

Hva kan man når man kan historie?

En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og
historiefaget i skolen

Christian Engen Skotnes

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Program for lærerutdanning

NTNU

Trondheim, mai 2014

Forord

Mastergradsutdanningen i samfunnsfagsdidaktikk ved PLU har gitt meg en solid plattform for mitt lærervirke i den videregående skolen. De ulike delemnene har vært interessante og lærerike. Som historielærer har jeg en stor interesse for historiefaget. Denne studien har derimot bidratt til en økt innsikt i hvordan elevene forholder seg til historiefaget. Jeg er av den oppfatning at det er viktig å imøtekomme deres interesser og forståelser for at en sammen skal kunne skape en god historieundervisning.

Jeg vil takke min dyktige veileder, Lise Kvande. Deretter vil jeg takke til Britt Karin Støen Utvær for kyndig veiledning i kvantitativ analyse. Kyrre Svarva ved SVT-IT avdelingen skal ha takk for hjelp i forbindelse med utforming og skanning av spørreskjemaet. Takk til lærere og elever som var delaktig spørreundersøkelsen.

Jeg vil takke alle involverte ved mastergradsutdanningen i samfunnsfagsdidaktikk ved PLU. Jeg har vært heldig å bli kjent med mange rause mennesker, både blant de ansatte og blant mine studievenner.

Denne mastergradsoppgaven ville aldri blitt til uten min flotte kone, Ingrid. Takk for mesterlig korrekturlesing og mental støtte. Når en tar mastergradsutdanningen i tillegg til full jobb, og når en skriver selve oppgaven i pappapermisjon, er en avhengig av gode hjelpere. Det finnes ingen bedre i så måte, eller på andre måter for den saks skyld, enn min kone. Hjertelig takk skal du ha, Ingrid!

Takk til min lille sønn Sigurd, for inspirasjon og perspektiv i en hektisk innspurt. Sigurd vil takke sin farfar og sin mormor for at de var så snille å passe på ham mens pappaen skrev på sitt kontor.

Christian Engen Skotnes

Trondheim, 24. mai 2014

Sammendrag

I denne oppgaven presenteres en empirisk forskningsundersøkelse om forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen blant elever på første trinn i den videregående skolen. En kvantitativ spørreundersøkelse med åpne og lukkede spørsmål ble gjennomført i fem Vg1-klasser fordelt på tre videregående skoler i Sør-Trøndelag fylkeskommune våren 2013. Oppgavens problemstilling er: **Hva er et utvalg Vg1-elevers forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie?**

Bakgrunnen for studien er manglende forskning på elevenes syn på hva historiekunnskap består av. Hensikten med studien er derfor å gi innsikt i elevenes forståelse av historiekunnskap. Slik innsikt er viktig for å kunne tilrettelegge for en god historieundervisning som imøtekommer både elevenes interesser og læreplanens føringer.

For å besvare problemstillingen ble det utformet følgende to forskningsspørsmål:

1. Hva mener elevene historiekunnskap består av?
2. Hva mener elevene om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen?

Resultat fra undersøkelsen viser at elevene i første rekke forstår faktakunnskap som beskrivende for hva man kan når man kan historie. På spørsmål om hvorfor det undervises i historie, uttrykker flest elever derimot at det er fordi kunnskap om fortiden gir en bedre forståelse av nåtiden. Gjennom dette viser elevene at også prosesskunnskap er beskrivende for deres forståelse av historiekunnskap. Denne prosesskunnskapen kjennetegnes derimot av at de mangler kjennskap til konkrete prosessbegrep. Elevenes forståelse karakteriseres i mindre grad av at fremtidsdimensjonen er relevant for historiefaget. De viser liten tiltro til at historiekunnskap er noe de kan bruke i sitt eget liv, til å forstå det og til å mestre det.

Elevene mener en kan lære mye historie utenom skolen. De stiller seg derimot mer nøytrale til påstanden om at historiekunnskap er viktig for å kunne drøfte og være kritiske til historiebruk utenom skolen.

Abstract

This assignment presents an empirical research survey concerning the understanding of historical knowledge and history as a school subject amongst pupils attending the first year of Upper Secondary School. A quantitative survey consisting of open and closed questions was conducted in five school classes divided amongst three Upper Secondary Schools in county of Sør-Trøndelag in the spring 2013. The main purpose of this assignment is to research the following question: **how does a selection of pupils in the first year of Upper Secondary School perceive historical knowledge and the school subject history?**

The background for this study is the lack of research on how pupils perceive what historical knowledge consist of. The purpose of this study is therefore to provide an insight into the pupils' perception of historical knowledge. Such insight is important in order to facilitate good history teaching which meets the pupils' interests and the curriculum guidelines.

In order to answer the main question of this study, the following research questions have been constructed:

- 1: What do the pupils mean historical knowledge consists of?
- 2: What do the pupils mean about why history is taught in the Upper Secondary School?

Results from this survey show that pupils primarily perceive historical knowledge as consisting of factual knowledge when they describe what one knows when knowing history. When asked why history is taught however, most pupils express that it is because knowledge of the past gives a better understanding of the present. This shows that the pupils also have an understanding of that procedural knowledge is descriptive of what describes historical knowledge. This procedural knowledge however, is characterized by a lack of knowledge concerning second order concepts. The pupils' understanding characterises to a lesser extent the future as relevant for the subject of history. They show little confidence in historical knowledge as something they can use in their own lives, to understand it and to master it.

The pupils mean that one can learn a lot of history outside the school. They are unsure of the claim that historical knowledge is important in order to be able to discuss and be critical towards the use of history outside school.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1. En didaktisk begrunnelse for temavalg og formål med undersøkelsen	2
1.2. Tema og problemstilling	4
1.3. Tidligere forskning	5
1.4. Disponering av oppgaven.....	7
2. Teori	8
2.1. Historiedidaktikk.....	8
2.2. Historiekunnskap.....	9
2.2.1 Faktakunnskap.....	11
2.2.2. Prosesskunnskap.....	12
2.2.3. Historiebruk.....	13
2.2.4. Historiebevissthet	15
2.3. Skolefaget historie.....	17
2.4. Oppsummering teori.....	18
3. Metodekapittel.....	20
3.1. Metodisk tilnærming/valg av metode.....	20
3.2. Epistemologisk utgangspunkt.....	21
3.3. Utvalg	22
3.4. Spørreskjema	24
3.4.1. Utarbeidelse.....	24
3.4.2. Pilotundersøkelse.....	27
3.4.3. Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	27
3.5. Analyse.....	28
3.5.1. Kvantitativ analyse	29
3.5.2. Kvalitativ analyse	31
3.6. Validitet og Reliabilitet	31
4. Analyse.....	34
4.1. Forskningsspørsmål 1, «hva mener elevene historiekunnskap består av?».....	34
4.1.2. «Hva kan man når man kan historie?» - presentasjon og tolkning av resultat.	35
4.1.3. Faktoranalyse.....	43
4.1.4. Presentasjon og tolkning av kvantitative data angående elevenes forståelse av historiekunnskap.....	46
4.1.5. Hva mener elevene historiekunnskap består av? - Oppsummering og drøfting	55

4.1.6. Konklusjon – svar på forskningsspørsmål 1	59
4.2. Forskningsspørsmål 2, «hva mener elevene om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen?»	60
4.2.1. «Hvorfor undervises det i historie i den videregående skole?» Presentasjon og tolkning av resultat	60
4.2.2. «Etter din oppfatning: hva har disse målene å si for historieopplæringen?»	68
4.2.3. Konklusjon – Hva mener elevene om hvorfor historie undervises i den videregående skolen?	72
5. Drøfting	74
5.1. Historiefagsdidaktikk eller historiebruksdidaktikk?	74
5.2. Elevenes livsverden i møtet med fagverden	77
5.3. Historie som myndiggjøring	82
5.4. Utviklingsarbeid i klasserommet	84
6. Konklusjon	86
6.1: Undersøkelsens viktigste funn	86
6.2: Didaktiske konsekvenser	88
6.3: Forslag til videre forskning	90
Referanseliste	91
Tabell-liste	95
Vedleggliste	96

1. Innledning

Historie brukes daglig av oss mennesker i mange forskjellige former og til forskjellig formål. Vi navigerer i våre liv gjennom minner, betraktninger og forhåpninger. Disse kan være gode og mindre gode, men de er alle sammen bundet til subjektets tanker i nåtid. Ingen er historieløse.

Det varierer i hvilken grad vi mennesker er bevisst på hvordan de ulike tidsdimensjonene påvirker våre liv. Historie brukes på mange vis og det er mange måter å bruke historie på. Dette siste er spesielt tydelig i skrivende stund, i jubileumsåret for Grunnloven. Nordmenn undersøker om deres familie har tilknytning til Eidsvollsmennene i en tid hvor den arabiske våren former en hel verdensdel på godt og vondt. Året for hundreårsmarkeringen av starten på den første verdenskrig markeres på ulikt vis (etter motiv) på et kontinent preget av unionsbygging (EU) og økonomisk og sosial krise. Den kalde krigens gufs blåser ut av munnen på vesten, mens Putin feirer den årlige markeringen av seieren over nazistene på den nylig annekterte Krimhalvøya, og høyreekstreme politikere sitter i maktposisjoner i Kiev. Dette er eksempel på historiens betydning for oss i dag og er dermed eksempel på det vi benevner som *historiebruk* og *historiebevissthet*. Historie er dagsaktuelt gjennom at den brukes, og brukt blir den. Den påvirker også elevens forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie, bevisst eller ubevisst. Historiebruken påvirker et samfunns *historiekultur*, som igjen setter rammene for hvordan historie brukes og forstås i skolen, både gjennom læreplanen, læreren og eleven(e).

Gjennom formålsparagrafen til historiefaget i den videregående skolen, kommer det tydelig frem at historiekunnskap skal være meningsskapende for den enkelte: «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» (Kunnskapsløftet, L-06).¹ Historiekunnskap skal gi eleven mulighet for å forstå sitt eget liv og handlingsrom i en tid med store forandringer: «Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie» (L-06).

Denne studien undersøker forståelsen av historiekunnskap og skolefaget historie til et utvalg elever som skal møte historiefaget i den videregående skolen.

¹ Kunnskapsløftet som læreplan, refereres heretter til som L-06.

1.1. En didaktisk begrunnelse for temavalg og formål med undersøkelsen

Denne undersøkelsens formål er å få økt innsikt i elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie, for på den måten å kunne tilrettelegge for en historieundervisning som elevene personlig kan kjenne seg igjen i. Det finnes en god del historiedidaktisk forskning om historieundervisningens innhold og elevenes kompetanse. Slik jeg ser det mangler studier om hva elevene selv mener historie består av. Det er først og fremst på dette grunnlag denne undersøkelsen ble til. Det er på mange måter greit å vite hvor skoen trykker, som man sier. En slik innsikt vil for en historielærer (med sin kvalifiserte historiedidaktiske innsikt) gi et godt grunnlag for planlegging og gjennomføring av en historieundervisning som imøtekommer læreplanens føringer basert på felleskapets og elevenes behov og interesser. «Historie dreier seg om folk. Og når vi blir kjent med dem, får vi nok øye på strukturene. Men først kommer menneskene. Det er der interessen skapes» (Kvande & Naastad 2013: 111).

Undersøkelsen har blitt til på bakgrunn av mitt virke som historielærer i den videregående skolen, og mine mastergradsstudier innenfor samfunnsfagsdidaktikk ved Program for lærerutdanning ved NTNU. Formålet er å kunne tilpasse historieundervisningen best mulig for mine elever gjennom å få innsikt i hvordan elever forstår historiekunnskap og skolefaget historie. Jeg er av den oppfatning at noe av forventningen de har til faget i den videregående skole, kan undersøkes gjennom å analysere hvordan de beskriver historiekunnskap. En kunne kanskje heller ha formulert dette som elevenes oppfatning av historie, men det ville etter mitt skjønn vært mindre presist. Det er den forståelse og forventning som elevene har til faget, som legger premissene for deres møte med det i den videregående skolen. Denne undersøkelsen akter å gi et innblikk i hva et utvalg Vg1-elever forventer av historiefaget i skolen, gjennom å analysere elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget. Dette bunner i deres erfaring med historie fra grunnskolen, men også i deres befatning med historie utenfor skolen.

Undersøkelsen hviler på den visshet om at elevene er i befatning med historie i sine liv til daglig, og på bakgrunn av denne vissheten, søker den å undersøke elevenes forståelse av dette faktum gjennom å spørre dem om hva historiekunnskap er og hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen. Ifølge den svenske historiedidaktikeren K.G. Hammarlund stilles de ikke overfor en lett oppgave: «Är det möjligt att beskriva vad det innebär att kunna historia?» (2012: 16). Det er derimot viktig å understreke at det er *elevenes* forståelse av historiekunnskap som denne undersøkelsen søker, ikke kvaliteten på deres historiekunnskap som sådan. Det vil derimot være mulig å tolke noe ut av deres svar i den retning, men det er ikke min hensikt.

Det er altså et pragmatisk utgangspunkt for denne studien som hviler på mitt ønske om å tilrettelegge for en god historieundervisning for meg og mine elever. Med grunnlag i historieprofessor May-Brith Ohman Nielsen sin beskrivelse av historiedidaktikk som fagfelt, finner jeg det viktig å undersøke elevenes refleksjoner over hva historie *er*, i skole og samfunn for dem, i forhold til hva det *kunne* eller *burde* være.

Historiedidaktisk definisjon:

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

(Ohman Nielsen, 2004: 213)

Ohman Nielsen presiserer at; «denne definisjonen vektlegger historiedidaktikk som en kvalifisert metakritikk av fag og kunnskapsområder med et praktisk og fagutviklende siktemål» (Ohman Nielsen, 2004: 213). Historielæreren skal på bakgrunn av innsikt i historiedidaktisk teori, kunne reflektere omkring hva historie er, bør og kan være. På samme tid kan det ses som fruktbart om elevene også får denne muligheten, men da med historielæreren som ansvarlig for at denne er kvalifisert og faglig. En forutsetning for en slik aktivitet i klasserommet vil da være at historielæreren tilegner seg innsikt i elevens forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie.

1.2. Tema og problemstilling

Tema for undersøkelsen er elevers forståelse av historiefaget og skolefaget historie. Vg1-elever ved studieforbereende utdanningsprogram er valgt som respondenter, da de befinner seg i et «hvileskjær» hva angår historieundervisning i norsk skole. De er på dørstokken inn til to nye år med historie, og det vil si at deres syn er basert på historiefaget fra grunnskolen. Problemstillingen for min undersøkelse blir da: «**hva er et utvalg Vg1-elevers forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie?**». For å kunne besvare problemstillingen har jeg formulert følgende to forskningsspørsmål:

1. Hva mener elevene historiekunnskap består av?

2. Hva mener elevene om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen?

Forskningsspørsmålene besvares gjennom primærdata fra et semistrukturert spørreskjema. Sagt på en annen måte benyttes en kvantitativ tilnærming med åpne og lukkede spørsmål for å besvare forskningsspørsmålene. Jeg søker innsikt i elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie gjennom to ulike åpne spørsmål; «hva kan man når man kan historie» og «hvorfor undervises det i historie i den videregående skolen?». Disse åpne spørsmål analyseres hver for seg opp i mot sitt respektive forskningsspørsmål. Deretter analyseres de opp i mot resultat fra de lukkede spørsmålene. En eksplorerende faktoranalyse er gjennomført med tanke på å kvalitetssikre at de lukkede spørsmålene representerer de historiedidaktiske begrepene som jeg legger til grunn for historiekunnskap. Her kan jeg derimot på bakgrunn av min innsikt i historiedidaktisk teori også gå god for deres begrepsvaliditet. Metodekapittelet redegjør mer detaljert for hvilke statistiske metoder som er brukt for å besvare mine forskningsspørsmål.

Dette betyr at helheten, som funn innenfor disse to forskningsspørsmålene gir, danner et grunnlag for å besvare problemstillingen avslutningsvis i analyse og drøftingskapittel. Jeg tar imidlertid forbehold om at dette ikke gir et fullverdig bilde av elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie, men det er da heller ikke mulig innenfor denne oppgavens rammer, kanskje ikke i det hele tatt.

1.3. Tidligere forskning

Det er gjennomført en rekke historiedidaktiske undersøkelser om elever og ulike aspekt ved historiefaget som min undersøkelse kan trekke vekslers fra. Den store europeiske historieundersøkelsen *Youth and History*, som ble gjennomført i 1995 og ledet av Magne Angvik ved Høgskolen i Bergen og Bodo Von Borries fra Universitetet i Hamburg, undersøkte elevenes historiebevissthet og politiske dannelse (Angvik & Borries: 1997). Min undersøkelse tar for seg funn gjengitt i den nordiske rapporten redigert av nevnte Angvik og den danske historiedidaktiker Vagn Oluf Nielsen (1999). Nielsen viser til at elevene i Norden stiller seg positive og bekreftende til at historie har en betydning for nåtidsforståelsen, men at de er usikre på om historie kan brukes for å mestre eget liv (1999: 108). Min undersøkelse fokuserer på det norske utvalget i denne nordiske rapporten. Flere av de aktuelle spørsmålene fra *Youth and History*-undersøkelsen som Nielsen her legger til grunn for sine funn, benytter jeg meg av for å besvare mine forskningsspørsmål.²

Den danske historiedidaktikeren Marianne Poulsen, kritiserer *Youth and History* sin oppdeling av historiebevissthet i tre elementer (fortidstolkning, nåtidsforståelse og framtidforventning) i sin undersøkelse «Historiebevidstheder» (1999: 189). Kritikken hviler på at fortidstolkningen har fått for mye plass. Poulsen mener at hvis en fastholder at hverdagstenkningen, med dens implisitte fremtidsbegrep, hører med til historie og historiefaget, er ikke dette skillet produktivt (1999: 189). Poulsen gjennomførte sin undersøkelse om hvordan historiebevissthet manifesterer seg hos barn og unge med et utvalg elever i den danske grunnskolen og gymnaset i skoleåret 1996-97 (1999: 9). Hun hevder i sin undersøkelse at elevenes forståelse av hvordan en kan påvirke ens eget liv i fremtiden, er det mest avgjørende for betydningen historie har for eleven (1999: 189). I den forbindelse kan en ferskere studie utført av den svenske didaktikeren Birgitta E. Gustafsson nevnes. Hun undersøkte elevenes meningsdannelse i møtet med historie gjennom fokusgruppeintervju med 18 elever (2013). Hennes funn viser at historieundervisningen potensielt kan skape en forandring i elevenes verdensbilde, da også deres selvbylde, og at dette er forandringer på det personlige plan (2013: 82). Dette behandles i drøftingskapittelet under delkapittelet 5.2 «elevens livsverden i møtet med skolefaget historie».

I USA gjennomførte Roy Rosenzweig og David Thelen på midten av 1990-tallet en undersøkelse som viste at amerikanere likte historie, men ikke skolefaget historie (Barton og

² *Youth and History*-undersøkelsen refereres heretter til som *Youth and History*.

Levstik 2009: 13). Jens Aage Poulsen har i senere tid gjennomført en studie angående historiebruk blant 960 elever i Syd-Danmark. Han undersøkte elevenes oppfatning av hvor man kunne lære historie utenfor skolen og kom blant annet frem til at historiske spillefilmer anses som en god kilde til historiekunnskap blant elevene (2011: 7).³ Disse undersøkelsene refereres til der de er relevante for å belyse aspekter ved min undersøkelse.

De svenske historiedidaktikerne David Rosenlund (2011) og Niklas Ammert (2013) har i sine to respektive og adskilte studier undersøkt hvilken historiekunnskap som ligger til grunn for henholdsvis svenske historielæreres historieprøver og historieundervisning. Rosenlund finner at lærerne vektlegger læreplanmål som preges av en rekonstruktivisme (2011: 141). Ammert finner i sin undersøkelse at flest historielærere vektlegger kunnskapstyper som «kronologisk ordning», hendelser og konsekvenser som sentrale og prioriterte (2013: 89). Dette, lærernes innstilling til historiekunnskap, legger sågar føringer for elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie.

Ammert undersøker i tillegg elevenes forståelse av historiekunnskap. Han stiller faktisk det samme spørsmål som jeg gjør i min undersøkelse, nemlig «hva kan man når man kan historie?» (2013: 57). Hans undersøkelse var ikke meg bekjent før jeg iverksatte min spørreundersøkelse våren 2013, da hans bok ble publisert samme år. Hans undersøkelse, som ble gjennomført i 2011, bygger på et noe yngre utvalg enn mitt, da han tar utgangspunkt i 63 8.-9. klassinger (2013: 20).⁴ Ammert sine funn gir meg allikevel mulighet for å belyse mine funn. Hans funn viser at elevene forbinder historiekunnskap med faktakunnskap. Ammert tar derimot i bruk en annen klassifisering av sine svar enn det jeg gjør i min undersøkelse. Dette belyses nærmere i min undersøkelses analysekapittel i delkapitlene 4.1.2 og 4.1.5.

Hans Olofssons undersøkelse *Fatta historia* (2011), om historieundervisning og historiebruk i en ungdomsskoleklasse, refereres til ved flere anledninger i min undersøkelse. Han finner i sin undersøkelse at historieundervisningens innhold i stor grad formes og skapes i dialog og samhandling mellom lærer og elever (2011: 208). Han viser videre til at elevenes historieforståelse preges av en manglende fagbegrepskunnskap (2011: 217).

