning kan ikke forsvares av materialet, men det er en spekulasjon som kan være verdt å følge opp videre.

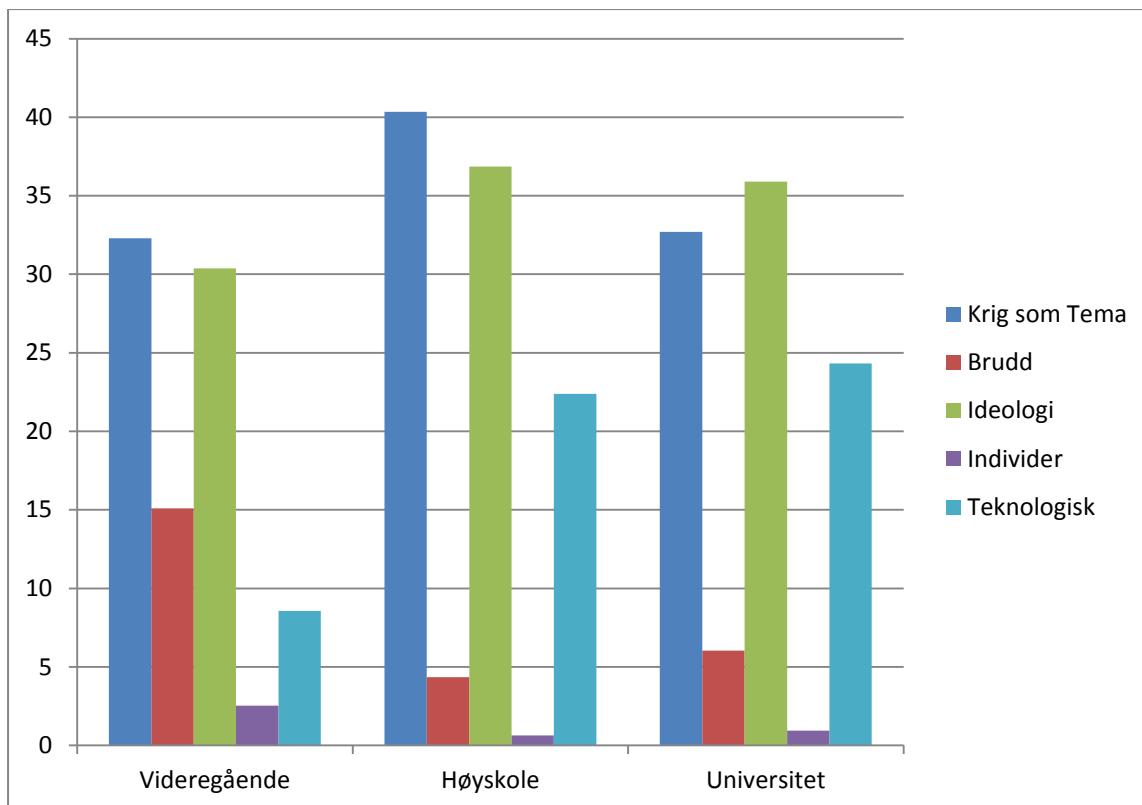
Sortert på Kjønn



Figur 7 Hva som er viktigst i historien. Fordelt på kjønn

Vurdert på kjønn så er det en ubetydelig spredning i svarene, så det kan virke slik at selv om det er forskjell mellom kjønnene i forhold til hva de mener er morsomt å lære om så er de relativt samstemte i forhold til hva de mener er de viktigste hendelser i historien. Det er stor sannsynlighet for at det er forskjeller mellom kjønnene, men at denne har gått tapt i kategoriseringen av svarene. Jeg kan derfor ikke konkludere noe i forhold til eventuelle forskjeller mellom kjønnene.

Sortert på alder



Figur 8 Hva som er viktigst i historien. Fordelt på alder

Spredningen, i forhold til alder avslører heller ingen store forskjeller. Det kan virke som om det er en sterk trang til å vektlegge det teknologiske blant de to eldste aldersgrupperingene, men også i forhold til dem, er det svar, kategorisert som ideologiske, som dominerer. I likhet med resultatene under overskriften: Hva som er morsomst å lære om, ble det observert forskjell mellom aldersgrupperingene i forhold til en av kategoriene. Også i dette tilfellet vet man for lite til å konkludere eller tolke for mye, for forskjellen er så løsrevet fra en forståelse av hva respondenten har tenkt.