³ Funnene er presentert som PowerPoint under NOFA 3:

http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2011/07/poulsen_jens_aage_16476.pdf

⁴ Ammert oppgir derimot et utvalg på 65 elever på side 57 i sin bok, tabell 7. 2013

Disse undersøkelsene danner i så måte en historiedidaktisk plattform, sammen med teorikapittelet, for min undersøkelse av et utvalg Vg1-elever sin forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie.

1.4. Disponering av oppgaven

Det teoretiske rammeverket for min undersøkelse presenteres i kapittel 2. Da redegjør jeg for to ulike retninger innenfor historiedidaktikken; *historiefagsdidaktikk* og *historiebruksdidaktikk*. Videre redegjør jeg for historiekunnskap som begrep, gjennom å ta for meg de historiedidaktiske begrepene; *faktakunnskap*, *prosesskunnskap*, *historiebruk* (og *historiekultur*) og *historiebevissthet*. I kapittel 3 presenteres undersøkelsens forskningsdesign. Her redegjøres det for den kvantitative tilnærmingen bestående av et spørreskjema med både åpne og lukkede spørsmål. Det reflekteres i så måte omkring fordelene ved «mixed methods» (metodetriangulering), som det norske forskningsrådet langt på vei oppfordrer til at tas i bruk i utdanningsforskning i større grad (Norges forskningsråd 2012: 3). Her redegjøres også for utvalg, analysemetoder og aspekter knyttet til reliabilitet og validitet. I kapittel 4 presenteres resultat fra det kvantitative spørreskjemaet ut ifra hvert enkelt forskningsspørsmål først, før funn tolkes og drøftes funn på tvers av disse for å besvare problemstillingen. I dette kapittelet legges altså resultatene først frem deskriptivt, før de tolkes og deretter drøftes opp i mot hverandre. I kapittel 5 drøftes resultat og funn fra analysen opp i mot problemstillingen i en noe bredere historiedidaktisk kontekst, ved hjelp av relevant historiedidaktisk teori og forskning. I denne forbindelse belyses også læreplanen i historie, både den som var gjeldende for dette utvalget på ungdomsskolen, og den de møter i den videregående skolen. Kapittel 6 gir en konklusjon basert på en stram oppsummering av undersøkelsens (viktigste) funn, før den antyder føringer denne undersøkelsen gir (didaktiske konsekvenser) for historieundervisningen. Avslutningsvis i konklusjonen reises noen «nye» spørsmål på bakgrunn av undersøkelsens funn som forslag til videre forskning.

2. Teori

Historiedidaktikk er et sammensatt felt. Dette kapittelet vil sette opp en teoretisk ramme for denne undersøkelsen. Den historiedidaktiske teorien som her presenteres ligger til grunn for den senere analyse og drøfting av elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie.

2.1. Historiedidaktikk

Denne undersøkelsen viser innledningsvis til Ohman Nielsen sin definisjon av historiedidaktikk. Essensen i hennes definisjon er; «historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie *er*, i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det *kunne* eller *burde* være» (Ohman Nielsen 2004: 213). Historiedidaktikk beskjeftiger seg altså med hva historiefaget *er*, *bør* og *kan* være for elevene i møtet med historie i skolen og samfunnet forøvrig. Refleksjoner angående dette medfører ulike synspunkt om historieundervisningens formål, som igjen legger føringer for ulik praksis i skolefagets møte med elevene.

Historieprofessor Ola Svein Stugu peker på at historiedidaktikken er et fagfelt med dilemmaer og uenighet om hva «historie» er. Han skiller her mellom dem som ser historie som «faget om fortiden» og dem som implementerer nåtid og fortid i sin forståelse av historie (Stugu, 2004: 15). Historiedidaktikken opererer i så måte innenfor to ulike retninger kalt *historiefagsdidaktikk* og *historiebruksdidaktikk*. Stugu definerer de to retningene på denne måten:

Forskjellen [mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk] viser seg særlig i hvilket utgangspunkt en velger for historie undervisningen i skolen. Historiefagsdidaktikken tar forskningsfaget historie som sitt utgangspunkt og leter etter metoder for å tilpasse faget til elevenes modenhetsnivå og interesser. Historieundervisningens hovedutfordring blir da hvordan forskningsfagets kunnskaper, innsikter og ferdigheter kan overføres til skolefaget, og hvordan kunnskapen kan tilpasses elevenes modning og forhåndskunnskaper. I motsetning til dette forsøker historiebruksdidaktikken å bygge en historieundervisning på teorien om historiebevissthet og på folks hverdagsopplevelser av historiske forløp, uavhengig av forskningsfag og skole. Historieundervisningens utfordring blir da å møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger og fortellinger, slik de formes utenfor klasserommet. (Stugu 2004: 16)

Ut fra denne definisjonen blir forskjellen mellom de som ser historie som faget om fortiden og de som implementerer begrepet historiebevissthet, tydelig med tanke på hvordan en tilnærmer seg historieundervisningen. Begrepet historiebevissthet innebærer slik den danske historiedidaktiker Bernard Eric Jensen ser det «at i en levet nåtid er fortid og fremtid nærværende og virksomme som henholdsvis erindring og fremtid» (Jensen, 2004: 57). Historiebevissthet som begrep behandles mer utførlig i delkapittel 2.2.4, men denne definisjonen inneholder essensen for hva denne undersøkelsen legger i begrepet. Undersøkelsen vil gjennom å analysere elevenes svar, basert på erfaringer med grunnskolens historiefag, kunne antyde hvilken historiedidaktikk som kommer til uttrykk i deres forståelse av faget. Samtidig ligger det en erkjennelse til grunn i denne undersøkelsen om at elevene påvirkes av historie som brukes utenom skolen.

2.2. Historiekunnskap

Historiedidaktisk teori inneholder, som man ser, en vid forståelse av hva historie er, bør og kan være. Historie som kunnskapsform omtales derimot ofte med samlebetegnelsen *historisk kunnskap* i historiedidaktisk litteratur. Dette kan en lese av artiklene som ble utgitt i to bøker i etterkant av det 27. nordiske historikermøtet i Tromsø 2011, redigert av Eliasson, Hammarlund, Lund og Nielsen (2012).⁵ Diskusjonen om hva som kjennetegner historisk kunnskap, berører skillet mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. I den forbindelse er begrepene historiebruk og historiebevissthet sentrale. Jeg har valgt å benytte begrepet *historiekunnskap* fremfor historisk kunnskap, da sistnevnte slik jeg ser det etymologisk har sterke henvisninger til en forståelse av historie som bestående utelukkende av kunnskap om eller fra fortiden.⁶ En slik forståelse av historie fanger nemlig ikke opp alle aspektene ved kunnskapsformen historie som elevene gir uttrykk for gjennom sin forståelse av historiekunnskap.

Historiekunnskap som begrep er i forandring, hevder den svenske historieprofessor Peter Aronsson (2012). Han nevner dette i relasjon til historiekunnskap i skolesammenheng: «Det oppenbara oppdraget om utdanningsrelevans kan, menar jag, bara upprätthållas om man inte snävt håller sig till läroplan och klassrum. Elever och lärares vidare livsrum är den avgörande

⁵ Artiklene er utgitt i to volum under tittelen «Historiedidaktikk i Norden 9». De er gruppert i tre deler, henholdsvis *historiebevissthet og historiebruk* (del 1) og *historisk kunnskap* (del 2). *Historiedidaktikk i Norden 9*, 2012.

⁶ Ammert hevder at «historisk kunnskap leder dock tankarna till kunnskap som fanns tidigare i historien» (2013: 13)

konteksten for menings-produksjonen med historia i sentrum" (Aronsson 2012: 7). Aronsson underbygger her Ohman Nielsen sin definisjon av historiedidaktikk som refleksjonen over hva historie er, kunne og burde vere i skolen og i samfunnet. Historiekunnskap som begrep vil da stadig utvikles gjennom forskning og debatt.

Historie er en kunnskapsform som består av mange elementer i følge Ohman Nielsen (2008, i Lund 2011: 28). Hun vektlegger to ytterpunkter av historie som henholdsvis *vitenskapelig analyserbar* og *gåtefull og poetisk* (2004: 214f). Ohman Nielsen beskriver at historie som vitenskap blant annet handler om historiefaglige metoder og begreper som årsak-virkning, kildekritikk og kritisk analyse av historiske framstillingar, men at det også innebærer kritiske studier til hvordan historie blir brukt i skole og samfunn (2004: 215). Min undersøkelse benevner disse sidene av historie som henholdsvis prosesskunnskap og historiebruk (se delkapittel 2.2.2 og 2.2.3). Historie som gåtefull og poetisk, handler om eksistensielle spørsmål som identitet, felleskap, tilhørighet og gjenkjennelse, og disse er en del av historieforståelser til tross for at de ikke er vitenskapelig fundert (Ohman Nielsen, 2004: 215). Dette fanges opp av begrepet historiebevissthet, eller rettare sagt så er historiebevissthet et begrep som tar innover seg at historie forstås og brukes av elever på måter som ikke en historiefagsdidaktikk gjør (jamfør Stugu sin definisjon av historiefagsdidaktikk). Men her er det ikke vanntette skott, da historiebruk ses både som vilkår for og resultat av en godt utviklet historiebevissthet, ifølge historiedidaktikerne Lise Kvande og Nils Naastad (2013: 32).

Historiedidaktikeren Erik Lund poengterer at det ikke er mulig å skille de aspektene ved historiekunnskap som han beskriver som «*vite at*»-kunnskap og «*vite hvordan*»-kunnskap annet enn for analyseformål (Lund, 2011: 17). I min undersøkelse er disse begrepene representert under henholdsvis *faktakunnskap* og *prosesskunnskap*. Teorikapittelet legger til grunn at de historiedidaktiske begrepene som her behandles alle er en del av historie som kunnskapsform, samtidig som de representerer ulike aspekter som kan undersøkes og analyseres hver for seg i denne oppgaven.

Analysen av elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie vil da implementere teori som fanger opp hvordan disse respektive aspektene av historiekunnskap kommer til uttrykk i elevenes svar. Med bakgrunn i Ohman Nielsen sin beskrivelse av historie som en sammensatt kunnskapsform, redegjøres det i de følgende fire delkapittel for de aspektene ved historiedidaktisk teori som jeg legger til grunn for analysen.

Avslutningsvis i teorikapittelet redegjøres for rammevilkår og læreplan for historiefaget i ungdomsskolen og i den videregående skolen. Dette supplerer den historiedidaktiske teorien.

2.2.1 Faktakunnskap

Lund beskriver, som nevnt, historiekunnskap som bestående av ulike aspekter. Det første av disse, som han kaller «vite at»-kunnskap, kjennetegnes som utsagnskunnskap (Lund 2011: 16). Her er det fremtredende at en innehar faktakunnskap om *hva som hendte* og *hvorfor det hendte* (Lund 2011: 18). Dette skiller det jeg nedenfor skal redegjøre for som prosesskunnskap ved at det ikke krever en *forståelse*, det holder «å vite» noe.

Lund viser videre til begrepskunnskap som et tredje punkt i triaden som for han utgjør historiekunnskap (2011: 17f). Her deler Lund begrepene opp i to grupper. Disse svarer til de britiske historiedidaktikerne Denis Shemilt og Peter Lee sine begrep *first and second-order concepts* (Lee & Shemilt 2003: 13-23). Den ene er *innholdsbegreper* (*first-order concepts*). Disse er knyttet til spesifikke emner og er en form for faktakunnskap. Eksempel på innholdsbegrep er terrorbalanse, jernteppe og satellittstat (Lund 2011:18). Det andre er *nøkkelbegreper* (*second-order concepts*), som vi kommer tilbake til i forbindelse med prosesskunnskap. First order concepts refereres til som *stoffbegrep* av KG Hammarlund i hans artikkel om historisk kunnskap i «Historiedidaktikk i Norden 9» (Hammarlund, 2012: 20). Hans Olofsson bruker også benevnelsen stoffbegrep i sin avhandling, men han presiserer at det er *historiske stoffbegrep* det er snakk om (2011: 37). I min undersøkelse av elevenes forståelse av historiekunnskap vil svar som faller innenfor beskrivelsen av nøkkel- og stoffbegrep tolkes som uttrykk for faktakunnskap. Hammarlund opererer med begrepet *stoffkunnskap* på en måte som tilsvarer min undersøkelses *faktakunnskap* (2012: 20).

Rosenlunds undersøkelse viser at faktakunnskap ligger til grunn for hva svenske historielærere etterspør i sine historieprøver. Han viser til at lærerne i hovedsak tar utgangspunkt i læreplanmål som assosieres med et rekonstruktivistisk syn på skolefaget historie i sine historieprøver, og at dette går på bekostning av en kunnskap som krever at elevene reflekterer og drøfter (Rosenlund 2011: 141). Rosenlund presiserer at elevene håndterer historiekunnskap hovedsakelig som noe som kan gjenfortelles på én riktig måte. Han viser videre til at lærerne i liten grad implementerer læreplanmål som tar utgangspunkt i elevenes samtid (Rosenlund 2011: 141). En slik historieundervisning representerer kjennetegn på historiefagsdidaktikk, da den fokuserer på historie som faget om fortiden.

2.2.2. Prosesskunnskap

Lund beskriver som sagt second-order concepts som *nøkkeltbegreper*, og de sentrale sådanne som kilder, årsak, endring, utvikling og empati (Lund, 2011: 19f). Hammarlund viser til second-order concepts som *prosessbegrep* (2012: 20). Olofsson refererer derimot til dem som *historiske tankebegrep* (Olofsson, 2011: 100). I min undersøkelse velger jeg å bruke benevnelsen prosessbegrep. Olofsson beskriver innholdet i disse begrepene:

Till "second order concepts" hör däremot [i motsetning til first-order concepts] sådana uttryck som är användbara som tankeredskap för att begripliggöra det förflutna utan särskild anknytning till ett speciellt historiskt stoff – exempel på sådana tankeredskap är "orsak/verkan", "förändring/kontinuitet", "historisk inlevelseförmåga" och källkritik (Olofsson, 2011: 32).

La det derimot være på det rene at den kunnskapen som prosessbegrep representerer er avhengig og uløselig knyttet til faktakunnskap. De vil kunne brukes for å begripe fortiden, som Olofsson sier, men det anses av undertegnede som mest fruktbart om en tar utgangspunkt i konkret historisk materiale. Det er som sagt kun for analyseformål det er relevant å skille mellom disse kunnskapsformene. Begge vil være til stede som kognitiv forståelse i større eller mindre grad. Prosessbegrep gjør at en mer presist kan sette ord på den forståelse man har. Hammarlund oppsummerer under sammenhengen mellom faktakunnskap og prosesskunnskap og samtidig hvordan disse to begrepene beskriver historiekunnskap:

De senare är begrepp [*procesbegrepp*] som berör relationen mellan data och fakta: kausalitet, relevans, kontinuitet, förändring. De förra [*stoffbegrepp*] rör de grundelement av vilka den historiska berättelsen byggs. De senare rör det som gör berättelsen till en berättelse. Den temporal dimension som oundvikligen uppstår när grundelementen förenas av kausalsamband gör det möjligt att tala om likheter och skillnader, kontinuitet och förändring. Berättelsen blir en historisk berättelse (Hammarlund, 2012: 20).

Hammarlund peker på at stoffbegrep har hatt en fremtredende rolle i skolen på bekostning av prosessbegrep (2012: 20). Denne påstanden støtter opp under Rosenlund sine funn angående den historiekunnskap som etterspørres på historieprøver i Sverige (2011: 141). Olofsson viser i sin undersøkelse at kunnskapen om prosessbegrep (tankebegrep som han kaller dem) er mangelfull (2011: 217). Dette gjelder for så vidt også for stoffbegrep. Altså har ikke elevene i hans studie et godt utviklet fagspråk. Olofsson påpeker at et godt utviklet fagspråk vil øke

utbyttet elevene har av å behandle komplekse spørsmål i historie, på en måte hverdagspråket ikke makter (2012: 17).⁷

Min undersøkelse legger prosessbegrep til grunn for det jeg kategoriserer som prosesskunnskap i analysen. Dette finner jeg dekning for hos Hammarlund (2012: 20). Min undersøkelse vektlegger *forståelse* som aspekt ved prosesskunnskap i analysen av elevenes svar på spørsmålet; «*hva kan man når man kan historie?*». ⁸ Elevsvar vil tolkes som uttrykk for prosesskunnskap, selv om ikke spesifikke prosessbegrep er nevnt, men de må uttrykke deler av deres innhold gjennom å vise til forståelse. Prosesskunnskap kan derfor beskrives som uttrykt forståelse av en eller flere av de aspektene som prosessbegrepene beskriver.

2.2.3. Historiebruk

Historiebruksdidaktikk bygger i følge Stugu på en oppfatning av at elevene påvirkes av historiebruk og historiekultur utenfor skolen og at «[h]istorieundervisningens utfordring blir da å møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger og fortellinger, slik de formes utenfor klasserommet» (2004: 16). Dette blir da et viktig utgangspunkt for planlegging av historieundervisningen. Foruten føringene dette gir for historieundervisningen, er det viktig i min undersøkelse å ta dette i betraktning, altså at elevens historieførståelse ikke kun er et produkt av skolefaget historie.

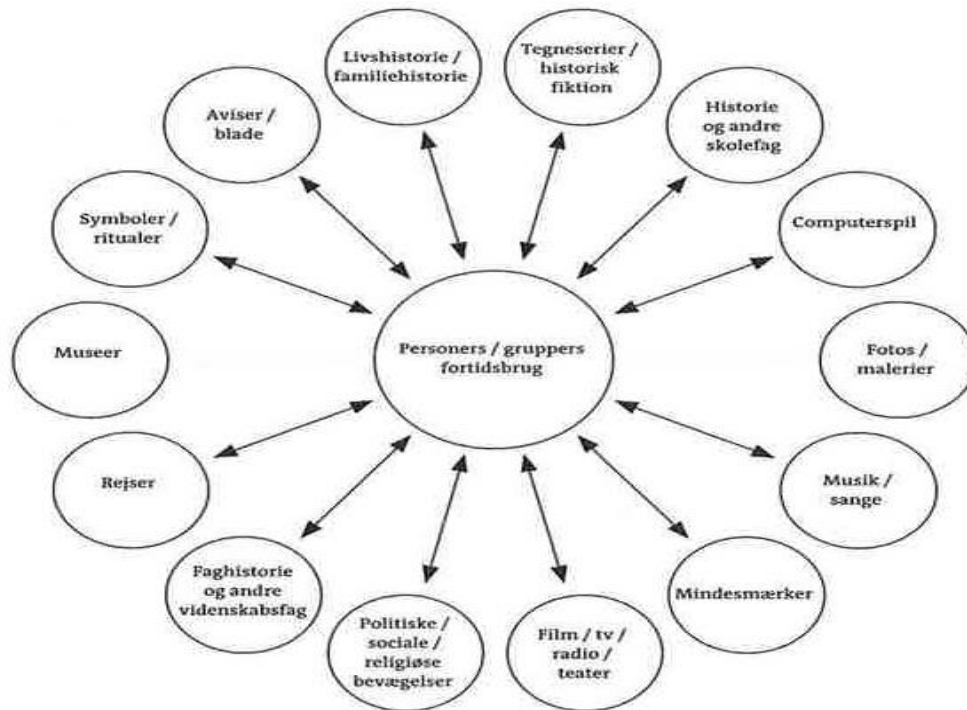
Historiebruk anses som vilkår for og resultat av historiebevissthet (Kvande & Naastad 2013: 32). Det er altså snakk om en vekselvis påvirkning mellom disse fenomenene, og da er samfunnets *historiekultur* også med i bildet. Den svenske historiedidaktikeren Peter Aronsson definerer historiekultur som ”de källor, artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid” (Aronsson 2004:17). Der det er rimelig å referere til et *samfunns* historiekultur og historiebruk, er det vanlig å snakke om historiebevisstheten som *individuell og personlig*. Historiebruk kan derimot være begge deler, da det brukes av både samfunn og individ. Kvande og Naastad uttrykker i så måte hvilke implikasjoner dette gir for historielærere «For historielærere som ønsker å ta elevenes egne erfaringer på alvor, er disse begrepene høyst relevante. Vi vet at elevene lærer minst like mye historie utenfor som innenfor klasserommet» (2013: 32). Bernard Eric Jensens åpne skalamodell på neste side gir

⁷ Her viser Olofsson til Lee (2006: 134).

⁸ Dette er det åpne spørsmål 1 i denne undersøkelsens spørreskjema, vedlagt.

en visuell oversikt over menneskers fortidsbruk. Jensen gir i så måte figuren beskrivelsen: «*Historiebevidsthedens dannelse- og brugssteder*» (2010: 9).

Figur 1: Den åpne skalamodell.



Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.

Roy Rosenzweig og David Thelen gjennomførte på nittitallet en undersøkelse av 1500 amerikanere sitt forhold til historie, i og utenfor skolen. Resultatene viste at respondentene brukte historie meget aktivt og på mange vis, men at de ikke anså skolefaget som relevant for dem (Barton & Levstik, 2009: 12f). De var altså mest opptatt og begeistret for historie i forskjellige former utenfor skolen, og da spesielt den historie som var nær dem, de små fortellingene, mikrohistorien (Barton & Levstik, 2009: 13). Respondentene i deres undersøkelse var ikke utelukkende skoleelever, men de har nok alle vært det en gang. En slik forståelse av skolefaget historie må anses som et skrekksenario fra et historiedidaktisk perspektiv. På den annen side kan en snu dette til ens fordel ved å implementere historiebruken utenom skolen i skolefaget historie. Skal en legge Rosenzweig og Thelen sine funn til grunn må en også i større grad implementere aktørhistorien, altså ikke kun fokusere på den store fortelling om de «viktige hendelsene». Min undersøkelse inneholder i så måte spørsmål som gir innblikk i elevenes forståelse når det gjelder historie utenom skolen og historiefagets betydning for den enkelte.

De svenske historiedidaktikerne Eliasson, Alvé, Rosenlund, Rudnert, og Zander redegjør for hvordan historiebruk som historiedidaktisk begrep implementeres i den svenske skolen for å operasjonalisere historiebevissthet i historieundervisningen i artikkelen «Det är smart att använda historia i nya händelser» (2012). De ser på historiebruk som en nøkkel til å utvikle historiebevisstheten til elevene i skolen. Historiedidaktikere ved Høgskolen i Malmø arbeider med å skape retningslinjer for vurdering av prøver gitt på bakgrunn av historiebruk som historiedidaktisk teori (Eliasson et al. 2012: 258). ”Oavsett hur begreppet historiebruk tolkas är den vanliga uppfattningen att det innebär ett aktivt handlande där de föreställningar om det förflutna som emanerar ur historiekulturen på olika sätt används för att skapa mening, orientera i samtiden och påverka framtiden” (2012: 262). De poengterer så at historiebruk kan komme til uttrykk gjennom individers mentale prosesser, eller gjennom et samfunns historiebruk, materialisert gjennom minnedager og monument. De understreker at når historiebruken blir utført ”genom öppna manifestationer” kan det observeres (Eliasson et al. 2012: 262). Det er da et godt utgangspunkt for å behandle historiebruk i klasserommet, fordi det vil kunne gi innblikk i individenes historiebevissthet og samfunnets historiekultur, og det er dette som gjør at historiebruk er en viktig brikke hvis det historiedidaktiske målet med skolefaget historie er å utvikle elevenes historiebevissthet (Eliasson et al. 2012: 262).

Analysen vil tolke og kategorisere elevsvar under historiebruk der elevene gir spesifikt uttrykk for at en kan lære- og bruke historie utenfor skolen (les; Jensens åpne skalamodell).

2.2.4. Historiebevissthet

Professor i historie Annette Warring hevder at det er bred enighet blant historiedidaktikere om at historiebevissthet skal forstås som et ontologisk trekk ved mennesket (2012: 8). Det innebærer at alle mennesker naturlig orienterer seg i nåtida gjennom å bruke både fortida og fremtida: «at i en levet nåtid er fortid og fremtid nærværende og virksomme som henholdsvis erindring og fremtid» (Jensen, 2004: 57). Utfordringen til, og formålet med, historieundervisningen, slik Warring hevder det er bred enighet om innenfor historiedidaktisk forskning, er å kvalifisere elevens historiebevissthet (2012: 8).

Jensen viser til erindringsforsker Katherine Nelson, som sier at «evolution does not provide memory for the purpose of simply thinking of the past, but solve problems in the present» (2012: 23). Jensen plasserer historiebevissthetsbegrepet innenfor aktørhistorie: «her bruges

noget fortidigt i det levende livs tjeneste – til at leve livet med og dermed tage del i historisk- sociale processer» (2012: 30).

Med bakgrunn i funnene til Rosenzweig og Thelen om at historie utenfor skolen ble ansett som viktigere, mer interessant og mer relevant for den enkelte enn skolefaget, kan en se på Jensen sin distinksjon mellom historie som «*livsverden*» og «*fag*». Jensen beskriver begrepet livsverden som den virkelighet hvor mennesker føler seg hjemme og er fortrolige med (2003: 9). Han sier videre at der «livsverden» henviser til noe allment, referer «fag» til en form for spesialisering, for eksempel vitenskapsfaget historie (Jensen, 2003: 9). Jensen skisserer et par hovedtrekk for å belyse forskjellen mellom livsverden og fagverden som inngang til historie (Jensen, 2004: 90):

Livsverden	Fagverden
Dagligspråk	Fagspråk
Lekmann	Fagmann
Første-person-perspektiv	Tredje-person-perspektiv

Et utelukkende fokus på historie formidlet gjennom tredje-person-perspektiv vil hindre individet i å føle historie som relevant for eget liv. Dessuten kan fagspråket virke fremmedgjørende for individ som ikke forstår dets innhold. Olofsson fant i sin undersøkelse at det var behov for å styrke fagspråket hos elevene (2011). Det er viktig at skolefaget historie åpner opp for elevenes livsverden, og at en åpner opp for den historiebruk som finnes utenfor skolen. Det er derimot avgjørende at fagspråket, både stoffbegrep og prosessbegrep, blir en integrert del av undervisningen slik at en ikke skaper en fremmedgjøring, men heller oppnår en utvikling og kvalifisering av elevenes historiebevissthet. M. Poulsen sin undersøkelse viser som sagt at elevenes forståelse av hvordan en kan påvirke ens eget liv i fremtiden, er det mest avgjørende for betydningen historie har for eleven. Hun mener dette avgjør kvaliteten på historiebevisstheten hos den enkelte, og at det er dette som er nøkkelen for å utvikle individets historiebevissthet (Poulsen, M 1999: 189-190). Historiebevissthet inneholder historiefagets funksjon som et identitetsbyggende fag, individuelt og kollektivt, og på denne måten kan historiefaget fungere som *myndiggjøring* av elevene (Kvande & Naastad 2013: 106). Vissheten om at de er historieskapte så vel som historieskapende, kan fungere som myndiggjøring av elevene for framtida. Kvande & Naastad viser til det engelske begrepet «*empowerment*» i forbindelse med myndiggjøring (2013: 106)

Lund hevder at elevens historiebevissthet ofte er «taus», intuitiv og ikke-artikulert, og svært forskjellig «historisk kunnskap», slik både skolefaget og vitenskapsfaget forvalter den (2006: 36). Han sier videre at mange elever ikke ser en sammenheng mellom sin egen historiebevissthet og skolens historiefag (2006: 36). Dette er Jensen kritisk til, men han innrømmer at det ikke finnes mange undersøkelser omkring dette (2012: 26).

Historiebevissthet er et komplekst historiedidaktisk begrep. Min undersøkelse legger fremtidsdimensjonen til grunn for analysen. Uttrykkes fremtidsdimensjonen i elevbesvarelsene, så tolkes det dit hen i analysen at eleven uttrykker en forståelse av historiekunnskap som kjennetegner historiebevissthet. Analysen vil også kategorisere elevsvar som uttrykker historie som relevant for å forstå eget liv, under historiebevissthet.

2.3. Skolefaget historie

Utvalget i min undersøkelse avsluttet ungdomsskolen skoleåret 2011/2012. De gikk i Vg1 studieforberevende utdanningsprogram skoleåret 2012/2013. Her vil jeg redegjøre kort for rammebetingelsene når det gjelder deres befatning med skolefaget historie. Det presiseres at læreplanen ikke er teori, men et nødvendig grunnlagsdokument for denne studien. Læreplanen for samfunnsfag på ungdomstrinnet er siden endret med ny læreplan som trådte i kraft ved skoleårets start 2013/2014.

Elevene i mitt utvalg hadde samfunnsfag i 256 timer (60 min) fordelt på 8-10 årstrinn.⁹ Det tilsvarer 3 skoletimer (45 min) med samfunnsfag i uka. Disse tre timene ble fordelt mellom samfunnsfagets 3 hovedområder, historie, samfunnskunnskap og geografi. Vurdering ved standpunkt karakter ble gitt på bakgrunn av vist kompetanse i alle disse hovedområdene. En kan slå fast at historiefaget ikke hadde (eller har) mye tid i ungdomsskolen for dette utvalgets vedkommende. Innenfor disse rammene skal historielæreren oppfylle læreplanens føringer. Dette er også rammeverket for elevenes erfaringer med skolefaget historie, som igjen påvirker deres forståelse av det. Deres forståelse av historiekunnskap påvirkes også gjennom disse rammene, men her må vi også ta den åpne skalamodell i betraktning med tanke på historiebruk utenom skolen. Historiefaget vies større plass i den videregående skolen med 169 timer (60 min) fordelt på Vg2 og Vg3. Dette fordeles vanligvis med 2 timer (45min) på Vg2

⁹ Læreplan SAF1-02 er utgått, men kan leses her: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Timetall/?id=&epslanguage=no>

og 4 timer (45min) på Vg3. Dette er altså rammeverket for det skolefaget historie utvalget har erfaring med, og det de skal møte i den videregående skolen.

Beskrivelsen av hovedområdet historie i samfunnsfaget som mitt utvalg elever gjennomgikk, viser til historiebruk og historiebevissthet, men uten å spesifisere fremtidsdimensjonen:

«Historie omfatter korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida. Å utvikle historisk oversyn og innsikt og å øve opp ferdigheiter for kvardagsliv og deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet» (SAF1-02). Beskrivelsen av formålet til samfunnsfaget samlet sett inneholder også historiebruk og historiebevissthet, i tillegg til at det gjenspeiler at myndiggjøring er et aspekt ved faget:

«Faget skal òg medverke til at elevane utviklar medvit om at menneska inngår i ein historisk samanheng, og at ei lang rekkje historiske hendingar gjer at dei er der dei er i dag. Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskarar og handlingar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon» (SAF1-02).

Forventer elevene at historiefaget skal kunne hjelpe dem å navigere i sine liv? Det er i alle fall et mål læreplanen i historie på den videregående skole har for faget: «Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre» (L-06). Av disse utdragene fra læreplanen kan en hevde at den legger historiebruksdidaktikk til grunn. Denne undersøkelsen vil se nærmere på dette forholdet, for å se om skolen er på rett spor ifølge det tidligere refererte sitatet fra Aronsson; «det uppenbara oppdraget om utdanningsrelevans kan, menar jag, bara upprätthållas om man inte snävt håller sig till läroplan och klassrum. Elever och lärars vidare livsrum är den avgörande kontexten för menings-produktionen med historia i centrum» (2012: 7).

2.4. Oppsummering teori

De historiedidaktiske begrepene jeg her har viet spesiell oppmerksomhet, *faktakunnskap*, *prosesskunnskap*, *historiebruk* og *historiebevissthet*, utgjør den teoretiske rammen jeg bruker i analysen av elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie. Historiedidaktisk teori består av mange oppfatninger av hva som er historie, og hva historieundervisning skal avstedkomme, som belyses gjennom det ulike innholdet i de to historiedidaktiske undervisningsteoriene *historiefagsdidaktikk* og *historiebruksdidaktikk*. Det kan allikevel sies

at det er bred enighet blant historiedidaktikerne som er referert til i dette teorigapittelet, om at historieundervisningen skal utvikle og kvalifisere elevenes historiebevissthet. Dette kommer også til uttrykk gjennom læreplanens føringer. En forutsetning for å oppnå dette blir da å få innsikt i elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie, slik at de kan føle at historie angår dem, at de er historieskapte så vel som historieskapende. Min undersøkelse søker en slik innsikt.

3. Metodekapittel

I dette kapittelet vil jeg gi en redegjørelse for hvilke metoder jeg har brukt for å besvare forskningsspørsmålene: «1. Hva mener elevene historiekunnskap består av?» og «2. Hva mener elevene om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen?». Her drøftes metodisk tilnærming og epistemologisk utgangspunkt. Deretter redegjøres det for de ulike trinnene i forskningsprosessen fra valg av respondenter og utarbeidelse av spørreskjema til hvordan jeg har utført analysen av resultatene. Avslutningsvis behandles spørsmål knyttet til undersøkelsens validitet og reliabilitet.

3.1. Metodisk tilnærming/valg av metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvantitativ tilnærming ved at primærdata ble samlet inn gjennom en spørreundersøkelse bestående av både åpne og lukkede spørsmål. Analysen av de åpne spørsmålene krever en tolkning av meg som forsker som vil være av mer kvalitativ art enn databehandlingen av de lukkede spørsmålene. Det er med andre ord aspekter ved min undersøkelse som viser til begrepet *metodetriangulering* ved at den besvarer forskningsspørsmålene gjennom funn fra både åpne og lukkede spørsmål i en spørreundersøkelse (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010: 367). I tillegg implementeres data fra en muntlig spørsmålsrunde gjennomført ved hvert av de fem klassebesøkene.

Program for utdanningsforskning - *Utdanning 2020*, fokuserer i en rapport fra oktober 2012 på «mixed methods» (Norges forskningsråd 2012).¹⁰ Den antyder at en praksis innenfor utdanningsforskning som tar i bruk metodetriangulering, eller «mixed methods» som det også kan forstås som, kan være fruktbar. Metodetriangulering innebærer å kombinere kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen et al. 2010: 367). Professor Stephen Goddard hevder innledningsvis at det sterke skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode er kunstig, og at det ikke nødvendigvis er fruktbart å innrette utdanningsforskningen basert på en slik todeling. Han trekker paralleller til «det virkelige livet» og sier at når vi vil finne ut av noe som betyr mye for oss bryr vi oss ikke med å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode som sådan, vi simpelthen finner ut av det vi lurer på: “When purchasing a house [...] we would not refuse to consider the size of the monthly mortgage repayments [...] because we were ‘qualitative’

¹⁰Informasjon om Norges forskningsråd sitt program *Utdanning 2020* er hentet fra rapporten; «*Mixed Methods in Educational Research*», utgitt i oktober 2012 på bakgrunn av et seminar i mars 2012. *Utdanning 2020* driver forskning på utdanningssektoren - fra tidlig barndom utdanning og omsorg til doktorgradsutdanning. Programmet har en budsjetttramme på 400 millioner kroner.

researchers and did not believe that numbers could do justice to the social world.” (Goddard 2012: 6). Jens Christian Smeby ved senter for profesjonsstudier på Høgskolen i Oslo og Akershus, kommenterer Goddard i den samme rapporten, fra *Utdanning 2020* sitt seminar i mars 2012, at grunnen til at mange mastergradsstudenter blir rådet til å velge enten eller er at en metodetriangulering tar for mye tid (2012: 17). Jeg har (allikevel) valgt en kvantitativ tilnærming med både åpne og lukkede spørsmål, i tillegg til de nevnte klasesamtalene, som forskningsdesign for min undersøkelse. Dette på bakgrunn av en oppfatning av at en da i større grad kan undersøke elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie, enn om en utelukkende fokuserte på en av disse metodene for innsamling av primærdata. Dette blir behandlet i større grad i forbindelse med redegjørelsen for utarbeidelsen av spørreskjemaet senere i kapittelet.

Innledningsvis må det nevnes at *semistrukturerte spørreskjema* (med åpne og lukkede spørsmål) ikke vil kunne undersøke helheten ved elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie (Johannessen et al. 2010: 261). Denne studiens utvalgsstørrelse er ikke representativ med tanke på å kunne generalisere Vg1-elevens forståelse, men undersøkelsen gir et innblikk i hva et utvalg Vg1-elever i Sør-Trøndelag tenkte om saken våren 2013. Denne undersøkelsen betegnes i metodelitteraturen som en *tverrsnittsundersøkelse* ved at den benytter data fra en avgrenset og kort periode (Johannessen et al. 2010: 74).

3.2. Epistemologisk utgangspunkt

Johannessen med flere påpeker et interessant epistemologisk perspektiv om at «(...) sannhet er knyttet til makt, og at det alltid ligger noen menneskers interesser bak etablerte sannheter i samfunnet» og at «forskningens siktemål blir (...) å gi svake aktører mulighet til å definere sannhetskriterier» (2010: 55). Denne undersøkelsen søker innsikt i hva som kjennetegner *elevenes forståelse* av historiekunnskap og skolefaget historie. Den etablerte sannhet representeres i dette tilfelle ikke av elevene, men snarere av læreplan og lærerens tolkning av denne.

Min bakgrunn som historielærer på videregående gjør at jeg har erfaringer med elevenes forståelse. Denne erfaringen må jeg som forsker være bevisst. Det gjelder også personlige preferanser med tanke på historiedidaktiske teorier, og de ulike retningene de fører an i undervisningen i faget. I den forbindelse er det på sin plass å opplyse om at min oppfatning er at en historiefagsdidaktikk ikke ses som ønskelig, men snarere at historiebruksdidaktikk bør

ligge til grunn for historieundervisningen. Dette er mitt ståsted, men hva som kjennetegner elevenes forståelse skal analyseres med vitenskapelige metoder. Studien søker derigjennom avstand for å oppnå mest mulig objektivitet. Læreplanen for historie på studieforbereende utdanningsprogram representerer, slik jeg ser det, et syn på hva historiefaget er, bør og kan være som kjennetegner historiebruksdidaktikk. Dette kommer ikke like klart til uttrykk i læreplanen for historiefaget i ungdomsskolen.

3.3. Utvalg

Jeg har valgt respondenter som går på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram. Dette er gjort fordi de enda ikke har erfaring med historiefaget på videregående skole, noe som gjør at undersøkelsens resultat viser forståelsen elever har på dørstokken inn til faget i den videregående skolen. Jeg ønsker altså av pragmatiske årsaker som historielærer i den videregående skolen, å få innsikt i hva elever som snart skal ha faget tenker om det. Det er derfor foretatt en *strategisk utvelgelse* av respondenter. En slik utvalgsstrategi innebærer at jeg som forsker har tenkt ut hvilken målgruppe som bør delta for å få samlet de nødvendige data, for så å velge ut personer fra målgruppa som skal delta i spørreundersøkelsen (Johannessen et al. 2010: 106). Ingen elever i mitt utvalg er derimot mine egne elever. Dette fordi det ville kunne medført unødvendig påvirkning på elevenes svar.

Undersøkelsens utvalg består av 136 respondenter fra Vg1 studieforbereende utdanningsprogram fra tre ulike videregående skoler i tre kommuner i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Utvalget er representert ved 5 skoleklasser. Dette betyr at elevene i utvalget har sin grunnskoleopplæring i historie fra flere ungdomsskoler, som igjen betyr at det vil være mange ulike «historieundervisningspraksiser» som ligger til grunn for deres erfaring med skolefaget historie og den historiekunnskap de har behandlet der. Skolenes geografiske beliggenhet ble ikke valgt strategisk ut i fra et ønske om å undersøke forskjeller og likheter dem imellom. Det kunne derimot ha vært interessant å se på slike aspekt, men det er ikke rom for dette innenfor rammene av denne oppgaven. Formålet var å få samlet inn data fra et utvalg elever fra ulike videregående skoler for på den måten å sikre et bredt utvalg elever som representerte historieundervisning fra mange ulike ungdomsskoler. Elevenes forutsetninger og førkunnskaper innenfor historie, vil da være basert på deres historieundervisning fra ungdomsskolen. Det er derimot ikke den eneste kilde til påvirkning på deres forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie, da historie brukes aktivt og passivt i mange deler av

samfunnet på forskjellig vis (jamfør Jensens åpne skalamodell). Det er derimot slik at alle respondentene har gjennomgått det samme løpet med tanke på timetall og læreplan. På tross av dette vil de ha hatt forskjellig historielærere, og historielæreren er en betydelig påvirkningsfaktor. Christian Paulssen viser i sin masteroppgave fra 2011 at historielærere har forskjellige tilnærminger til implementeringen av læreplanen i sin undervisning (2011: 91). En kan derfor anta at respondentene har erfart ulike tilnærminger til historieundervisningen på ungdomstrinnet.

Utvalget i min undersøkelse består som sagt av 136 respondenter fra studieforberevende utdanningsprogram i Sør-Trøndelag fylkeskommune, hvor det var totalt 6600 elever på alle tre trinn (Vg1-3) ved oppstarten av skoleåret 2012/13, i følge Statistisk sentralbyrå (SSB 2012). Min spørreundersøkelse ble gjennomført i mars-april 2013. Utvalget i denne undersøkelsen utgjør 2,06 % av det totale elevantall for elever på studieforberevende utdanningsprogram i Sør-Trøndelag det aktuelle skoleåret. Det interessante for denne undersøkelsen er derimot antall elever på Vg1. Det oppgis ikke tall for antall elever på de tre ulike trinn i den videregående skole fylkesvis, men derimot finner vi tall for landet som helhet. På landsbasis utgjør elever på Vg1 31,73 % av alle elever på studieforberevende utdanningsprogram (SSB 2012). Legger vi til grunn at Sør-Trøndelag har samme fordeling mellom trinnene, finner vi at det var 2094 elever på Vg1. Da utgjør utvalget på 136 elever 6,49 % av alle Vg1-elevene på studieforberevende utdanningsprogram i Sør-Trøndelag fylkeskommune. På landsbasis utgjør dette 0,37 % (SSB 2012). Utvalget er ikke representativt for Vg1-elever på landsbasis, da det er for lite i antall i tillegg til at det kun inneholder elever fra Sør-Trøndelag. Det er derfor ikke mulig å generalisere funn i min undersøkelse som uttrykk for hele populasjonen. Når det er sagt så vil statistisk signifikante sammenhenger allikevel trekkes frem der hvor det kan belyse forskjeller innad blant respondentenes svar. Utvalget er relativt jevnt fordelt mellom kjønn, og de tre kommunene representerer både bygd og by (Trondheim, Melhus og Orkdal).