Undersøkelsen har ikke klart å få frem tydelige forskjeller i forhold til alder, men om det er en slik forskjell kan ikke avkreftes. Gjennom kategoriseringen av svarene er store deler av meningsdimensjon forsvunnet og eventuelle forskjeller på alder kan ha gått tapt.

Oppsummerende drøfting

Oppsummert for resultatene av analysen av den delen av undersøkelsen som forsøkte å finne tak i hva respondentene vurderte som viktigs kan jeg dessverre ikke konkludere sterkt. Det kommer av at materialet som har lagt til grunn for analysen har vært i en slik form at en

helhetlig analyse, innenfor rammen av en masteroppgave, ikke har vært mulig. Jeg har derfor vært hensatt til å forsøke å konstruere en teoretisk ramme for analyse av materialet, men har hatt begrenset suksess med å overkomme datamaterialets begrensninger. Problemer med denne delen av analysen var forventet, men på bakgrunn av det massive teorigrunnlaget rammen for analyse var konstruert var det min vurdering at det ikke var verdiløst å prøve. I så måte kan jeg si at jeg har bekreftet at åpne spørsmål ikke er en gunstig utforming av en spørreundersøkelse for å finne ut av hva elever og studenter mener er viktigst av det som har skjedd i historien..

En annen måte å forstå resultatene på er at det bekrefter funn ved vurderingen av hva som er morsomst. Slik at det er mulig å gjenta tankerekken fra det kapitlet i forhold til hvordan resultatene kan forstås slik: at det som er valgt som tema er det som er fengende for elevene, og at kan fungere som gode inngangsporter for en undervisning som elevene vil feste seg ved. Med det mener jeg at når respondentene sier hva de finner morsomst og viktigst, så viser det hva som opptar dem allerede, slik at lærerens jobb blir å fylle interessen med innhold.

I forhold til kategorisering i ideologi, brudd, teknologisk og store individer har jeg støtt på en rekke problemer ved analysen slik at tolkningsmuligheten er svært begrenset. Hovedproblemet er at så mye informasjon om hva respondenten har ment med sitt svar er gått tapt i kategoriseringen, at man står igjen med svært lite. Det eneste jeg kan si er at resultatene viser en tendens til å foretrekke svar, som av meg, er blitt kategorisert som å ha en aktiv holdning i forhold til det historiske. Kanskje kan dette antyde svært svakt at narrativ som sier at historien blir til gjennom aktiv påvirkning er tilstede hos respondentene. Like sannsynlig er det at kategoriene som er opprettet ikke har vært formålstjenlig for å hente ut resultater fra svar på en spørreundersøkelse med åpne spørsmål.

I forhold til forskjeller mellom kjønn og alder har det ikke kommet frem noen tydelig forskjeller. Den eneste forskjellen er at det kan virke som om de to eldste respondentene, i større grad enn de yngste støtter seg på svar som er blitt sortert som teknologiske. Det kunne blitt tolket som om den kontekst de befant seg i var preget i større grad av slike historier, men jeg har ikke grunnlag for en slik spekulasjon. Det er så stor usikkerhet ved resultatene i forhold til kjønn og alder, at jeg ikke våger å konkludere noe ut av det.

Konklusjon

For å konkludere denne masteroppgaven er det min vurdering at i forhold til svar på min overordnede problemstilling:

Hvordan kan jeg forstå vgs-elever og studenters historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse, og kan en slik spørreundersøkelse være et verktøy for historielæreren?

Så er forståelseshorisonten som har kommet frem, at jeg kan forstå den historiebevisstheten som kommer til uttrykk slik: Gjennom analysen er det kommet frem resultater som kan være en indikasjon på hva som fenger respondentene. Dette har jeg tolket til å signalisere nyttige inngangsporter inn til respondentenes historiebevissthet. I så måte er det mulig å si at undersøkelsen kan være et verktøy for lærere.

I forhold til denne masteroppgavens forskningsspørsmål er konklusjonen et i forhold til:

Hva mener elevene og studentene selv er de mest morsomme historiske tema å lære om, og hvordan kan man forstå deres svar?

Så har undersøkelsen fått frem informasjon om hva respondentene mener er morsomst. Tolkning av disse resultatene har fått frem resultater som kan antyde at resultatene om hvordan bruke resultater av en spørreundersøkelse for å fenge respondentenes interesse. I så måte har undersøkelsen fungert godt. I så måte

I forhold til spørsmålet om:

Hva er det elevene og studentene mener som viktigst i historien, og hvordan kan man forstå deres svar?