Utvalget består av 76 jenter og 57 gutter. Tre elever har ikke oppgitt kjønnstilhørighet. Det betyr at det er 57,1 % jenter og 42,9 % gutter i det valide utvalget hva angår kjønn. Utvalgets alder ble undersøkt gjennom at de oppga fødselsår. Resultat viser at 130 av de 132 som har oppgitt fødselsår er født i 1996. Dette betyr at de fylte 16 år i løpet av 2013, året denne spørreundersøkelsen ble gjennomført.

For å få tilgang til respondenter fra ulike videregående skoler, tok jeg kontakt med kollegaer jeg kjente fra andre videregående skoler enn der hvor jeg jobber. Det er altså ikke foretatt noen tilfeldig trekning for å styrke representativiteten til utvalget. Dette har sine praktiske årsaker. Resultatene fra undersøkelsen er altså ikke generaliserbare, men interessante for de som engasjerer seg med historieundervisning i både ungdomsskole, i den videregående skolen, i lærerutdanningen og generelt for de som er i berøring med historiedidaktikken som forskningsfelt.

3.4. Spørreskjema

Jeg redegjør her for utarbeidelsen av spørreskjemaet gjennom først å ta for meg de samfunnsvitenskapelige teoriene som legger føringer for datainnsamling ved hjelp av spørreskjema. Deretter redegjør jeg for pilotrundene, og til slutt for gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

3.4.1. Utarbeidelse

Studien tar i bruk et semistrukturert spørreskjema med både åpne og lukkede spørsmål. I følge Johannessen med flere gir et slikt skjema elevene mulighet for å utdype i de åpne spørsmål, samtidig som de mange lukkede spørsmål gjør det lettere for respondenten å fylle ut skjemaet (Johannessen et al. 2010: 261). Fordelen med en kvantitativ spørreundersøkelse er at en kan samle inn data fra relativt mange respondenter. I min undersøkelse ser jeg på elevenes forståelse av hva man kan når man kan historie i det åpne spørsmål 1, mens i det andre åpne spørsmål er det elevenes forståelse av hvorfor det undervises i historie i den videregående skole det spørres om. Det er altså to åpne spørsmål i dette spørreskjemaet. Hensikten er å få mer utfyllende informasjon enn hva jeg ville fått dersom skjemaet kun inneholdt lukkede spørsmål. De lukkede spørsmålene kan fort oppleves som en tvangstrøye hvis en elev ikke finner alternativer innenfor dens rammer som tillater eleven å uttrykke ens forståelse (Johannessen et al. 2010: 261). Da er åpne spørsmål et godt supplement, både for respondentens mulighet for å kunne uttrykke sin forståelse, og for forskerens mulighet for å få mer beskrivende primærdata. På samme tid vil et spørreskjema bestående av kun åpne spørsmål hindre meg som forsker å undersøke elevenes oppslutning om sentrale historiedidaktiske aspekter. Der er de lukkede spørsmålene godt egnet, da forskerens bestemmer deres innhold. Samfunnsvitenskapelig teori påpeker i denne sammenheng at det er

begrensninger med åpne spørsmål i forbindelse med at de sjelden er helt åpne, da ordlyden i spørsmålene vil ha sine føringer uansett, og at elever kan ha problemer med å uttrykke seg skriftlig samt at en kan få klisjépregete svar (Johannessen et al. 2010: 261). På tross av dette gir åpne spørsmål uvurderlig innsikt som en ikke ville fått om en kun brukte lukkede spørsmål.

Spørreskjemaet fikk en hefteform bestående av fire sider. De åpne spørsmålene ble plassert på side 1 i den hensikt ikke å påvirke respondentene med de mer normative lukkede spørsmålene først. På side 1 plasserte jeg altså kun de åpne spørsmålene sammen med en beskrivelse av formålet for undersøkelsen. De påfølgende sidene inneholder de lukkede spørsmålene, representert som spørsmål i form av påstander. Alle har de derfor potensielt en innvirkning på hvordan respondenten forstår historiekunnskap og skolefaget historie.

Elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie kan måles gjennom at de tar stilling til sentrale historiedidaktiske begreper og teorier, samt sentrale aspekter fra læreplanen. Elevenes oppslutning omkring disse kan måles på *ordinalnivået* (Ringdal 2007: 79). Da det er elevenes holdninger til diverse aspekter ved historiekunnskap som kommer til uttrykk gjennom deres stillingtagen til påstandene, kan en i følge samfunnsvitenskapelig forskningsteori si at dette gir ordinale verdier (Ringdal 2007: 79). Det som kjennetegner verdiene på ordinalvariabler er at de har en logisk rangering (Johannessen et al. 2010: 253). De lukkede spørsmål ble organisert gjennom en såkalt *Likert-skala*. Her får respondenten mulighet til å nyansere svaret sitt gjennom å velge den verdien de føler mest tilknytning til. Som Johannessen med flere påpeker, så er det mulig å angi betydningen for hvert svaralternativ gjennom at respondenten blir bedt om å si seg enig eller uenig i et utvalg påstander (2010: 271). På bakgrunn av inspirasjon fra den store europeiske undersøkelsen *Youth and History* (1997), valgte jeg følgende inndeling ved hjelp av en 5-punkts Likert-skala; 1. Svært uenig, 2. Uenig, 3. Verken/eller, 4. Enig, 5. Svært enig.

Samfunnsvitenskapelig teori fraråder å bruke «vet ikke» som middelvei så lenge en kan forvente at elevene har mulighet for å svare (Johannessen et al. 2010: 271). Det mener jeg de har, da de lukkede spørsmålene har form av påstander som ikke krever direkte kunnskap av respondentene, de spør snarere om deres forståelse av aspekt ved historie. Samtidig bør en nøytral midtverdi som «Verken/eller» tas med (Ringdal 2007: 183).

Spørsmål om bakgrunnsinformasjon ble implementert på spørreskjemaets siste side.

Bakgrunnsinformasjonen jeg valgte å undersøke representerer i følge samfunnsvitenskapelig

metodeteori *nominalnivået* når en snakker om målenivå. Her spørres det om *kjønn, fødselsår, antall bøker i hjemmet og standpunktkarakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen*. Tydeligst representerer kjønn nominalverdier, da kjønn er en dikotom variabel. Derimot kan en si at alle bakgrunnsvariablene er på nominalnivået, da de bare kan klassifiseres i gjensidig utelukkende grupper (Ringdal 2007: 79). Bakgrunnsvariabelen «antall bøker i hjemmet» ble valgt på bakgrunn av at den inngikk i den nevnte undersøkelsen *Youth and History*, og kulturell kapital anses som interessant for å belyse resultat fra data for øvrig. Standpunktkarakter i ungdomsskolen ble valgt fordi slik informasjon belyser aspekter ved elevenes forståelse av historiekunnskap, gjennom at det gir et innblikk i hva de har fått uttelling for tidligere. Kjønn og alder er standard bakgrunnsinformasjon.

Enkelte spørsmål i spørreundersøkelse er hentet fra *Youth and History*. Dette gjelder det lukkede spørsmål 4.16 og hele den lukkede spørsmålsserie 6 (6.1-3.).¹¹ Dette gir meg muligheten til å sette mine funn opp mot funn fra denne undersøkelsen, uten at det er snakk om en komparativ analyse da utvalgene er for ulike i størrelse til det (Angvik & Nielsen 1999: 14-17).¹²

Mitt spørreskjema består av totalt 2 åpne spørsmål og 54 lukkede spørsmål fordelt på 5 spørsmålsserier, i tillegg til 4 lukkede spørsmål på de angitte bakgrunnsvariabler. Spørreskjemaet er vedlagt som vedlegg 1. I løpet av analyseprosessen, og da spesielt med tanke på analysen av de kvantitative dataene, ble det klart at jeg av både pragmatiske og praktiske årsaker ikke behøvde å implementere alle resultatene i min besvarelse av forskningsspørsmålene. Dette kommer jeg tilbake til i forbindelse med redegjørelsen av den eksplorerende faktoranalysen under punkt 3.5 i dette kapittel, i tillegg til at det er mer inngående forklart i analysekapittelet under overskriften «faktoranalyse». De lukkede spørsmålene ble formulert på bakgrunn av historiedidaktiske begreper og teorier, historiedidaktisk forskning, samt innhold fra formålsparagrafen til læreplanen for historie på studieforberevende utdanningsprogram for den videregående skole. Disse er de samme som er redegjort for i teorikapittelet. Mine to pilotrunder, som jeg nå vil ta for meg kort før det avslutningsvis redegjøres for selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen ut i de respektive klassene, ga meg også inspirasjon til formuleringen av spørsmålene.

¹¹ Jeg legger den nordiske rapporten «Ungdom og historie i Norden» sin gjengivelse av spørreskjemaet til grunn, og der kommer det frem at i *Youth and History* er mine spørsmål 4.16 og spørsmålsserie 6 henholdsvis 1h og 2a, b, c. (1999: 202)

¹² Det norske utvalget i *Youth and History* var på 1237 elever med en snittalder på 15,2 år i snitt.

3.4.2. Pilotundersøkelse

Spørreskjemaet sin endelige form ble til gjennom to pilotrunder. Disse gjennomførte jeg i egen klasse. Ved hver pilotrunde ba jeg elevene om tilbakemeldinger angående spørsmålenes ordlyd og innhold. Jeg startet med mange åpne spørsmål og få lukkede spørsmål.

Tilbakemeldinger fra elevene i den første pilotrunden gikk på at undersøkelsen inneholdt for mange spørsmål. Dette ble tatt til etterretning ved at de åpne spørsmålene i stor grad ble omgjort til lukkede spørsmål. Det ble så gjennomført nok en pilotrunde hvor elevene ga uttrykk for at spørreskjemaet var overkommelig å besvare. Jeg plukket så ut en gruppe elever for en samtale omkring alle spørsmålene i skjemaet. Hensikten med denne kontrollgruppen var å forsikre meg om at de ulike begrepene og spørsmålstillingene ga mening for elevene.

3.4.3. Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Ved hver gjennomføring ble jeg presentert for klassen av faglærer, da som en mastergradsstudent som gjerne vil gjennomføre en spørreundersøkelse med klassen. Dette hadde jeg avtalt med faglærerne på forhånd. Jeg hadde forberedt hvordan jeg skulle presentere undersøkelsens formål og instruksjoner for gjennomføring. Dette for å kunne gi alle de fem klassene et likt utgangspunkt fra min side. Jeg presenterte meg selv med navn og repeterte min status som mastergradsstudent, i tillegg til å informere om at jeg underviser i historie på den videregående skole. De ble fortalt at denne undersøkelsen vil bidra med verdifull innsikt i hva som er Vg1-elever sin forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie, som igjen kan danne grunnlag for en god historieundervisning. På dette tidspunktet fremla jeg dette som «elevenes forventninger til historiefaget». ¹³ Det har gjennom analyse av data blitt tydeligere at en presentasjon av resultatene gir innsikt i elevenes forståelse på et noe bredere grunnlag. Her kan jeg imidlertid vise til teorikapittelets redegjørelse av det historiedidaktiske begrepet historiebevissthet, ved å si at forventning vil bygge på erfaring og forståelse. Altså at erfaring, forståelse og forventning opererer i et symbiotisk forhold hos individet, og da også hos elevene som skal beskrive hva de legger i historiekunnskap og skolefaget historie i denne undersøkelsen, bevisst eller ubevisst.

Instruksjonene de ble gitt var kortfattet, men jeg presiserte at de først skulle besvare de åpne spørsmålene før de bladde om og gikk videre i undersøkelsen. Det forekom derimot noen

¹³ Det er tittelen på spørreskjemaet også. Elevens forventninger til historiefaget har derimot blitt til elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie.

tilfeller hvor respondenter bladde frem og tilbake uten at jeg gjorde noe nummer ut av dette der og da. Det ble også presisert at undersøkelsen var anonym. Dette, i tillegg til at det ikke spørres om opplysninger som muliggjør en identifikasjon av enkeltrespondenters identitet, medfører også at undersøkelsen i så måte ikke trengte godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).¹⁴

Da spørreundersøkelsene var gjennomført i de ulike klassene, stilte jeg dem noen oppfølgingsspørsmål. Dette kom jeg frem til at jeg ville gjøre gjennom at elevene ved siste pilotrunde på eget initiativ ytret at det å gjennomføre testen hadde gitt dem et nytt syn på hva historie kan være, og at det føltes «betydningsfullt» å gjennomføre den. Dette la grunnlaget for en ny datainnsamling, da jeg bestemte meg for å undersøke om de andre klassene også så det slik. Jeg avholdt derfor en håndsopprekning på om elevene fant denne undersøkelsen nyttig, og deretter ba jeg om noen utfyllende svar på følgende spørsmål; «hvordan var denne undersøkelsen nyttig for deg?». Resultatene fra denne spørsmålsrunden blir presentert som en del av analysekapittel 4.1.5, med overskriften «elevenes (lærings)utbytte ved gjennomføring av spørreundersøkelser». Denne metoden ble valgt for å unngå et unødvendig stort spørreskjema.

3.5. Analyse

Dataprogrammet SPSS er brukt i analysen av de kvantitative dataene. En kvalitativ tolkning lå til grunn for transkriberingen av de åpne spørsmålene, som jeg nå hadde på bildefil.

Resultatene fra den muntlige spørreundersøkelsen etter gjennomført spørreundersøkelse gjennomgikk en kvantitativ oppstilling av hender i været og kvalitativ tolkning av innholdet i deres svar.

Innledningsvis er det redegjort for at min undersøkelse har en kvantitativ tilnærming med åpne og lukkede spørsmål når det gjelder innsamling av data. Dette krever henholdsvis både kvalitative og kvantitative analysemetoder for å beskrive hvordan de belyser mine forskningsspørsmål. Svar på åpne spørsmål representerer et generaliseringsproblem, da de kan gi utfyllende informasjon, i motsetning til de lukkede spørsmål (Johannessen et al. 2010: 261). Da det ikke er denne undersøkelsen sin hensikt å generalisere, men snarere gi et innblikk i forståelsen som kommer til uttrykk hos et utvalg elever, anser jeg ikke dette som et problem. Det er snarere en fordel at min undersøkelse kan dra veksler på resultatene fra de

¹⁴ Det ble gjennomført en digital «meldeplikttest» på NSD (personvernombudet for forskning) sine nettsider: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

åpne og de lukkede spørsmål for å besvare forskningsspørsmålene. Det er allikevel verdt å nevne at intervju kunne vært et alternativ som et supplement til et spørreskjema med utelukkende lukkede spørsmål. Dette ville derimot tatt for lang tid, gitt min tilgjengelige tidsressurs.

3.5.1. Kvantitativ analyse

Statistikkprogrammet SPSS er altså brukt for å analysere undersøkelsens kvantitative data. Univariat analyse er brukt for å måle gjennomsnitt og spredningsmål. Bivariat analyse er brukt for å kjøre korrelasjonsanalyser med Pearsons korrelasjonskoeffisient. Det er foretatt reliabilitetstester ved hjelp av Cronbachs alfa. For å forklare hvordan hver enkelt av disse er brukt må jeg vise til hvordan data er blitt brukt for å besvare forskningsspørsmålene.

Det ble gjennomført en eksplorerende faktoranalyse for å finne de lukkede spørsmålene som best svarte til de aspektene ved historiedidaktisk teori som ligger til grunn for analysen av elevenes forståelse av historiekunnskap. I denne forbindelse er det viktig å nevne at ikke alle data er blitt brukt i denne oppgavens besvarelse av forskningsspørsmålene. Dels har dette å gjøre med faktoranalysens resultater, og dels har det å gjøre med at den relativt store mengden data fordrer ytterligere fokus og forskningsspørsmål som vil gå ut over rammene for denne masteroppgaven.

Gjennom den eksplorerende faktoranalysen ble de lukkede spørsmålene som var ment å belyse forskningsspørsmål 1 «hva mener elevene historiekunnskap består av?», analysert for å avgjøre hvilke spørsmål som målte de respektive historiedidaktiske begrepene faktakunnskap, prosesskunnskap, historiebruk og historiebevissthet. Her er det jeg som forsker som må gå god for begrepsvaliditeten, da faktoranalysen kun antyder hvilke spørsmål som lader til samme faktor (Ringdal 2007: 86f). Resultatet av den eksplorerende faktoranalysen viste at det måtte en forenkling til. Ved hjelp av historiedidaktisk teori og innsikt ble det valgt ut spørsmål som kjennetegner ulike sider ved de fire historiedidaktiske begrepene faktakunnskap, prosesskunnskap, historiebruk og historiebevissthet. Disse ligger som kjent til grunn for analysen av elevenes forståelse av historiekunnskap, som redegjort for i teorikapittelet. Jeg endte etter hvert opp med tre lukkede spørsmål som ladet godt til hver sin faktor (historiedidaktisk begrep/aspekt ved historiekunnskap). Det vil si to aspekter (prosesskunnskap og historiebevissthet) ladet til samme faktor. Dette redegjør jeg for mer detaljert i analysekapittelet under overskriften «faktoranalyse». Det ble foretatt bivariante

korrelasjonsanalyser for å undersøke om de respektive spørsmål hadde en statistisk sammenheng seg i mellom, altså om en kan gå ut i fra at de måler samme aspekt ved historiekunnskap. Det ble også foretatt reliabilitetstester ved hjelp av Cronbachs alfa for å måle reliabiliteten til de lukkede spørsmålene som skulle undersøke de respektive aspektene ved historiekunnskap (Ringdal 2007: 87). Faktoranalysen ble gjennomført med *direct oblimin* som rotasjon, og jeg valgte faktorer med en større *Eigenvalue* enn 1. Ved hjelp av faktoranalysen endte jeg opp med tre spørsmål som ladet til hver sitt respektive aspekt ved historiekunnskap (til sammen 12 spørsmål, se den vedlagte tabell av faktoranalysen), ved at ladningen var over .3, som er et minimum for å kunne si at en faktor har betydning for en variabel (Ulleberg & Nordvik 2001: 24).

Det er i følge teori på faktoranalyse en god tommelfingerregel å ha 5-10 ganger så mange respondenter som variabler. Dette har med hvor pålitelige og robuste faktoranalysene er (Ulleberg & Nordvik 2001: 29). Med et utvalg på 136 elever vil derfor en faktoranalyse på bakgrunn av 12 spørsmål være hensiktsmessig. Utover dette vil jeg henvise til analysekapittelet hvor faktoranalysen behandles mer utførlig i forbindelse med de data den er ment å behandle. Det kan derimot her poengteres at faktoranalysen ble gjennomført for å finne ut hvilke av de lukkede spørsmålene som var best egnet til å undersøke de ulike historiedidaktiske begrepene som utgjør denne undersøkelsens grunnlag for å undersøke elevenes forståelse av historiekunnskap. I sammenheng med korrelasjonsanalyser og reliabilitetstester vil en kunne rydde opp i et stort datasett for å finne hvilke lukkede spørsmål som har statistisk sammenheng. Dette anses for å ha vært fruktbart, da mitt datasett i retrospekt inneholdt en for stor mengde lukkede spørsmål til å behandle konkrete historiedidaktiske teorier på en ryddig måte i den hensikt å besvare forskningsspørsmål 1. Ringdal påpeker at faktoranalyse kan være en nyttig statistisk teknikk hvis: «... det teoretiske begrepet er generelt og kan splittes opp i flere underdimensjoner, er det naturlig å lage ett mål for hver av disse dimensjonene» (2007: 85f). Historiekunnskap er et generelt begrep. Det er derimot opp til forskeren å gå god for begrepsvaliditeten gjennom teoretisk innsikt og skjønn.

Forskningsspørsmål 2 ble besvart ved hjelp av lukkede spørsmål som ble hentet fra *Youth and History* (i tillegg til resultat fra det åpne spørreskjemaspørsmål 2 som jeg kommenterer under). Her gjennomførte jeg univariate analyser for å finne gjennomsnitt og standardavvik. Det ble foretatt korrelasjonsanalyser ved hjelp av Pearsons korrelasjonskoeffisient for å undersøke om det var statistisk signifikante sammenhenger mellom respondentenes svar og de ulike bakgrunnsvariablene.

3.5.2. Kvalitativ analyse

Svarene fra de to åpne spørreskjemaspørsmålene ble lagret som bildefiler. Disse ble så transkribert inn i et Word-dokument. Den videre statistiske behandlingen av disse åpne spørsmålene kan beskrives gjennom å vise til det Johannessen med flere beskriver som *koding* (2010: 185). De beskriver dette som en prosess hvor data blant annet analyseres, tolkes ut fra underliggende begreper og kategoriseres. Det er en slik kvalitativ tilnærming jeg har brukt for å analysere de åpne spørsmålene. Data ble altså samlet inn kvantitativt, men analysen av dem fordret en tolkning på bakgrunn av innsikt i historiedidaktisk teori og skjønn, for på den måten å kunne kategorisere henholdsvis hvilken forståelse av historiekunnskap elevene ga uttrykk for og deres forståelse av hvorfor det undervises i historie i den videregående skole. I den forbindelse brukte jeg både de respektive aspektene ved historiekunnskap som lå til grunn for faktoranalysen med tanke på det åpne spørreskjemaspørsmål 1, og de ulike målene for historieopplæringen som kom til uttrykk gjennom de tre påstandene i spørreskjemaspørsmål 6, for å kunne kategorisere elevenes svar. Det er da mulig å se resultatene fra de åpne spørsmålene opp i mot de lukkede spørsmålene når en besvarer de to forskningsspørsmålene, og da til slutt selve hovedproblemstillingen på bakgrunn av disse.

Det må her nevnes at svarene fra de åpne spørsmålene belyser ytterligere aspekt ved de historiedidaktiske teorier enn de som innbefattes i de lukkede spørsmål som ligger til grunn for min kategorisering. Dette blir behandlet gjennom å vise til konkrete eksempelsvar innenfor hver kategori i analysen.

3.6. Validitet og Reliabilitet

Begrepsvaliditet går ut på om en faktisk måler det begrepet en ønsker å måle (Ringdal 2007: 87). Det sentrale begrepet i denne undersøkelsen er i så måte historiekunnskap. Gjennom historiedidaktisk teori redegjøres det for aspekter ved historiekunnskap som blir lagt til grunn for analysen av primærdata. Når jeg da valgte ut lukkede spørsmål som skulle undersøke historiekunnskap gjennom fire underliggende historiedidaktiske begreper, er det jeg som forsker som må gå god for at faktorene spørsmålene lader til faktisk representerer de begrepene de er ment å representere. Dette er et viktig aspekt ved faktortolkning, i tillegg til å vurdere de faktiske ladningene mellom variabel og faktor (Ulleberg & Nordvik 2001: 25). Begrepsvaliditeten ble således undersøkt også gjennom det som kalles *innholdsvaliditet*, som i følge samfunnsvitenskapelig teori går ut på om utvalget av indikatorer (spørsmål) gir en

rimelig dekning av de viktigste aspektene av begrepet (Ringdal 2007: 87). Dette bygger på *umiddelbar validitet*, der forsker gjennom innsikt i historiedidaktisk teori må gi en skjønnsmessig vurdering av om spørsmålene fanger inn de historiedidaktiske begrepene faktakunnskap, prosesskunnskap, historiebruk og historiebevissthet, og at disse igjen fanger inn begrepet historiekunnskap (Ringdal 2007: 87). Det er altså ikke nok at faktoranalysen viser at spørsmålene lader godt til sine respektive faktorer, da statistikkprogrammet SPSS ikke har forutsetninger for å vite noe om hva som kjennetegner de ulike begrepene som skal representeres av de ulike faktorene.

De to pilotrundene bidro også til å styrke begrepsvaliditeten gjennom at elevene her fikk mulighet for å komme med innspill omkring uklare spørsmålsformuleringer, samtidig som jeg kunne spørre om det var noe de synes var uklart. «Kontrollgruppa» ga gjennom samtale også mulighet for å høre hvordan de forstod de ulike spørsmålene. Pilotrundene avdekket en del uklarheter sett i fra elevenes ståsted. Dette førte til omformuleringer av en rekke spørsmål.

Statistisk validitet er et spørsmål om generalisering fra utvalg til populasjon (Johannessen et al. 2010: 357). Utvalget i min undersøkelse er ikke representativt for populasjonen Vg1-elever i Norge. Dermed er ikke den *ytre validitet*, som har med overføringsverdien til undersøkelsen å gjøre, oppfylt. Derimot styrkes den ytre validiteten ved å ta lignende undersøkelser om elevenes forståelse av historiekunnskap inn for å belyse funnene (Johannessen et al. 2010: 357).¹⁵

Der *validitet* handler om relasjonen mellom indikatorene og det teoretiske begrepet, sier *reliabiliteten* noe om egenskaper ved de målte indikatorene. Reliabiliteten går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal 2007: 86f). De spørsmålene jeg hentet fra *Youth and History* tillater meg i så måte å belyse funn fra min undersøkelse i sammenheng med funn derifra. Dette er med på å styrke reliabiliteten til den aktuelle delen av min undersøkelse. De øvrige undersøkelsene jeg benytter meg av, har benyttet statistiske teknikker som skiller seg i for stor grad fra min undersøkelse til at de kan sies å styrke min undersøkelses reliabilitet. Her er det heller snakk om en styrking av den ytre validiteten som nevnt ovenfor. Der validitet krevde en teoretisk vurdering, er reliabilitet et rent empirisk spørsmål (Ringdal 2007: 86).

¹⁵ De undersøkelser dette gjelder er spesielt Ammert (2013), men også *Youth and History* (1997), Rosenlund (2011), Olofsson (2011) og M. Poulsen (1999) sine undersøkelser belyser funn fra min undersøkelse. Jens Aage Poulsen (2011) og Rosenzweig og Thelen sine undersøkelser vises også til. Disse er redegjort for i innledningskapittelet under «tidligere/annen forskning».

Intern konsistens ble målt for de tre lukkede spørsmålene som utgjør indikatorene til de fire begrepene jeg legger til grunn for å beskrive historiekunnskap. Den interne konsistens ble målt med Cronbachs alfa. Den interne konsistensen mellom indikatorene har en tilfredsstillende reliabilitet hvis Cronbachs alfa har en høy verdi, helst over 0,70 (Ringdal 2007: 87). I min undersøkelse har de fire settene med spørsmål, som skal undersøke de fire ulike historiedidaktiske begrepene som til sammen utgjør historiekunnskap, en Cronbachs alfa på mellom 0,48-0,71. Jeg har derimot valgt ikke å kjøre regresjonsanalyser for å sammenligne resultat fra de fire gruppene med spørsmål samlet sett. Dette fordi det etter mitt skjønn er mer interessant og relevant med tanke på undersøkelsens formål å ta tak i alle de ulike lukkede spørsmål innenfor hver gruppe, for å få frem nyansene i de teoretiske begrepene og elevenes forståelse av historiekunnskap. Reliabilitetstesten ga meg uansett god hjelp til å avgjøre hvilke spørsmål i mitt datasett som passet sammen.

4. Analyse

I dette kapitlet presenteres resultat fra spørreundersøkelsen. Analysen av data består av både kvalitativ tolkning av de åpne spørsmålene, og kvantitativ analyse av de lukkede spørsmålene. De ulike tilnærmingene redegjøres kort for under der hvor de er relevante.

Dette kapittel vil ta for seg de spørsmålene i undersøkelsen som er relevante for å besvare forskningsspørsmålene hver for seg først, gjennom presentasjon, tolkning og oppsummering. Deretter belyses resultat fra både de åpne og lukkede spørsmålene, som til sammen gir ytterligere nyanser og svar på forskningsspørsmålene, i en oppsummerende tolkning og drøfting. Dette gjøres for begge forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen.

Analysen vil avslutningsvis trekke noen linjer mellom funnene på forskningsspørsmål 1 og 2 for å gi et mer helhetlig svar på problemstillingen. Det er derimot viktig å nevne at drøftingskapitlet tar dette videre, da jeg hovedsakelig her ønsker å presentere resultater og funn fra spørreundersøkelsen. Jeg velger derimot å drøfte disse til en viss grad også i analysekapitlet, da datamengden krever en behandling der og da for ikke å miste oversikten, og for ikke å måtte repetere i alt for stor grad i drøftingskapitlet.

4.1. Forskningsspørsmål 1, «hva mener elevene historiekunnskap består av?»

I dette delkapitlet skal jeg besvare forskningsspørsmål 1, «hva mener elevene historiekunnskap består av?». Det gjøres som nevnt ovenfor, ved først å se på svarene fra spørreundersøkelsens åpne spørsmål 1. Deretter analyseres de lukkede spørsmålene som undersøker hva elevene mener beskriver historiekunnskap. Avslutningsvis kommer en oppsummering og drøfting på bakgrunn av funn fra både det åpne og de lukkede spørsmål i den hensikt å besvare forskningsspørsmål 1.

4.1.2. «Hva kan man når man kan historie?» - presentasjon og tolkning av resultat.

Spørreundersøkelsesspørsmål 1 lyder som følger, «Hva kan man når man kan historie?».

Av utvalgets 136 respondenter svarte en elev blankt på spørsmål 1. Den valide utvalgsstørrelsen er da på 135 respondenter. Flere av svarene gir uttrykk for at historiekunnskap består av mer enn én av de fire ulike faktorene som min undersøkelse legger til grunn for analysen, 1) faktakunnskap, 2) prosesskunnskap, 3) historiebruk, 4) historiebevissthet. Det er altså sjelden mulig å si at et svar tilhører kun en faktor. Jeg har av pragmatiske årsaker derfor gjort en skjønnsmessig vurdering på hvilken faktor de i størst grad representerer. Det er ikke hvilken historiekunnskap elevene gir uttrykk for jeg undersøker, men hva de mener historiekunnskap består av.

Gjennom tabell 4.a nedenfor viser jeg derfor i tillegg til hvilke andre faktorer svarene gir uttrykk for. Tabellen begrenser seg derimot til å vise til maks to faktorer av historiekunnskap uttrykt i elevsvaret. Jeg bruker da en benevnelse som «*uttrykt primær- og sekundær*» faktor av hva de mener historiekunnskap består av. Sammenfall innenfor tabellen indikerer at svaret uttrykker kun en faktor. Det betyr derimot ikke at andre faktorer ikke er relevante for den aktuelle beskrivelsen av hva eleven mener historiekunnskap er. Det betyr at det er et hierarki innenfor de ulike faktorene ved historiekunnskapen de legger til grunn. Et eksempel på dette er at man gjennom å uttrykke historiebevissthet også viser prosesskunnskap, som i dette elevsvaret:

«Når man kan historie kan man lære av det som har skjedd tidligere og bruke det til fremtidige valg. Man vet også hvordan ting har blitt som det er blitt i dagens samfunn» (elev 123).¹⁶

¹⁶ Respondentsvar refereres til som elev + skjemanummer.

Tabell 4.a: Faktorer ved historiekunnskap elevsvarene gir uttrykk for i spørreskjemaspørsmål 1: *hva kan man når man kan historie?*

Primær-faktor	Sekundærfaktor					Total N=135 (%)
	1. Fakta- kunnskap	2. Prosess- kunnskap	3. Historie- bruk	4. Historie- bevissthet		
1. Faktakunnskap	65	28	2	3	98 (72,6)	
2. Prosesskunnskap	8	20	1	2	31 (23)	
3. Historiebruk	-	-	1	-	1 (0,7)	
4. Historiebevissthet	-	2	2	1	5 (3,7)	

4.1.2.1. Faktakunnskap

Tabell 4.a viser at de fleste elevene i mitt utvalg (98/N135 – 72.6 %) mener at det er faktakunnskap som primært kjennetegner historiekunnskap.

«Man kan noe om verdenskrigene og kjente krigere før i tiden. Revolusjonene som har skjedd. Viktige hendelser som har fanget oppmerksomheten til hele verden» (elev 61).

«Man har kunnskaper om ting som har hendt, gjerne viktige hendelser i løpet av de siste 2000 årene. Jeg vil si at hvis du kan historie, så sitter du med verdifulle kunnskaper, du er vis og klok» (elev 84).

Disse to elevsvarene viser tydelig til det Hammarlund (2012) og Olofsson (2011) legger i stoffbegrep. Disse svarene uttrykker at det er faktakunnskap som er grunnlag for hva som beskriver historiekunnskap, og hva det innebærer å kunne historie.

28 av disse svarene gir også et visst uttrykk for at historiekunnskap inneholder prosesskunnskap, men her har jeg altså tolket det slik at de primært uttrykker faktakunnskap som det som kjennetegner historiekunnskap. Et par eksempelsvar på dette:

«Viktige hendelser fra fortiden. Og hvorfor ting er som de er» (elev 82).

«Kjenner til historie (hendelser) som har vært/skjedd i Norge og resten av verden. Vet hvilke hendelser som har påvirket til nye hendelser» (elev 99).

To svar innenfor kategorien faktakunnskap viser derimot også til historiebruk.

«En liten bit av vår fortid. Den biten seierherrene har sørget for å få ned» (elev 131).

«Da kan du mye viktig om historien til viktige hendelser/personer. I min mening har du da lært mye du får bruk av i løpet av livet» (elev 133).

Det første eksempelet viser til en historiekunnskap som inneholder en forståelse av at historie brukes til å skrive historie, altså at noen (seierherrene) plukker ut og bruker de delene av fortiden de ønsker skal huskes. Svaret gir dermed også uttrykk for en forståelse av at det er mye vi ikke «får vite». Etter mitt skjønn sier derimot dette svaret først og fremst at det er «(å kunne) en liten bit av vår fortid» som kjennetegner hva man kan når man kan historie (faktakunnskap). Eleven besitter derimot kunnskap som kjennetegner et annet nivå, men presiserer ikke at en slik bevissthet er det som kjennetegner historiekunnskap. Det andre eksempelet viser tydelig til at historiekunnskap kan brukes uten at eleven spesifiserer noe videre hva det innebærer.

Tre av svarene innenfor denne kategorien viser sekundært til en oppfatning av at aspekter ved historiebevissthet kjennetegner historiekunnskap. Historiebevissthet da forstått som uttrykt gjennom at fremtidsdimensjonen kommer til syne. Eksempel:

«Man kan omm kriger og historier langt bak i tiden og problem stillinger fra før i tiden helt til nå og framtiden» (elev 2).¹⁷

«Man kan hendelser, og ting som har skjedd i fortiden. Man lærer seg Ulike fakta om personer, årstall, krig, revolusjoner, opprør osv. Det handler også om læren av å bli orientert om nåtiden og framtiden» (elev 41).

«Man vett hva som har skjedd med verden før/etter vi har levd. Om viktige personer som har spilt en stor rolle i samfunnet» (elev 56).

Disse gir klart uttrykk for faktakunnskap som det man kan når man kan historie, men de to første nevner spesifikt også fremtidsdimensjonen i faget. Det siste svaret uttrykker på finurlig vis at man vet noe om verden etter vi har levd. Min kategorisering legger som sagt vekt på at så lenge fremtidsdimensjonen uttrykkes i et svar så er det et svar som implementerer historiebevissthet som aspekt ved det å kunne historie, primært eller sekundært.

¹⁷ Elevsvarene siteres slik de er skrevet av elevene, også med skrivefeil.

4.1.2.2. Prosesskunnskap

Tabell 4.a viser at 31 elevsvar (23 % av det valide utvalget, N135) primært gir uttrykk for at det er prosesskunnskap som kjennetegner historiekunnskap. 20 av disse svarene lar seg uproblematisk plassere innenfor denne kategorien.

«Når man kan historie kan man forskjellige årsaker til hvorfor noen ting har blitt som de er, og hvordan ting har vært og påvirket andre ting» (elev 134).

«Man kan mer om hvor man kommer i fra og hvorfor ting er slik de i dag. Det blir ofte lettere å forstå andres kulturer og meninger om man kan historie» (elev 70).

Det første elevsvaret her viser svaret at eleven peker på kunnskap om årsak-virkning som kjennetegner historiekunnskap. Det andre inneholder i tillegg en oppfatning om at «historisk innlevelsesevne» beskriver det å kunne historie.

Åtte elevsvar som primært ga uttrykk for prosesskunnskap, ga også uttrykk for at faktakunnskap kjennetegner historiekunnskap. En må være noe streng i kategoriseringen av svarene fordi en gjennom å vise til prosesskunnskap ofte også viser til faktakunnskap. På en taksonomisk skala ligger prosesskunnskap høyere enn faktakunnskap, og derfor vil svar som gir uttrykk for begge aspekter legges til kategorien prosesskunnskap primært og faktakunnskap sekundært. Dette har også med å gjøre at det er interessant for undersøkelsens del å vite hvor mange elever som hever kunnskapsbegrepet fra kun å inneholde faktakunnskap. Her er et svar som primært gir uttrykk for prosesskunnskap, men som ligger i en gråsoner.

«Man kan noe om f.eks. norsk historie, som om verdenskrigene, om velferdsstaten osv... Man kan noe om hvordan land har utviklet seg gjennom tidene, og hvorfor alt har blitt som det er i dag» (elev 87).

To av svarene innenfor kategorien prosesskunnskap gir samtidig uttrykk for historiebevissthet.

«Man kan vite hva som har skjedd før oss, i alle tider. Hendelser og forløp og hva de kom av, hva som evt. var andre løsninger. Man burde også kunne gjenkjenne trekk og konsekvensene av handlingene i nåtiden for å kunne «spå» fremtiden» (elev 17).

«Jeg tror at man aldri kan all historie, men hvis man vet litt historie kan forstå hvorfor vi er slik vi er i dag. Hvorfor landene ligger der de gjør, og hvorfor forhold mellom land er slik de er. Vi får også mulighet til å se sammenhengene mellom fortiden og nåtiden, og hvordan det vil bli i fremtiden» (elev 3).

Begge disse elevsvarene viser sekundært til historiebevissthet som en del av det som kjennetegner historiekunnskap, gjennom at de trekker inn fremtidsdimensjonen.

4.1.2.3. Historiebruk

Av de transkriberte dataene er det en av elevene som primært uttrykker at det er aspekter ved historiebruk som kjennetegner historiekunnskap. Jensens åpne skalamodell, ligger til grunn for denne kategorien av historiekunnskap (2010: 9). Det ene svaret blant elevene som primært peker på historiebruk er dette:

«Lære av gjentatte feil. Man kan også bruke historie til å vinne meningsløse krangler»
(elev 29).

Hvor disse meningsløse kranglene utspiller seg vites ikke, men kan potensielt skje rundt middagsbordet, og da er dette i tråd med Jensens åpne skalamodell for personers fortidsbruk. Dette er dog spekulativt. Svaret gir uansett uttrykk for at historiekunnskap kan brukes i gitte situasjoner.

Det er et interessant funn at kun én elev primært uttrykker dette. Det kan kaste lys over debatten mellom de som hevder at elevene sliter med å få plass til sin historiebevissthet i møtet med faget, og de som mener det motsatte. Det vil være interessant å se hva de lukkede spørsmålene som behandler historiebruk viser. Det er godt mulig at selve spørreundersøkelsessituasjonen kan ha påvirket deres svar på dette første åpne spørsmålet. Forholdet mellom subjekt og fag er høyst relevant å belyse når en drøfter hva elevene har svart og hvorfor.

4.1.2.4. Historiebevissthet

Historiebevissthet som kategori kjennetegnes av at elevene har implementert fremtidsdimensjonen i sine svar om hva man kan når man kan historie. Fem svar (3,7 % av N135) kjennetegner i så måte historiebevissthet.

Dette eksempelet viser en elev som viser til innholdet i historiebevissthet i sin forklaring av hva historiekunnskap er:

«Når man kan historie kan man lære av det som har skjedd tidligere og bruke det til fremtidige valg. Man vet også hvordan ting har blitt som det er blitt i dagens samfunn» (elev 123).¹⁸

Denne eleven mener at en ved å kunne historie kan påvirke sine fremtidige valg, gjennom at en har «lært» av fortidens erfaringer. Eleven påpeker også at fortidens erfaringer påvirker ens forståelse av nåtiden, og at dette er noe man kan når man kan historie.

To svar i denne kategorien uttrykker sekundært historiebruk:

«Når man kan historie har man et grunnlag for å ta store avgjørende valg basert på tidligere erfaringer. Man kan forstå opphavet og begrunnelsen for mange store uenigheter og strider som fortsatt foregår» (elev 109).

«Kan man historie, kan man også forhold mellom verdens store makter. Man vet mer om hvordan geografi og hva som i fremtiden kan utløse krig. Vi lærer hvorfor vi må lære» (elev 110).

Det første viser en høyt utviklet historiebevissthet og samtidig uttrykker eleven at det å kunne historie kjennetegnes ved å inneha slik kompetanse. Det andre er finurlig formulert; «vi lærer hvorfor vi må lære». Objektivt sett er det også et uttrykk for at å inneha historiekunnskap innebærer å lære gjennom et aktivt forhold til alle tre tidsdimensjonene i faget.

To svar i denne kategorien kan tolkes som uttrykk for at elevene mener historiekunnskap består av prosesskunnskap med bevissthet om fremtiden som aktiv tidsdimensjon:

«Historie? Kunnskap om fortid, sammenhenger mellom nåtid og fortid, og muligens framtid» (elev 24).

«Hvordan menneskene har utviklet seg fra begynnelsen til nå, og hvordan samfunnet vil utvikle seg i fremtiden» (elev 68).

Begge disse uttrykker et syn på historiekunnskap som bestående av kunnskap preget av årsak-virkning og forandring-kontinuitet, samtidig som de uttrykker at historiekunnskap latent inneholder forventning om fremtiden.

¹⁸ Elevsvar 123 ble vist til innledningsvis i delkapittel 4.1.2. for å belyse at svar ofte inneholder flere aspekter ved historiekunnskap.

4.1.2.5. Oppsummering - drøfting

Det er for tidlig å konkludere på bakgrunn av data utelukkende fra det åpne spørsmål 1 om hva elevene mener historiekunnskap består av. For å besvare dette vil jeg også undersøke hvordan data fra de lukkede spørsmålene belyser funnene fra den kvalitative analysen av det åpne spørsmål 1. Derimot kan vi se hva elevene mener beskriver historiekunnskap, før de påvirkes av spørreundersøkelsens normative lukkede spørsmål.