Så har undersøkelsen bekreftet funn i undersøkelsens del 1, men i liten grad sagt noe om hva det er elevene og studentene mener som er viktigst i historien. De har antydnet at det hendelser som har blitt til gjennom aktive mennesker som forklaring på det som er historisk viktig, men det har ikke latt seg gjøre å se dette i en større sammenheng. Jeg har altså ikke klart å frembringe et godt svar på dette forskningsspørsmålet.

I hvilken grad er det forskjeller mellom kjønn og alder i vurderingen av hva som er morsomt og viktig, og hvordan kan eventuelle forskjeller tolkes?

Slik forskjell er tydelig mellom kjønnene, i forhold til hva som er vurdert som morsomt, men er ikke til stede i vurderingen av hva som er viktigst. Jeg har forstått det på bakgrunn av ulik kontekst i forhold til vurderingen av hva som er morsomt og konkludert med at denne ulikheten vil føre til at det trolig er andre tematisk inngangsporter for jenter enn for guttene. I forhold til hva som er viktigst så er det ikke kommet frem tydelige forskjeller mellom kjønnene, noe jeg tror kommer av at analysen har fjernet så mye av meningsinnholdet at det ikke lar seg analysere.

Jeg konkluderer derfor med at en slik spørreundersøkelse har begrenset nytte for læreren. Den evner ikke å få tak i meningsdimensjonen uten at datamaterialet blir uhåndterlig i forhold til åpne spørsmål. I forhold til historiske kategorier, slik som i del 1 av spørreundersøkelsen, så vurderer jeg spørreundersøkelsen som nyttig, for den gir resultater som sier noe om hvilke tema, som allerede forut for undervisningen, fenger eleven. Når det gjelder den meningsinformasjon som blir uhåndterlig ved åpne spørsmål er det min vurdering at den bedre kunne blitt hentet inn via kvalitative metoder som observasjon og intervju. Jeg vurderer det derfor til at det hadde vært nyttig å ta i intensjonen i datamaterialet, som ligger til grunn for denne masteroppgaven, og se om ikke andre metoder klarer å få frem annen og bedre informasjon på hvordan elever og studenters historiebevissthet uttrykkes. Ikke minst i forhold til hva de vurderer som viktigst.

Jeg har derfor både hatt suksess, og feilet i forhold til min opprinnelige problemstilling. Jeg har fått frem noe ved elevers historiebevissthet slik den kommer til uttrykk gjennom en spørreundersøkelse, og resultater som kan være av nytte for en lærer. På veien frem til en slik konklusjon har jeg reist en del flagg, for å signalisere sider ved historiebevissthet og hvordan elever bruker narrativ til å navigere i tid, som det kan være verdt å forske videre på.

Det viktigste bidraget mener jeg er at jeg har vist at det er mulig å bruke spørreundersøkelse til å raskt hente ut informasjon om hva elevene er interessert i. Dette er noe jeg ser for meg som verdt å utforske videre. Slik at vi som lærere får virkemidler som kan løfte vår undervisning.