Et funn er at majoriteten av elevene i utvalget mener historiekunnskap (hva man kan når man kan historie) består primært av faktakunnskap (tabell 4.a). Dette gjelder for 72.6 % av det valide utvalget på 135 elever/respondenter. Av disse ga 1/3 uttrykk for at historiekunnskap også inneholder en viss prosesskunnskap (28/135, 20.7 % av valid N).

Videre viser undersøkelsen at 23 % av det valide utvalget gir uttrykk for at prosesskunnskap primært kjennetegner historiekunnskap. Felles for disse svarene er at de ikke utelukkende viser til faktakunnskap, men at de vektlegger aspekter av det vi kaller prosesskunnskap (årsak-virkning, forandring-kontinuitet). Disse svarene uttrykker på ulike vis at for å kunne historie holder det ikke å vite om viktige hendelser og personer, man må også forstå hvordan disse har påvirket den videre utviklingen frem til i dag.

Én elev gir primært uttrykk for at historiebruk er et viktig aspekt ved det å kunne historie. Dette tyder på at elevene ikke vektlegger kunnskap om hvor historie brukes i samfunnet og av enkeltpersoner spesifikt når de beskriver hva som kjennetegner historiekunnskap. Her er som kjent lagt den åpne skalamodell lagt til grunn for klassifiseringen av faktoren. Dette funnet er interessant på flere nivå, også med tanke på Jensen sin kritikk av Lund sin påstand om at elevenes historiebevissthet har vansker med å få innpass i skolefaget. Funn i undersøkelsen støtter så langt Lund i hans påstand om at «mange elever ser ingen sammenheng mellom sin egen historiebevissthet og skolens historiefag» (Lund 2006: 36). Historiebruk er her forstått også som både vilkår for og resultat av historiebevissthet.

Konteksten denne «oppgaven» ble gitt i, kan ha påvirket elevene. Oppgaven kan ha utartet seg som en «vanlig» arbeidsoppgave i historiefaget, og de kan derfor ha vært påvirket i den grad at de svarte det de trodde historielærere ville lese, altså at skolefaget og historielærerne sine rammer, føringer og praksis for dem avgjorde hva de la i historiekunnskap. Her kan vi trekke inn Rosenlund (2011) sin undersøkelse som viser at historieundervisningen i Sverige baserer seg på faktakunnskap og stoffbegrep. Mine funn kan tyde på, men ikke bevise, at det samme gjelder for Norge. I så måte vil det bli interessant å se hva elevene gir uttrykk for når de stilles

overfor de lukkede spørsmålene, som utfordrer dem på de fire ulike aspektene ved historiekunnskap, som denne undersøkelsen legger til grunn for både den kvalitative tolkning og den kvantitative analysen av forskningsspørsmål 1. Viser det seg at de allikevel er enig i at historiebruk er en del historiekunnskap?¹⁹

Så langt kan en antyde at det er historiefagsdidaktikk fremfor historiebruksdidaktikk elevene legger til grunn for sin beskrivelse av historiekunnskap. Det kan skyldes at det er en slik undervisning de har erfaring med. Læreplanen L-06 legger som sagt en historiebruksdidaktikk til grunn.

Funnene til Rosenlund (2011) fra da han undersøkte hvilken kunnskap som lå til grunn for historieprøver i Sverige, viste altså at faktakunnskap var rådende. Ammert (2013) viser i sin undersøkelse at nesten hele hans utvalg gir uttrykk for at faktakunnskap kjennetegner historiekunnskap. Hans funn viser også at mange av elevene gir uttrykk for forståelse – det jeg kjennetegner som prosesskunnskap – men han plasserer disse under fakta på bakgrunn av Blooms måltaksonomi (2013: 22).

Fem av elevene, dvs. 3,7 % av utvalget, uttrykker en forståelse av at historiekunnskap inneholder en bevissthet om at også fremtiden er en relevant tidsdimensjon. Disse elevene har alle oppnådd høy måloppnåelse i samfunnsfag på ungdomsskolen.²⁰ Dette er et forventet funn, da denne formen for historiekunnskap kjennetegnes av høy måloppnåelse i den taksonomien som ligger til grunn for kompetansemålene i læreplanen. Kjennetegn på måloppnåelse bestemmes derimot lokalt i den norske skolen. Det som må sies å være overraskende i forbindelse med min undersøkelse av standpunkt karakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen opp i mot spørsmål 1, er at av mitt utvalg på 135 elever (1 svar manglet) hadde 132 karakteren 4 eller bedre. Ut av tabell 4.b under, kan vi lese at 81.5 % av det valide utvalget oppnådde høy måloppnåelse. Når da kun 3.7 % av utvalget gir uttrykk for at historiebevissthet er en viktig bestanddel av historiekunnskap, er det interessant. Det er også interessant at 97.8 % av det valide utvalget fikk karakteren 4 eller bedre (god kompetanse eller høy kompetanse) når en ser av tabell 4.a at 72.6 % av utvalget mener det er faktakunnskap som kjennetegner det å kunne historie. Vi kan se at de har fått uttelling på slik kunnskap. I lys av Rosenlund (2011) sine funn omkring hva slags kunnskap som ble belønnet og prøvd gjennom svenske

¹⁹ Det lukkede spørsmål 5.7 "En kan lære mye historie utenom skolen" viser til den åpne skalamodellen til Jensen. Resultat fra dette vil, blant andre, gi et bredere grunnlag for å analysere elevenes forståelse av historiebruk som et aspekt ved historiekunnskap.

²⁰ Spørsmål 11 i undersøkelsen min: «hvilken karakter fikk du i samfunnsfag på ungdomsskolen?». Høy måloppnåelse er karakterene 5 og 6. Av disse fem hadde en elev karakteren 5 mens fire hadde karakteren 6.

historieprøver er dette interessant. Det kan tolkes dit hen at dette også er tilfelle på norske skoler. I og med at mitt utvalg er fra tre forskjellige kommuner kan en anta at det er et betydelig antall ungdomsskoler som er representert her. Det kan stilles spørsmål til om dette resultatet kan være riktig gitt det høye karakternivået (tabell 4b). På tross av spesifiseringen av at elevene var anonyme, når de oppga standpunktkarakter, er det mulig at de oppga en bedre karakter enn de faktisk oppnådde.²¹

Tabell 4.b: Standpunktkarakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen.

Utvalgets standpunktkarakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen, gjengitt i prosent.	
Karakteren 1	,7
Karakteren 3	1,5
Karakteren 4	16,3
Karakteren 5	62,2
Karakteren 6	19,3
Valid N=135	100

4.1.3. Faktoranalyse

Før presentasjonen og tolkningen av de kvantitative data, vil jeg her redegjøre for arbeidet med den eksplorative faktoranalysen og resultatene den ga. Dette er grunnleggende innsikt for å forstå videre analyse av de lukkede spørsmålene. Disse blir igjen brukt for å belyse det åpne spørsmål 1.

En eksplorative faktoranalyse ble gjennomført for å avgrense hvilke lukkede spørsmål som var knyttet til de fire aspektene ved historiekunnskap. Dette for å kunne styrke begrepsvaliditeten til de aktuelle teoretiske begrepene og påliteligheten til de lukkede spørsmålene. De aktuelle faktorene beskriver ulike sider ved historiekunnskap, og alle er å betrakte som en del av historiekunnskap. Da data fra spørsmål 1 viser at elevene i veldig liten grad viser til begrepet historiebruk eller klare sider ved dets innhold, er det interessant å se om de kvantitative lukkede spørsmålene som undersøker dette begrepet, gir uttrykk for at de allikevel ser historiebruk som relevant for historiekunnskap. De lukkede spørsmålene vil altså

²¹ Spørsmål 11 inneholdt følgende opplysning for elevene i forbindelse med at de skulle oppgi sin standpunktkarakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen: *NB: Husk at du er anonym!*

belyse de åpne spørsmålene. På den måten har undersøkelsen først og fremst en kvantitativ tilnærming.

Før analysen av de kvantitative dataene er det på sin plass med en kort redegjørelse for hvordan jeg bruker disse for å belyse det åpne spørsmål 1. Faktoranalysen ga en tabell angående hvilke spørsmål som ladet til hvilken faktor (faktakunnskap, prosesskunnskap, historiebruk, eller historiebevissthet). Denne tabellen ligger vedlagt under navnet «tabell 4.k - faktoranalyse». I delkapittel 4.1.4 vil jeg vise til de lukkede spørsmålene som er relevante for sine respektive faktorer når jeg behandler resultatene fra de lukkede spørsmålene. Nedenfor redegjør jeg kort for tankegangen omkring faktorinndelingen.

Den eksplorerende faktoranalysen ble utført ved at alle de lukkede spørsmålene som jeg mente var relevante for historiekunnskap ble matet inn i analyseverktøyet SPSS. Den vedlagte tabell 4.k²² med resultatene fra den eksplorerende faktoranalysen, viser at jeg endte opp med tre faktorer. En kan se ut av tabellen at spørsmålene som tar for seg faktorene faktakunnskap og historiebruk legger seg til hver sin faktor. Faktoranalysen forteller meg at disse spørsmålene har en klar sammenheng til sin faktor. På bakgrunn av historiedidaktisk teori som er redegjort for i teorikapittelet, min teoretiske innsikt og mitt faglige skjønn, vurderer jeg det slik at disse faktorene representerer henholdsvis faktakunnskap og historiebruk. Når det gjelder de spørsmål som kategoriseres som prosesskunnskap og historiebevissthet, ser vi av tabell 4.k at disse legger seg på samme faktor. Min teoretiske innsikt og mitt faglige skjønn forteller meg at dette er uproblematisk, da både prosesskunnskap og historiebevissthet omhandler kunnskap som kan beskrives som *forståelse*. Det som skiller disse to aspektene ved historiekunnskap, er at prosesskunnskap beskrives som en forståelse av at kunnskap om fortiden har betydning for forståelse av nåtiden, mens historiebevissthet i tillegg innebærer en orientering for fremtiden. Dermed er det forståelig at de legger seg til en og samme faktor i faktoranalysen, men like fullt er det uproblematisk å dele denne faktoren i to.

Det tekniske ved faktoranalysen redegjøres for på en generell basis. Deretter vil jeg redegjøre for hver enkelt faktor. Faktoranalysen ble gjennomført med *direct oblimin* som rotasjon, og jeg valgte faktorer med en større *Eigenvalue* enn 1. Ved hjelp av faktoranalysen fant jeg altså tre spørsmål som ladet godt til hver av de aspektene ved historiekunnskap som jeg teoretisk vurderer til enten 1,2,3 eller 4, se tabell 4.a, ved at ladningen var over .3 (Ulleberg & Nordvik 2001: 24). Med et utvalg på 136 elever vil en faktoranalyse på bakgrunn av 12 spørsmål være

²² Vedlegg 2 – tabell 4.k – faktoranalyse med forklaring.

hensiktsmessig. Dette har med hvor pålitelige og robuste faktoranalysene er (Ulleberg & Nordvik 2001: 29).

Deretter ble det kjørt en bivariat korrelasjonsanalyse av spørsmålene for å se om det var en statistisk sammenheng mellom de lukkede spørsmålene som er ment å belyse samme aspekt ved historiekunnskap (Ringdal 2007: 238). Korrelasjonsmatrisen ligger vedlagt som «vedlegg 3 - tabell 4.L». Her er det best om verdien mellom variablene ligger på .3-.6. Ligger de under er det en indikasjon på at de ikke måler samme faktor, mens dersom de ligger over .7 er det en indikasjon på at de spør om det samme og at kun en av dem trengs, hvis det da er to spørsmål dette gjelder (Ringdal 2007: 333). Korrelasjonene er oppgitt med *Pearson Correlation* i korrelasjonsmatrisen.

Etter korrelasjonstesten ble det gjennomført en reliabilitetsanalyse for å sjekke om spørsmålene er pålitelige, altså om gjentatte undersøkelser med samme spørsmål gir samme resultat (Ringdal 2007: 86). Reliabiliteten til spørsmålene ble målt med Cronbachs Alfa. Denne bør ifølge samfunnsvitenskapelig teori helst være over 0,70 (Ringdal 2007: 87).

Resultatet av faktoranalysen (vedlegg 2 – tabell 4.k) viser at spørsmålene 3.2, 3.4 og 5.7, lader godt til faktoren faktakunnskap på et nivå mellom ,608-,764. Det betyr at faktoren har betydning for disse spørsmålene. Korrelasjonen mellom spørsmålene, som en ser i korrelasjonsmatrisen som er vedlagt, viser at det er en statistisk signifikant sammenheng mellom de tre spørsmålene på 0,05 nivå (Ringdal 2007: 241). Reliabilitetsanalysen ga en Cronbachs alfa på 0,52. Dette er ingen høy alfa, men jeg vurderer den til å være tilfredsstillende til mitt formål.

Faktoren prosesskunnskap delte som sagt plass med historiebevissthet, altså la spørsmålene vedrørende disse to aspektene ved historiekunnskap seg på samme faktor. Dette ser vi av tabell 4.k. Faktoren representerer derimot to ulike aspekt av historiekunnskap, det slår jeg fast med bakgrunn i innholdsvaliditet som bygger på forskerens subjektive oppfatning (Ringdal 2007: 88). Spørsmålene 3.8, 4.9 og 4.10, som omhandler prosesskunnskap, lader godt til faktoren på et nivå mellom ,451-,683. Korrelasjonen spørsmålene i mellom er signifikante på 0,05 nivå. Reliabilitetsanalysen gir en Cronbachs alfa på 0,55. Reliabilitets-skåren påvirkes av antall spørsmål gjennom at jo flere de er, dess bedre blir reliabiliteten målt med Cronbachs alfa (Ringdal 2007: 88).

Faktoren som representerer historiebruk som aspekt ved historiekunnskap, inneholder tre spørsmål (4.1, 4.4 og 5.7) som alle lader godt til faktoren ($.4-.8$). Korrelasjonen spørsmålene i mellom er statistisk signifikant på 0,05 nivå med unntak av sammenhengen mellom spørsmål 4.1 og 5.7 som ikke har statistisk signifikant sammenheng. Ordlyden i spørsmål 5.7 skiller seg ut, og det kan være noe av forklaringen her. Reliabilitetsanalysen ga en Cronbachs alfa på 0,48. Det er ingen høy alfa, og det påvirker spørsmålenes reliabilitet. Det lave antall spørsmål og ordlyden i spørsmål 5,7 kan forklare noe av dette. Ut i fra historiedidaktisk teori kan derimot disse forsvarer som mål på historiebruk.

Historiebevissthet som faktor måtte som sagt dele plass med prosesskunnskap. De tre spørsmålene 4.12, 4.15 og 4.16, som er ment å undersøke historiebevissthet som aspekt ved historiekunnskap, lader alle sterkt til faktoren ($.69-.76$). Korrelasjonsanalysen viser at det er en statistisk signifikant sammenheng på 0,01 nivå. Disse tre spørsmålene skårer en Cronbachs alfa på 0,708, som er så vidt over den verdi teori på kvantitativ analyse legger til grunn for en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal 2007: 87).

Faktoranalysen av lukkede spørsmål jeg etter teoretisk innsikt og skjønn mener beskriver faktakunnskap, prosesskunnskap, historiebruk og historiebevissthet, resulterte i 12 spørsmål hvor tre måler hvert sitt aspekt ved historiekunnskap (tabell 4.k). En analyse av disse lukkede spørsmålene vil belyse funnene fra det åpne spørsmål 1.

4.1.4. Presentasjon og tolkning av kvantitative data angående elevenes forståelse av historiekunnskap

På bakgrunn av den kvalitative analysen, vil jeg nå presentere data fra spørreundersøkelsen som er kategorisert gjennom de statistiske metodene som er nevnt ovenfor, for å besvare forskningsspørsmål 1. Først presenterer jeg resultat fra de kvantitative dataene. Deretter oppsummerer jeg dem gjennom tolking og drøfting. Avslutningsvis trekker jeg frem aspekter ved historiekunnskap elevene er mer og mindre enig i, og det de ikke er enig i. Neste delkapittel vil så besvare forskningsspørsmål 1 på bakgrunn av funn fra det åpne spørsmål 1 som ble presentert i delkapittel 4.1.2, og funn fra de lukkede spørsmålene som presenteres her.

4.1.4.1. Faktakunnskap

Gjennom faktoranalysen kom jeg frem til disse tre spørsmålene, som alle kjennetegnes av det vi kan kalle faktakunnskap. De undersøker i hvor stor grad elevene er enig i at faktakunnskap er en del av historie(faget).

Tabell 4.c: Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 3.2, 3.4 og 3.10 - faktakunnskap

Nr.	Spørsmål	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
3.2.	Historie er viktige hendelser som har skjedd før i tiden	136	4,54	,665
3.4.	Historie dreier seg om kriger, revolusjoner og oppfinnelser fra fortiden.	134	4,10	,692
3.10.	Historie dreier seg om viktige personer	135	4,09	,696

Min=1 (svært uenig), Max=5 (svært enig)

Som en ser av tabellen ovenfor, er det høy oppslutning rundt alle påstandene (verdi 4 tilsvarende enig). Det er derimot forskjeller i hvor enig de er i dem. Påstand 3.4. og 3.10. har lavere oppslutning enn 3.2. Påstand 3.2 skiller seg ut med en meget høy oppslutning som er nærmere *svært enig* enn *enig* (verdi tilsvarende svært enig). Disse funnene støtter opp om funnene det åpne spørsmål 1, om at historie er viktige hendelser som skjedde *før i tiden* og dette innebærer kriger, revolusjoner og oppfinnelser, samt viktige personer. Standardavviket viser oss at elevene i utvalget har svart ganske likt på disse spørsmålene, noe som betyr at utvalget er mer enige seg i mellom på disse påstandene. I forbindelse med spørsmål 3.10 finner vi gjennom korrelasjonsanalyse med Pearsons korrelasjonskoeffisient, en statistisk signifikant sammenheng med bakgrunnsvariabelen «kjønn» (signifikant på nivå 0,05), da gutter svarer mer bekræftende på denne påstanden enn jenter. De andre bakgrunnsvariablene gir ingen statistisk signifikante sammenhenger.

Jeg vil i fortsettelsen hovedsakelig opplyse om de statistisk signifikante sammenhengene som kom til syne gjennom en korrelasjonsanalyse med Pearsons korrelasjonskoeffisient mellom bakgrunnsvariablene og de 12 lukkede spørsmålene.²³

²³ Bakgrunnsvariablene ble undersøkt gjennom spørsmål 8-11 i spørreskjemaet, vedlegg 1 - spørreskjema.

4.1.4.2. Prosesskunnskap

Tabellen nedenfor viser resultat fra spørsmålene beregnet til å undersøke elevenes syn på prosesskunnskap som aspekt ved historiekunnskap.

Tabell 4.d: Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 3.8, 4.9 og 4.10 - prosesskunnskap

Nr.	Spørsmål	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
3.8.	Historie dreier seg om å tolke kilder (f.eks. tekster og gjenstander) fra fortiden.	135	3,05	,949
4.9.	Historiekunnskap bidrar til forståelse av at det som skjer i dag følger av det som har skjedd før vår tid.	134	4,13	,676
4.10.	Historiekunnskap er nødvendig for å kunne drøfte og være kritisk til nyhetsdekningen i media og andre typer tekst.	135	3,37	,920

Min=1 (svært uenig), Max=5 (svært enig)

Tabell 4.d ovenfor viser at det er en positiv oppslutning om alle spørsmål blant elevene i utvalget. Særlig spørsmål 4.9 har et særlig høyt gjennomsnitt. Dette spørsmålet berører *forståelse* av nåtiden basert på kunnskap om fortiden, og det viser god oppslutning omkring sentrale deler av prosesskunnskap (*årsak-virkning, forandring-kontinuitet*) (Olofsson 2011: 32). Her er standardavviket lavt, noe som indikerer at elevene har svart veldig likt på dette spørsmålet. Dette funnet støtter opp om funn fra spørsmål 1 om at mange elever nevner aspekter ved prosesskunnskap som beskrivende for hva historiekunnskap er, primært eller sekundært (se tabell 4.a). At det synes å være enda høyere oppslutning omkring prosesskunnskap her enn i spørsmål 1, kan skyldes det faktum at dette spørsmålet består av en påstand som elevene må ta stilling til, noe de ikke måtte i besvarelsen av spørsmål 1. Dette normative aspektet er relevant for alle funn i de lukkede spørsmålene.

Elevene viser lavere oppslutning omkring spørsmål 3.8 og 4.10. Dette viser at elevene ikke er enige i at å tolke kilder er et vesentlig aspekt ved historie(kunnskap). Standardavviket på 3.8 er høyt, og det viser at elevene er uenige seg i mellom på dette punktet. Gjennomsnittet på 3,05 indikerer en nøytral holdning til kildetolkning som del av det «historie» dreier seg om (verdi 3 tilsvarer verken/eller). En korrelasjonsanalyse med Pearsons korrelasjonskoeffisient viser at det er en statistisk signifikant sammenheng mellom bakgrunnsvariabelen kjønn og

oppslutningen omkring spørsmål 3.8, gjennom at gutter er mer enige i at historie dreier seg om å tolke kilder fra fortiden, mens jenter er mer uenige (gjennomsnitt på henholdsvis 3,34 og 2,83). Oppslutningen rundt påstand 4.10 er også vesentlig lavere enn oppslutningen omkring spørsmål 4.9. Gjennomsnittet på 3,37 forteller oss at elevene har en tilnærmet nøytral holdning til at historiekunnskap er nødvendig for å kunne drøfte og være kritisk til nyhetsdekningen i media og andre typer tekst. Igjen er standardavviket høyt, noe som indikerer at det finnes uenigheter innad i utvalget.

Læreplanen i historiefaget for både ungdomsskole og den videregående skole vektlegger begge aspekter ved prosesskunnskap som er vist til gjennom Olofsson tidligere. De inneholder derimot også et annet aspekt Olofsson viser til i sin redegjørelse av *second order concepts* (forstått som en del av prosesskunnskap i denne analysen), nemlig *kildekritikk* (Olofsson 2011: 32). Et utdrag fra beskrivelsen av hovedområdet historie for samfunnsfaget i ungdomsskolen viser dette: «Å stimulere til kritisk og reflektert deltaking i samfunnet er sentrale element i hovedområdet» (L-06).

Funn på spørsmål 3.8 antyder derimot at utvalget ikke ser på kildekritikk som det mest vesentligste aspektet ved prosesskunnskap og historiekunnskap. Resultat fra 4.10 viser at elevene i utvalget ikke finner historiekunnskap som mer enn moderat nødvendig for å kunne være kritisk til media og andre typer tekst. Resultat av spørsmål 3.8 og 4.10 støtter til dels opp under funn i det åpne spørsmål 1 ved at elevene er mer tilbakeholdne angående kildetolkning og kildekritikk som beskrivelse av hva historiekunnskap er. Ingen elever nevner i spørsmål 1 noe om å tolke kilder (tekster eller gjenstander) fra fortiden konkret. Det kan på nåværende tidspunkt være på sin plass å minne om at elevene i utvalget befinner seg på Vg1. Læreplanen for historiefaget i den videregående skolen, som undervises på Vg2 og Vg3, uttrykker som sagt også at dette er et sentralt aspekt ved historiefaget i skolen: «Kildekritikk, analyse av historiske framstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges».²⁴ I motsetning til læreplanen for historie i ungdomsskolen, viser læreplanen for historie i den videregående skole i tillegg spesifikt til arbeid med kilder og kildekritikk i kompetansemålene.²⁵ Det kan

²⁴ Dette fremkommer i beskrivelsen av det ene av to hovedområder for historiefaget for studieforberedende utdanningsprogram «historieforståelse og metode». Det andre hovedområdet er for øvrig «samfunn og mennesker i tid».

²⁵ Disse to kompetansemålene er hentet fra hovedområdet «historieforståelse og metode» og beskriver mål for hva elevene skal besitte av kompetanse etter Vg2 studieforberedende utdanningsprogram: 1, «finne og vurdere historisk materiale som kilder og bruke det i historiske framstillinger» og 2, «bruke digitale verktøy til å hente

hende kompetansemål er mer styrende for planleggingen av historieundervisningen enn beskrivelsen av hovedområdene til historiefaget i læreplanen.

4.1.4.3. Historiebruk

Historiebruk som faktor for hva elevene legger i historiekunnskap er, som redegjort for tidligere, med for å se om det er slik at elevene faktisk ser dette som en faktor av historiekunnskap, selv om de ikke gir uttrykk for det i svarene sine på spørsmål 1. Jensens åpne skalamodell ligger til grunn for den teoretiske forståelsen av begrepets innhold, samtidig som det forstås både som vilkår for og resultat av historiebevissthet.

Jeg har søkt å finne elevene sitt syn på historiebruk gjennom disse tre spørsmålene. I disse ligger det både hvordan historie brukes, og hvor en da kan lære historie.

Tabell 4.e: Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 4.1, 4.4 og 5.7 - historiebruk

Nr.	Spørsmål	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
4.1.	Historiekunnskap kan komme til nytte ved videre utdanning.	134	3,96	,835
4.4.	Historiekunnskap kan brukes til å delta og komme med gode innspill i diskusjoner.	135	4,07	,725
5.7.	En kan lære mye historie utenfor skolen	135	4,22	,730

Min=1 (svært uenig), Max=5 (svært enig)

Som en ser av tabell 4.e så er det høy oppslutning omkring alle påstandene, da de ligger tett rundt verdien 4 (som tilsvarer enig). Elevene er enig i påstand 4.1 og 4.4. Vi ser derimot at de er enda mer enig i påstanden om at en kan lære mye historie utenom skolen. Spørsmål 4.4 og 5.7 har forholdsvis lavt standardavvik. Dette tyder på at utvalget ikke bare er enig i innholdet i disse to, men også at de er ganske enig seg i mellom. Standardavviket til spørsmål 4.1 er noe høyere. Det kan tenkes at noe av uenigheten innad i utvalget skyldes forskjellige utdanningsplaner mer enn en avvisning av at historiekunnskap kan brukes i fremtidig utdanning. En korrelasjonsanalyse med Pearsons korrelasjonskoeffisient viser at det er statistisk signifikant sammenheng på 0,05 nivå mellom bakgrunnsvariablene «antall bøker

informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger». Udir.no:
<http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemal/Etter-Vg2-studieforberedende-utdanningsprogram/>

hjemme der hvor eleven bor» og «standpunktkarakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen» og spørsmål 4.4. Det er da slik at desto flere bøker (over 200 bøker hjemme) og desto bedre karakter (elever med karakter 5 eller 6) eleven har, desto mer positiv er eleven til påstanden.

Disse funnene viser samlet sett at elevene er enige i at historie kan brukes i forskjellige sammenhenger. Dette er interessant da funn fra spørsmål 1 i liten grad ga uttrykk for dette. Hva som er årsaken kan igjen kanskje finnes i det nevnte faktum at spørsmål 1 ikke gir normative retningslinjer i form av påstander. Det kan også skyldes andre aspekter som forholdet mellom elevens subjektive forståelse og skolefagsdefinisjonen av historie og historiekunnskap. Dette blir drøftet i neste kapittel under en mer helhetlig ramme basert på resultat fra flere spørsmål.

Det er interessant å se resultatet fra spørsmål 5.7 i lys av funn fra spørsmål 1, hvor førstnevnte spørsmål gir uttrykk for at elevene slettes ikke er avvisende til dette elementære aspektet ved historiebruk. Dette tar jeg tak i når forskningsspørsmål 1 besvares gjennom en helhetlig tolkning av funn fra både det åpne spørsmål 1 og de tolv lukkede spørsmålene.

4.1.4.4. Historiebevissthet

Faktoranalysen resulterte i tre spørsmål som representerer begrepet historiebevissthet gjennom at de uttrykker fremtidsdimensjonen i historie. De berører også i denne sammenhengen individets betydning og identitetsskaping, indirekte eller direkte.

Tabell 4.f: Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 4.12, 4.15 og 4.16 – historiebevissthet.

Nr.	Spørsmål	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
4.12	Historiekunnskap gir meg forutsetninger for å forstå mitt eget liv og mine muligheter til å påvirke samfunnet, men også mine begrensninger.	136	3,14	1,027
4.15.	Historiekunnskap påvirker vår forståelse av nåtiden, og dermed også våre forventninger om fremtiden.	134	3,66	,959
4.16.	Historiekunnskap gir meg hjelp til å mestre mitt eget liv i en tid med store forandringer.	132	2,77	,932

Min=1 (svært uenig), Max=5 (svært enig)

Resultatet fra spørsmål 4.12, viser at elevene er mer enige enn uenige, men verdien ligger nær 3 som angir en passiv holdning til påstanden (verdi 3 tilsvarer verken/eller). Elevene svarer forholdsvis ulikt på dette spørsmålet, noe vi ser av standardavviket på 1,027. Verken kjønn, antall bøker i hjemmet eller standpunktkarakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen, gir statistisk signifikante sammenhenger. Elevene er usikre på om historiekunnskap kan hjelpe dem å forstå sitt eget liv og sine muligheter og begrensninger til å påvirke samfunnet.

Oppslutningen om spørsmål 4.15 er sterkere. Elevene sier med dette at de er enige i at historiekunnskap inneholder kunnskap som kan hjelpe dem å forstå nåtiden, og dermed at historiekunnskap også påvirker deres forventninger om fremtiden. Standardavviket er høyt, og det er en statistisk signifikant sammenheng på 0,05 nivå mellom oppslutning om påstand 4.15 og bakgrunnsvariabelen «standpunktkarakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen». Elevene i utvalget med karakteren 6 fra ungdomsskolen er mer enige i påstand 4.15 (gjennomsnitt på 4,12). Denne elevgruppen utgjør 19,3 % av det valide utvalget som oppga standpunktkarakter (N135).

Når det kommer til resultat fra spørsmål 4.16, som inneholder påstanden om at historiekunnskap gir den enkelte hjelp til å mestre sitt eget liv i en tid med store forandringer, ser en av tabell 4.f at elevene er mer uenige enn enige. Standardavviket er høyt, og det er en statistisk signifikant sammenheng med hva elevene har svart og «standpunktkarakter fra ungdomsskolen». Denne kommer til uttrykk gjennom at elevene med karakteren 5 eller 6 har høyere gjennomsnitt, men ingen er over 3 (de er henholdsvis 2,80 og 2,96). Det er verdt å nevne at den eneste gruppen som er mer enig enn uenig i denne påstanden er elevene med over 500 bøker hjemme. Disse utgjør 18 elever, 13,6 % av det valide utvalget på 132 som har oppgitt antall bøker hjemme der de bor.

4.1.4.5. Oppsummering av resultat fra lukkede spørsmål om de respektive aspektene ved historiekunnskap

Presentasjonen av data ovenfor redegjorde for resultatene for hver faktorindeks. Her vil jeg trekke noen paralleller mellom resultatene.

Resultatet viser at elevene er klart enige i en eller flere påstander i tre av fire faktorer for historiekunnskap som ligger til grunn for denne undersøkelsen. Resultatet viser det gjennom et gjennomsnitt på mellom 4 og 5 (verdi 4 tilsvarer enig og verdi 5 tilsvarer svært enig). De

tre faktorene hvor de er klart enige i en eller flere påstander, er faktakunnskap, prosesskunnskap og historiebruk. Det betyr at elevene tydelig mener alle disse tre faktorene er en del av historiekunnskap.

Som vi kan lese av tabellene ovenfor (4.c-f), er de påstandene hvor elevene er veldig enige henholdsvis 3.2. «Historie er viktige hendelser som har skjedd før i tiden», 3.4. «Historie dreier seg om kriger, revolusjoner og oppfinnelser fra fortiden» og 3.10. «Historie dreier seg om viktige personer», innenfor faktakunnskap, innenfor prosesskunnskap finner vi 4.9, «Historiekunnskap bidrar til forståelse av at det som skjer i dag følger av det som har skjedd før vår tid», og innenfor historiebruk 4.4. «Historiekunnskap kan brukes til å delta og komme med gode innspill i diskusjoner» og 5.7. «En kan lære mye historie utenom skolen». Av disse påstandene er elevene mest enige i at historie er viktige hendelser som har skjedd før i tiden, med et gjennomsnitt på 4,54. Deretter er de mest enig i at en kan lære mye historie utenfor skolen med et gjennomsnitt på 4,22. Elevene er altså veldig enige i at man kan lære mye historie utenom skolen. Dette henger nok til dels sammen med at de også er veldig enige i at historie kan brukes til å lære bort til andre. Det er derimot sannsynligvis ikke slik at de legger til grunn at det bare er gjennom å lære bort til andre at de lærer historie utenom skolen. Derfor er dette et interessant funn. Dette drøftes når forskningsspørsmål 1 besvares i delkapittel 4.1.5, på bakgrunn av resultat fra både det åpne spørsmål 1 og de lukkede spørsmål.

Verdier som ligger over 3, men under 4 (<3,>4) viser en positiv oppslutning. Det er derimot slik at jo nærmere verdien 3 gjennomsnittet ligger, desto mer nøytralt forholder utvalget seg til påstanden og jo nærmere 4, desto mer enig. Resultatene viser at elevene er enige i at aspekter ved alle de fire faktorene er en del av historie og historiekunnskap. De spørsmålene som har en oppslutning som antyder at elevene er enige i de påstandene de inneholder er: 3.8. «Historie dreier seg om å tolke kilder (f.eks. tekster og gjenstander) fra fortiden» og 4.10. «Historiekunnskap er nødvendig for å kunne drøfte og være kritisk til nyhetsdekningen i media og andre typer tekst», begge innenfor prosesskunnskap, 4.1. «Historiekunnskap kan komme til nytte ved videre utdanning», innenfor historiebruk, og 4.12. «Historiekunnskap gir meg forutsetninger for å forstå mitt eget liv og mine muligheter til å påvirke samfunnet, men også mine begrensninger» og 4.15. «Historiekunnskap påvirker vår forståelse av nåtiden, og dermed også våre forventninger om fremtiden», innenfor historiebevissthet.

Det er interessant å se at elevene i utvalget er enige i at historie kan komme til nytte ved videre utdanning, men at de er mer skeptiske til at historie dreier seg om å tolke kilder fra

fortiden (tabell 4.d og 4.e). På bakgrunn av utdragene fra læreplanene for historiefaget for både grunnskolen og den videregående skolen, som jeg viste til i presentasjonen av resultatene fra de lukkede spørsmål om prosesskunnskap, er det interessant at elevene i utvalget viser begrenset oppslutning om at kildetolkning er del av historiekunnskap. Dette kan være et resultat av lite fokus på arbeid med kilder i historieundervisningen på grunnskolen. Arbeid med kilder kommer som nevnt inn under prosesskunnskap. Dette utdraget fra beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen i samfunnsfag fra ungdomsskolen, viser at de skal arbeide med kilder: «Oppøving i kritisk og variert kjeldebruk, i å kunne trekke grunngevrne konklusjonar med aukande bruk av fagomgrep og stigande refleksjon omkring tema, er ein sentral del av prosessen [med å utvikle kompetansen i faget]» (L-06). Ut fra resultat fra min undersøkelse, kan en lese at elevene ikke er veldig enige i en slik forståelse av historiekunnskap (gjennomsnitt på 3.05).

Innenfor faktoren «historiebevissthet», viser resultatene at elevene i utvalget samlet er enige i to av tre påstander, da det er en positiv oppslutning omkring spørsmål 4.12 og 4.15. Det er derimot verdt å se litt nærmere på disse to spørsmål. Oppslutningen omkring påstanden i 4.12 «Historiekunnskap gir meg forutsetninger for å forstå mitt eget liv og mine muligheter til å påvirke samfunnet, men også mine begrensninger», er lavere enn hva den er for 4.15 ««Historiekunnskap påvirker vår forståelse av nåtiden, og dermed også våre forventninger om fremtiden». Gjennomsnittene deres på henholdsvis 3,14 og 3,66 viser dette. Dette belyser noe interessant med tanke på innholdet i historiebevissthet som historiedidaktisk begrep i skolen. Disse to spørsmålene inneholder to aspekter ved historiebevissthet, fremtidsdimensjonen som ett og individets evne til å se seg selv som historisk skapende med påvirkningskraft i eget liv og i samfunnet, som et annet. Disse to skiller seg fra hverandre ved at nettopp enkeltmennesket vektlegges i spørsmål 4.12. Dette viser også til historie(kunnskap) som myndiggjøring (Kvande & Naastad 2013: 73). Elevene viser en større oppslutning om det mer generelle 4.15, som ikke uttrykker noe om subjektet spesifikt.

Av alle de tolv lukkede spørsmålene, er det kun ett som viser en negativ oppslutning med et gjennomsnitt under 3 (verdi 2 tilsvarer Uenig). Dette er spørsmål 4.16. «Historiekunnskap gir meg hjelp til å mestre mitt eget liv i en tid med store forandringer», som vi finner vi innenfor faktoren «historiebevissthet» (tabell 4.f). Ut fra dette resultatet, kan en si at elevene i utvalget er mer uenig enn enig i påstanden om at historiekunnskap gir den enkelte hjelp til å mestre sitt eget liv i en tid med store forandringer.

Kort oppsummert viser resultatene fra de tolv lukkede spørsmålene at elevene er mest enige i at faktakunnskap er en del av historiekunnskap, deretter viser resultatene en høy oppslutning omkring aspektene som kan beskrives som uttrykk for historiebruk. De to aspektene som tydeligst, for eleven i alle fall, inneholder *forståelse* som beskrivelse av hva historiekunnskap er, prosesskunnskap og historiebevissthet, har lavest oppslutning. Resultatene viser derimot at elevene i utvalget er enige i at alle disse fire aspektene er relevante for deres forståelse av historiekunnskap. Det er en positiv oppslutning til elleve av tolv spørsmål. En må her understreke at disse tolv spørsmålene ikke fanger inn den fulle bredden i de fire historiedidaktiske begrepenes innhold.

4.1.5. Hva mener elevene historiekunnskap består av? - Oppsummering og drøfting

Her vil jeg legge funn fra både den kvalitative tolkningen av svar på det åpne spørsmål 1, og funn fra den kvantitative analysen av de tolv lukkede spørsmålene, som alle er redegjort for ovenfor, til grunn for å besvare forskningsspørsmål 1, hva mener elevene historiekunnskap består av?

Det må innledningsvis nevnes nok en gang at svarene ofte inneholder nyanser som peker til mer enn ett kunnskapsaspekt som kjennetegner historiekunnskap. Aspektene i en kunnskapsform opererer i en symbiose, også innenfor historiekunnskap, og de kan bare adskilles for analyseformål (Lund 2011: 17). For analysens formål har jeg derfor plassert svarene innenfor det aspektet jeg mener de primært hører hjemme. Funn fra de kvantitative dataene, viser at elevene er veldig enige i påstanden om at historie er viktige hendelser som har skjedd før i tiden (tabell 4.c). Elevenes svar vil da si at de mener at kunnskap om historie eller historiekunnskap kan kjennetegnes som faktakunnskap. Funn fra spørsmål 1 viste oss at det store flertall av elevene primært beskrev det man kan når man kan historie som faktakunnskap (tabell 4.a). Så langt kan det tyde på at funn fra de lukkede spørsmålene bekrefter funnene fra spørsmål 1, altså at faktakunnskap kjennetegner det elevene mener man kan når man kan historie. Vi kan slutte at elevene mener faktakunnskap er en stor del av historiekunnskap. Rosenlund (2011) og Ammert (2013) fikk lignende resultat i sine undersøkelser.

Videre viser derimot svarene på spørsmål om prosesskunnskap at elevene ikke utelukkende beskriver historiekunnskap som faktakunnskap (se tabell 4.d). Her kan vi trekke frem resultatene fra spørsmål 4.9 som viser at elevene er til dels veldig enig i at historiekunnskap inneholder elementer av *forståelse*. Dette viser at elevene mener at historiekunnskap går ut over det å inneholde utelukkende kunnskap om «fakta fra fortiden». 23 % av elevene gir i sine svar på spørsmål 1 uttrykk for at forståelse, i form av forskjellige versjoner av *årsak-virkning*, *forandring-kontinuitet* og *historisk innlevelsesevne*, er det som primært beskriver hva historiekunnskap består av (se tabell 4.a). Som nevnt tidligere, hviler nok en slik oppfatning på vissheten om at «noe» faktakunnskap er grunnleggende. Det er derfor interessant å se at det er positiv og høy oppslutning omkring spørsmål 4.9, som sier at prosesskunnskap er beskrivende for hva historiekunnskap er. Det er derimot en mer nøytral holdning som kommer til syne omkring spørsmål 3.8 (tolke kilder fra fortiden), og til en viss grad 4.10 (kildekritikk) (tabell 4.d). Dette blir behandlet nedenfor. Den tross alt positive oppslutningen i utvalget omkring prosesskunnskap som en del av historiekunnskap, belyser funnene fra spørsmål 1. Etter å ha analysert både svarene fra det åpne spørsmål 1, og de lukkede spørsmål som beskriver prosesskunnskap, kan en si at elevene ser ut til å synes prosesskunnskap er en betydelig del av hva historiekunnskap består av. Det synes derimot som at de ser på forståelse av sammenhengen mellom fortid og nåtid (*årsak-virkning* og *forandring(brudd)-kontinuitet*) som betydelig mer relevant enn arbeid med kilder og kildekritikk. Olofssons studie viser at i hans tilfelle brukes mange av disse prosessbegrepene, men de blir ikke henvist til spesifikt med deres historiedidaktiske begrepsnavn (2011: 217). Dette gjelder også som sagt for funn i min undersøkelse. Elevene i min undersøkelse bruker et hverdagslig språk når de beskriver sin forståelse av historiekunnskap. Prosesskunnskap inneholder sentrale begreper i det som utgjør fagspråket til historiefaget, uavhengig om det er en historiefagsdidaktikk eller historiebruksdidaktikk som ligger til grunn. Elevene gir uttrykk for at de ikke kjenner til fagspråket til historiefaget i særlig grad, gjennom at de ikke nevner prosessbegrepene spesifikt.