Siterte verk

- Ahonen, S. (2005.) "Historical consciousness: a viable paradigm for history education?" *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES* Vol 37, 11-12, 697-707.
- Bruner, J. (1991). "The Narrative Construction of Reality." I *Critical Inquiry*, Vol 18, No 1, 1-21.
- Bruner, J. (1987) "Life as a Narrative." *Soscial Research* Vol 54. No 1, 691-711.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (u.d.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 29. Mai 2011 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/>
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Vol. 1962. Stanford: Stanford University Press.
- Fisher, W. R. (1987). *Human Communication as Narration : Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia: University of South Carolina.
- Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. Hentet 1. august 2009 fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?ltdoc=/for/ff-20090701-0964.html> (accessed Februar 4, 2010).
- Garry, M., & Gerrie, M. P. (2005). "When Photographs Create False Memories." *Current Directions in Pshychological Science*, volume 14, No 6, 321-324.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basis Books.
- Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How stories make us human*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: Etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Hawthorn, J. (2005) *Studying the novel (Vol. 5)*. New York: Hodder Arnold.
- Imsen, G.(2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi (4. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (1994). "I og udenfor skolen." I B. E. Jensen (Red.) *Historiedidaktiske sonderinger* (s. 9-27). København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B. E. (2003). "En offensiv historiedidaktik." I M.-B. O. Nielsen, R. Tønnesen & S. M. Willand (Red.) *Fagdidaktikk på offensiven: Rapport fra seminar arrangert av Forum for fagdidaktikk ved Høyskolen i Agder Dømmesmoen 14. -16 september 2001* (s. 84-113). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Jervis, L. J., Beals, J., Croy, C. D., Klein, S. A., & Manson, S. M. (2006). "Historical Consciousness Among Two American Indian Tribes." *American Behavioural Scientist: Volum 50, No. 4*, 526-549.
- Johannessen, A., Per Arne Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap, fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kuhn, D. (2000). "Metacognitive Development." *Current Directions in Psychological Science* Vol. 9, nr 5, 1. oktober 2000, 178-181.
- Lee, P. (2012). "Walking Backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History." *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* Vol e 10.2, 3, 34-67.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker. Skolebøkene som nasjonsbyggere*. Oslo: Abtact forlag.
- Lund, E. (2004). "Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper." I O. S. Stugu, S. Ahonen, M. Poulsen, M. Thorkelsson & U. Zauder (Red.) *Hvor går historiedidaktikken* (s. 101-116). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.
- Magouyrk, B., & Temporal, L. (2012) "University of Tyler". Hentet 20. Februar 2014 fra http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CFwQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww2.uttyler.edu%2Fmeidenmuller%2Fcommtheory%2FStudentWork%2Fnarrativeparadigm.pdf&ei=mxUwU5e6FILAYgOow4GACw&usg=AFQjCNFIKW_TR4KTKdupMD7GYGrLsHi3Pg&sig2=8RqZJ3MuK
- Metcalfe, J., & Shinamura, A. P (1994). *Metacognition: Knowing About Knowing*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Miles, M. B., & Hubberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Nizkor Project (1991-2012). Hentet 28. februar 2014 fra <http://www.nizkor.org/hweb/people/i/irving-david/>
- Nyhan, B., & Reifler, J. (2013). "Dartmouth." *The effects of fact-checking threat*. Hentet 10. Januar 2014 fra <http://www.dartmouth.eduhttp://www.newamerica.net/sites/newamerica.net/files/policydocs/nyhan-reifler-report-naf.pdfnyhan/>
- Nyhan, B. (2010). "dartmouth.edu." *When Corrections Fail: The persistence of political misperceptions*. Hentet 15. Februar fra <http://www.dartmouth.edu/~nyhan/nyhan-reifler.pdf>
- Nyhan, B., Reifler, J., Richey, S. & Freed G. L. (2014) "Dartmouth College webpage." *Brendan Nyhan homepage*. Hentet 21. mai 2014 fra <http://www.dartmouth.edu/~nyhan/vaccine-misinformation.pdf>
- Oswald, M. E, & Grosjean, S. (2004). "Confirmation bias" I Rüdiger F. P. (Red.) *Cognitive illusions: A Handbook on Fallacies and Biasies in Thinking, Judgement and Memory*. Hove: Psychology Press.
- Perseus Digital Library (u. d)*. Tufts University. Hentet 3. oktober 2013 fra <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0200:book=4:chapter=108:section=4>
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevistheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Epub. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Rüsen, J. (1987) "Historical Narration: Foundation, Types, Reason." I *History and Theory*, 12, 87-90.

- Rüsen, J. (1993). "The development of narrative competence in historical learning: and ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness" I J. Rüsen (Red.) *Studies in Metahistory* (s. 63-84). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2004) "Historical consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development." I P. Seixas (Red.) *Theorizing Historical Consciousness* (s. 65-85). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schechtman, M. (2007). *The constitution of selves*. Ithaca: Cornell University Press.
- Thaagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (3. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitets- og Høgskolerådet (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning: Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. Utvalgsrapport, Oslo: Universitets- og Høgskolerådet.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kompetansemål: Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet 15. mai 2011 fra <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Kompetansemål*. <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=996302&visning=5> (accessed 05 15, 2011).
- Utdanningsdirektoratet (2006c). *Læreplan i historie og filosofi - programfag*. Hentet 2. oktober 2012 fra <http://www.udir.no/kl06/HIF1-01/Hele/Formaal/>
- White, H. (1985). "Historical Text as Literary Artifact." I H. White (Red.), *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism* (s. 81-100). Baltimore : The John Hopkins University Press.
- White, H. (1973). "Interpretations in History." *New Litterary History. Vol 4. No. 2. On Interpretation: II*, 281-341.
- White, H. (1984). "The value of narrativity in the representation of reality." I *On narrative*, 1-23. Chicago: University of Chicago Press.
- Yin, R. K. (1984). *Case study Research. Design and Methods*. Beverly Hills: Sage.

Vedlegg 1 Spørreskjema

SPØRSMÅL OM HISTORIE

Kjønn (sett kryss): Jente Gutt Klasse-trinn: _____.

Hvilke av disse temaene i historien syns du det er morsomst å lære om?

Sett kryss ved tre av temaene under:

- hverdagslivshistorie
- teknologi- og vitenskapshistorie
- politisk historie
- økonomi- og næringslivshistorie
- krig og internasjonale konflikter gjennom historien
- litteratur-, musikk- og kunsthistorie
- religionshistorie
- andre kulturers historie
- klassekamp/arbeiderhistorie
- store oppdagelser gjennom tidene
- kvinne- og kjønns historie
- film- og mediahistorie
- idrettshistorie
- ut- og innvandringshistorie
- antikkens historie

andre tema (som ikke står nevnt over): _____.

Hva synes du er det viktigste som har skjedd i historien de siste tusen årene?

Skriv ned de sju hendelsene du syns er viktigst!

-
-
-
-
-
-
-
-

Hvis du vil, kan du godt skrive hvorfor du har valgt ut disse! Enten under her, eller på baksiden:

Vedlegg 2 Følgetekst til Spørreskjema

Kjære praksisstudent og framtidige samfunnsfag-/historielærer!

Disse skjemaene er ledd i et igangsatt forskningsprosjekt ved PLU. Vi ber om at du leser gjennom denne informasjonen før du deler ut skjemaene til klassen du underviser i samfunnsfag eller historie.

Formål

Formålet med denne studien er å finne ut hva skoleelever fra 8. trinn til 3. vgo-trinn tenker om historie og ønsker av historieundervisningen. En pekepinn om dette kan vi få ved å stille to relativt enkle spørsmål til et stort antall elever. Dette spørreskjemaet vil gå til noen tusen elever. Ved hjelp av de to variablene kjønn og klasstrinn, ønsker vi også å finne ut om, og eventuelt i hvilken grad og på hvilke måter, det er forskjell på elever som kan relateres til kjønn og/eller alder.

Bakgrunn

Vårt utgangspunkt er at all undervisning skal starte i elevenes verden. Da må vi skaffe oss kjennskap til den. Vi har valgt å gjøre dette ved å spørre elevene om hva de synes er de viktigste historiske temaene og hvilke temaer de gjerne vil lære mer om, dvs. temaer de synes er interessante.

Tanken er ikke at elevene skal fortelle læreren hva det skal undervises i, men de kan fortelle oss lærere hva vi skal ta utgangspunkt i. Så blir det en fagdidaktisk diskusjon om hvordan vi skal bygge bro mellom elevenes verden og prioriteringer på den ene siden og læreplanenes ambisjoner/skolebøkens innhold på den andre siden.

Kunnskap om elevenes forståelse er viktig, og dataene samlet i denne undersøkelsen vil bli brukt til videre historiedidaktisk forskning og formidling både ved og utenfor PLU. De vil også bli brukt i den kommende læreboka om historiedidaktikk som blir skrevet ved PLU.

Gjennomføring

Denne undersøkelsen bør utføres av deg, helst i en historie- eller samfunnsfagtime. Elevene bør få ca 15 minutter på å svare. Før du deler ut skjemaene, bør du informere elevene om følgende:

- At dette er en undersøkelse som forskere ved universitetet (evt NTNU/PLU), der du er student, står bak.
- At det det forskes på, er hvordan elever tenker om historie og hva de liker best av historieundervisning.
- At dette ikke handler om hva/hvor mye elevene kan om historie.
- At det ikke finnes noen riktige og gale svar på spørsmålene, fordi forskerne bare vil vite hva elevene syns og mener.
- At det eneste som er viktig, er at de svarer det de mener og at de ikke skriver tøys og tull.
- At de vil få ca 15 minutter til å fylle ut skjemaene, og at du samler dem inn etterpå.
- At de ikke skal skrive navnet sitt på, men bare krysse av for kjønn g skrive klasstrinn.
(her opplyser du hvilket tall som skal stå – og ingen fagkoder skal med).

Til slutt: Ved innsamling av skjemaene bør du oppfordre elevene til å huske hva de svarte på hva som er viktig i historien, i alle fall om du vil bruke disse i undervisningen (se baksiden).