Et av de mest interessante funnene, er at elevene slettes ikke er så avvisende til historiebruk som resultatene fra spørsmål 1 kunne gi inntrykk av. Her må det tas med i betraktningen at aspekter ved historiebruk kanskje ikke passer med det elevene tenker på først og fremst når de får en slik åpen boks å fylle med hva de mener en kan når en kan historie. Deres umiddelbare svar kan ha vært preget av at undersøkelsen ble gjennomført i en skoletime og deres oppfatning av hva som er det «korrekte» svaret på hva historiekunnskap består av. Dette

kommer vi tilbake til. Resultat fra analysen av de lukkede spørsmålene som representerer begrepet historiebruk, viser at elevene er enige i at historiekunnskap bidrar til at man kan bruke historie på forskjellig vis, og også da i en forståelse om at historie brukes. De er veldig enige i at en kan lære mye historie utenom skolen. Dette er innsikt i hva elevenes forståelse av historiekunnskap er som vi ikke fikk gjennom de åpne spørsmålene.

De lukkede spørsmålene vedrørende begrepet historiebevissthet, er ment å belyse funn fra spørsmål 1 hvor det var få elever (3,7 %) som ga uttrykk for at historiebevissthet (fremtidsdimensjonen) var en del av det de beskrev som historiekunnskap. Resultatet fra spørsmål 4.15 viser at elevene er enige i at historiekunnskap påvirker vår forståelse av nåtiden, og dermed også våre forventninger om fremtiden. Dette forteller oss strengt tatt at de aller fleste i utvalget mener at det å kunne historie påvirker ikke bare vår forståelse av nåtiden, som mange ga uttrykk for i spørsmål 1, men også våre forventninger til fremtiden. De skrev ikke dette som en del av svaret i spørsmål 1, men de er altså enig i påstanden. Om de måtte bli påmint dette aspektet med historiekunnskap, eller om det var noe nytt som de så stilte seg positive til, vites ikke.

Et nedslående funn fra et historiedidaktisk perspektiv er derimot at elevene i utvalget er uenige i at «historiekunnskap gir meg hjelp til å mestre mitt eget liv i en tid med store forandringer» (spørsmål 4.16, tabell 4.f). I lys av debatten omkring historiebevissthet, og om det er slik at historiefaget makter å utvikle og kvalifisere ungdommens historiebevissthet i møte med skolefaget historie, gir dette en pekepinn på at elevene ikke ser historiekunnskap som noe som angår dem personlig. Dette betyr at historiefaget har en utfordrende oppgave hvis en skal lykkes i å kvalifisere og utvikle elevenes historiebevissthet. Denne problemstillingen blir behandlet i større grad i forbindelse med drøftingskapittelet. Det er likevel relevant å sitere formålsparagrafen for historie i den videregående skole kort for å belyse dette funnet vedrørende spørsmål 4.16: «Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg» (L-06). Her har en altså en utfordring, dette utvalgets syn på hva man kan når man kan historie tatt i betraktning. Vagn Oluf Nielsen beskriver lignende funn i sin nordiske rapport av *Youth and History* (1999: 107). Spørsmål 4.16 er hentet fra nettopp denne undersøkelsen, og mine resultater sammenlignes med Nielsens i analysen av forskningsspørsmål 2.

Marianne Poulsens funn viste at kun et fåtall av elevene fra det danske gymnasiet hadde en oppfatning av seg selv som aktive medborgere som påvirker utviklingen. Elevene som

derimot ga uttrykk for dette i hennes undersøkelse, ga uttrykk for en historieoppfattelse som tiller menneskene en avgjørende rolle i verdens (samfunnets) utvikling (M. Poulsen 1999: 153). Min undersøkelse viser gjennom svar på spørsmål 1 at svært få elever skriver om enkeltmenneskers rolle i samfunnsutviklingen, og ingen nevner spesifikt at de selv kan påvirke denne utviklingen. Det lukkede spørsmål 4.12 viser derimot at elevene er enige i at historiekunnskap gir dem forutsetninger for å forstå sine muligheter og begrensinger til å påvirke samfunnet. Det er påstanden om at historiekunnskap gir dem hjelp til å mestre eget liv de er mer uenige enn enige i. Elevene viser dermed en oppfatning om at historiekunnskap til en viss grad gir dem hjelp til å forstå sitt eget liv, men ikke hjelp til å mestre det.

4.1.5.1. Elevens (lærings)utbytte ved gjennomføring av spørreundersøkelsen

Det at elevene sier seg enig i påstander om innhold i historie og historiekunnskap som de selv ikke viste til i sine svar på spørsmål 1, kan bety mange ting. Et uventet funn jeg gjorde i gjennomføringen av spørreundersøkelsen, var at elevene uttrykte en positiv holdning til selve undersøkelsen. Dette kom frem etter at den var gjennomført i de respektive klassene da jeg avholdt en håndsopprekning på hvor mange som mente at undersøkelsen var nyttig å gjennomføre. I alle fem Vg1-klasser på de tre ulike videregående skolene rakk flertallet av elevene opp hånda på dette spørsmålet.²⁶ Drøye 65 % av elevene mente at gjennomføringen av undersøkelsen var nyttig. Poenget med å nevne dette her har med oppfølgingsspørsmålet jeg stilte elevene etter håndsopprekningen: «På hvilken måte var denne undersøkelsen nyttig for deg»? Noen elevsvar som belyser det jeg vil fram til lyder som følger:

«Fordi du tenker over litt mer hva historie er, kan være og hvordan det kan bli» (elev).

«Alle de forskjellige påstandene i undersøkelsen ga oss et inntrykk av de forskjellige nivåene som historie spiller inn i samfunnet på, påvirker meg og de forskjellige betydningene det kan ha» (elev).

«Vi får liksom vite hva historie handler om. Vi får tenke over det» (elev).

Disse elevsvarene viser at den delen av spørreundersøkelsen som består av lukkede spørsmål i form av påstander, påvirker elevenes oppfatninger om hva historiefaget er, bør og kan være.

²⁶ Antall elever i de respektive klassene som bekreftende rakk opp hånda på spørsmål om undersøkelsen var nyttig å gjennomføre: klasse 1 (19/26), klasse 2 (16/28), klasse 3 (17/28), klasse 4 (19/28), klasse 5 (17/24), totalt (88/136=65 %).

Deres forståelse av hva historiekunnskap er, bør og kan være, vil følgelig også bli påvirket. Dette viser både at det var hensiktsmessig å stille de åpne spørsmålene først, og at det kan være fruktbart å implementere spørreundersøkelser vedrørende elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie i undervisningen. Det kan være en fordel å gjennomføre slike spørreundersøkelser tidlig i skoleåret, men det kan også være fruktbart for læreren sin del for å få innsikt i elevenes forståelse, og for å bli påmint fagets forskjellige aspekter i en hektisk undervisningshverdag. Ammert sin undersøkelse viser at det store flertall av lærere vektlegger faktakunnskap når de beskriver kunnskapstypene i historiefaget (2013: 98). Det må samtidig nevnes at han opererer med en annen kategorisering av historiekunnskap, basert på Blooms taksonomi, enn undertegnede undersøkelse. Ammert påpeker at flertallet av lærerne sine beskrivelser av hva man kan når man kan historie, beskriver kognitive prosesser som «å minnes» og «å forstå». Han plasserer dem under «fakta» fordi de viser til fakta-relaterte sammenhenger og årsakskjeder uten å implementere kildekritikk og hvordan historie skrives (aspekter kun et fåtall av lærerne i hans undersøkelse belyser) (Ammert 2013: 93f).

Olofssons studie viser at historieundervisningen formes av samspillet mellom lærer, elev og emne. Han poengterer på bakgrunn av dette at det er behov for et metaperspektiv i historieundervisningen (Olofsson 2011: 217). Læreren og elevene kan gjennom dialog på bakgrunn av historiedidaktiske begreper, som blant annet de fire aspektene ved historiekunnskap som denne undersøkelsen først og fremst representerer, sammen utvikle og kvalifisere hver enkelt sin historiebevissthet, og da helst basert på aktuelle og konkrete emner.

4.1.6. Konklusjon – svar på forskningsspørsmål 1

En kan ut fra disse samlede resultatene si at elevene i dette utvalget viser en oppfatning om at historiekunnskap er en sammensatt kunnskapsform, slik Ohman Nielsen redegjør for (2008, i Lund 2011: 28). Historiedidaktisk teori beskriver historie som en kunnskapsform bestående av flere aspekter som eksisterer i et symbiotisk forhold, og at det kun er mulig å adskille disse for analyseformål (Lund 2011: 17). Undersøkelsen støtter i så måte opp under dette da resultat fra de lukkede spørsmål gir et mer sammensatt bilde av hva elevene mener historiekunnskap er enn det de ga uttrykk for da de måtte skrive det ned i en boks uten forvarsel. Svarene viser at elevene er påvirkelige i sine oppfatninger om hva historiekunnskap er. Det er godt for oss som underviser på feltet. De gir på stående fot uttrykk for at historiekunnskap beskrives av

fakta, men når de får tenkt seg om på bakgrunn av innspill på hva historiekunnskap kan og bør være, gir de uttrykk for at de mener historiekunnskap også kan beskrives som mer enn faktakunnskap.

4.2. Forskningsspørsmål 2, «hva mener elevene om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen?»

Her vil jeg presentere og tolke elevenes svar på det åpne spørsmål 2: «hvorfor undervises det i historie i den videregående skolen?». Dernest presenterer jeg resultat fra analysen av kvantitative data fra spørsmålsserie 6: «*etter din oppfatning; hva har disse målene å si for historieopplæringen?: 1. kunnskap om fortiden, 2. forståelse av nåtiden, 3. orientering for fremtiden.*». I den forbindelse belyser jeg svarene opp i mot funn fra den nordiske rapporten til Vagn Oluf Nielsen (1999) basert på *Youth and History* (1997), hvor spørsmålsserie 6 er hentet i fra.²⁷ På bakgrunn av resultat fra både det åpne og de lukkede spørsmålene, besvares forskningsspørsmål 2 avslutningsvis i kapittelet.

4.2.1. «Hvorfor undervises det i historie i den videregående skole?»

Presentasjon og tolkning av resultat

For å kunne organisere svarene fra det åpne spørsmål 2, valgte jeg å benytte meg av de tre kategoriene som den nevnte lukkede spørsmålsserie 6 benytter seg av. Denne skiller mellom de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, og således mellom *kunnskap om fortiden*, *forståelse av nåtiden* og *orientering for fremtiden*. En slik oppdeling er gjort for analysens skyld, mens en gjennom historiedidaktisk teori kan argumentere for at alle disse tidsdimensjonene er virksomme hos individet til enhver tid, men at bevisstheten om det vil være av ulikhet kvalitet (Jensen 2012: 25).

Jeg transkriberte først og leste så over for å se om dette var en forsvarlig inndeling med tanke på å representere innholdet i svarene til utvalget på det åpne spørsmål 2. Etter min mening er dette en forsvarlig inndeling i så måte. Tabell 4.g viser at fem av svarene ikke lot seg plassere innenfor noen av de tre kategoriene. Alle respondentene i utvalget besvarte dette spørsmålet. Det betyr at 3.68 % av utvalget ikke lot seg plassere innenfor de valgte kategoriene. Jeg vil vise til eksempelsvar for denne gruppen med svar. To elever svarer «vet ikke», mens

²⁷ Spørsmålsserie 6 tilsvarer spørsmålsserie 2 i spørreskjemaet brukt i *Youth and History*.

ytterligere to elever åpenbart har misforstått oppgaveteksten til spørsmål 2 (det synes som om de «leste av» feil spørreord, altså de svarte på *hvordan* ikke *hvorfor*).

Det er på sin plass å presisere at disse tre første kategoriene ikke er ment å uttrykke elevenes kunnskapsnivå. De systematiserer hva elevene mener er hensikten med faget gjennom sine svar på spørsmål 2. Svar ble kategorisert etter hvilket mål for opplæringen som kommer tydeligst frem i svaret. Her benyttet jeg meg av eliminasjonsmetoden ved at jeg spurte meg selv: «viser dette svaret til 1) kunnskap om fortiden (ja/nei), 2) forståelse av nåtiden (ja/nei), 3) orientering for fremtiden (ja/nei), som begrunnelse for at det undervises i historie i den videregående skole?» Svar innenfor kategori 3 viser ofte til både 1 og 2, svar innenfor kategori 2 viser til kategori 1, mens svar innenfor kategori 1 kun gir uttrykk for at historie undervises for at elevene skal lære seg «kunnskap om fortiden». Dette antyder i så måte at bevisstheten om hvorvidt de tre tidsdimensjonene er aktive i historie varierer, men at de er alle er virksomme når bevisstheten er høyt utviklet, slik Jensen hevder (2004a: 57).

Tabell 4.g: Resultat fra det åpne spørreskjemaspørsmål 2: *Hvorfor undervises det i historie i den videregående skolen?*

Kjennetegn på elevenes svar om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen.	Antall svar N=136	Prosent %
1. Kunnskap om fortiden.	54	39.70 %
2. Forståelse av nåtiden	58	42.65 %
3. Orientering for fremtiden	15	11.03 %
4. Svarer ikke på det spørsmålet spør om/misforstått?	2	1.47 %
5. «Vet ikke».	2	1.47 %
6. Udefinerbart innenfor kategoriene 1-3	5	3.68 %
N	136	100 %

Med bakgrunn i at kategoriene går inn i hverandre, kan vi lese av tabell 4.g at flest elever beskriver at hensikten med å ha historieundervisning i den videregående skole, er for at elevene skal lære seg kunnskap om fortiden som kan gi en forståelse av nåtiden (kategori 2).

Deretter er det kunnskap om fortiden som vektlegges av flest elever. Andelen elever som gir uttrykk for at orientering for fremtiden er en viktig årsak til at det undervises i historie på den videregående skole, er på hele 11 %. Vi kan umiddelbart se at dette er nesten tre ganger så mange som de 3,7 % som uttrykte at fremtidsdimensjonen var en del av det de beskrev som historiekunnskap gjennom det åpne spørsmål 1. Jeg tar nå for meg resultatet ved å presentere eksempelsvar og min tolkning av dem innenfor hver kategori.

4.2.1.1. Kunnskap om fortiden

Av utvalgets 136 elever ga 54 uttrykk for at historie blir undervist i videregående skole for å gi elevene kunnskap om fortiden. Disse eksempelsvarene på spørsmål 2 er beskrivende for svarene jeg plasserte i denne kategorien:

«Fordi norsk ungdom trenger kunnskap om fortiden» (elev 1).

«Det undervises i historie for at elever skal få forståelse for hva som har skjedd tidligere, som verdenskrigene, revolusjoner, oppdagelser, folkeslag osv.» (elev 15).

«Fordi det er viktig at kunnskapen om det som har skjedd ikke skal forsvinne, men overføres fra generasjon til generasjon» (elev 123).

Disse tre eksemplene er altså typiske svar på spørsmål 2 som jeg plasserer innfor kategori 1 – kunnskap om fortiden. Det er derimot flere elever som også ser andre aspekter ved denne begrunnelsen for historieundervisningen, men som allikevel passer innenfor denne kategorien:

«For å opplyse og gi mer allmennkunnskap. Historie kan også trekkes inn i andre fag som samfunnsfag, norsk og engelsk» (elev 70).

Dette elevsvaret viser, som mange andre, til at historieundervisningen gir allmennkunnskap. Det interessante er at eleven trekker frem at historie kan brukes i andre fag. Tverrfaglige aspekter er det en håndfull elever i utvalget som nevner.

«Det er viktig å vite hva som har skjedd før vår tid, og man blir sett på som noe mere intelligent når man kan mye historie» (elev 97).

Det er gledelig å lese et elevsvar som løfter frem historiekunnskap (faktakunnskap i dette tilfellet) som noe som gir status. Det er et godt utgangspunkt for videre historieundervisning,

for elev og lærer, men også for historiefagets status i samfunnet. Et oppsummerende eksempel på svar plassert i kategorien «kunnskap om fortiden» er følgende:

«Fordi det er grunnleggende kunnskap, og fordi de viktige hendelsene ikke skal glemmes» (elev 28).

Historiekunnskapen eleven her referer til som *det* kan belyses gjennom elevens svar på spørsmål 1 (Hva kan man når man kan historie?): «Når man kan historie kan man om viktige momenter som har skjedd i verden. F. eks revolusjoner og den kalde krigen. Man kan huske årstall og viktige personer».

4.2.1.2. Forståelse av nåtiden

Det er som sagt flest elevsvar som kjennetegnes ved at de beskriver hensikten med å undervise i historie som å gi forståelse av nåtiden, og da gjennom kunnskap om fortiden. 42.65 % (58/136) av elevene ga svar som uttrykker dette på ulikt vis. En kan belyse det gjennom disse eksemplene:

«Fordi det er svært viktig å kunne si noe om ting som har skjedd før, og historie er viktig også i andre fag. For å forstå sammenhenger» (elev 6).

Dette svaret trekker inn «tverrfaglighet» som en del av historieundervisningens formål, i likhet med et av eksemplene i kategori 1. Svaret gir derimot i dette tilfellet uttrykk for en noe mer avansert bruk, «det er viktig for å forstå sammenhenger», og viser dermed spesifikt til en noe annen hensikt med undervisningen enn utelukkende å ha kunnskap om fortiden. Typisk for svarene i kategori 2 er disse eksemplene:

«Det undervises historie fordi det er viktig å forstå historien bak det samfunnet og verden vi lever i. For å forstå hvordan verden fungerer, er det veldig nyttig at vi har en del historie kunnskap» (elev 31).

“Fordi det er viktig å kunne det som har skjedd for å forstå det som skjer» (elev 53).

Elevsvar plassert innenfor denne kategorien viser også til andre årsaker for at historie undervises i den videregående skolen. I det første eksempelet under leser vi at en elev forventer at en går mer i dybden i videregående skole. Svaret som er vist som eksempel nummer to under, vektlegger enkeltindividets betydning og handlingsrom i historien og

behovet for at ungdommer lærer om at også det har påvirkningsevne, altså en form for *historiebevissthet* uten at fremtidsdimensjonen er uttrykt spesifikt.

«For å gå mer i dybden i historie enn det vi gjorde på ungdomsskolen. Vi skal lære oss hvorfor enkelte mennesker f.eks. er i krig i dag (Nord/Sør-Korea)» (elev 44).

«Det tror jeg er fordi vi skal lære om hvordan ting ble som de er i dag og at alt ikke er tilfeldig. For eksempel den russiske offiseren som valgte og ikke å stole på radaren og dermed ikke utløste en atomkrig. Det er slike ting jeg synes det er viktig at ungdommer lærer» (elev 120).

Elevsvaret under viser til *historiebruk*. Historiekunnskap gir ifølge denne eleven, «kompetanse» om viktige hendelser som igjen bidrar til en økt forståelse av nåtiden. Eleven bruker 17. mai-feiringen som eksempel.

«Det undervises historie for å øke kompetansen til folk om viktige hendelser. Fordi det er viktig kunnskap som gjelder i dag som for eksempel hvorfor vi feirer 17.mai» (elev 63).

Spørreundersøkelsene ble besvart i april og tidlig mai i 2013. Debatten omkring bruk av ulike staters flagg kan ha påvirket denne elevens svar, men vi kan ikke slå fast annet enn at eleven viser en bevissthet om at historie brukes i nåtiden. På den måten kunne dette svaret også passet inn under kategori 3 (orientering for fremtiden) da 17. mai-feiringen er en årlig begivenhet.

Eleven under viser en kulturrelativistisk tilnærming til sin forklaring på hvorfor historie undervises i den videregående skolen. Svaret viser til at historieundervisningen kan bidra til en forståelse av andre kulturer. Det er interessant at den eneste «fremmede» kulturen som nevnes i en slik sammenheng blant svarene på spørsmål 2, er USA. I en tid hvor «krigen mot terror» er fremtredende, skulle en kanskje tro at konkrete muslimske stater ble bragt på bane i en slik sammenheng. På den annen side viser elevsvaret til «andre land, også vårt eget», men kun USA nevnes eksplisitt som et «land» med rare regler. Det er interessant.

«For at vi skal vite hvorfor det f.eks. er mange rare regler i USA. Hvis vi vet historien til de andre landene, også vårt eget, er det lettere å forstå hvorfor ting er som de er og hvorfor endringer blir gjort» (elev 92).

Avslutningsvis er et oppsummerende og typisk elevsvar innenfor denne kategorien som gir uttrykk for at det undervises i historie i den videregående skolen for å gi elevene en økt forståelse av nåtiden:

«For at man skal lære om viktige hendelser i historien, og det bidrar til å øke forståelsen for hvorfor verden er sånn som den er i dag» (elev 124).

Mange av disse elevsvarene har en orientering for fremtiden latent i seg, men i og med at de ikke nevner dette, plasseres de i kategori 2. Eksempelsvarene ovenfor er ment å klargjøre hvordan og hvorfor jeg har vurdert disse svarene til å passe inn her.

4.2.1.3. Orientering for fremtiden

Ut av tabell 4.g kan vi lese at på spørsmål om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen, svarer 11.03 % av utvalget (15/136) at det blant annet er for å gi en orientering for fremtiden. Som nevnt innledningsvis, inneholder svar innenfor denne kategorien som regel også en beskrivelse av at hensikten med å undervise i historie er å gi kunnskap om fortiden og en forståelse av nåtiden. De legger dette til grunn for orienteringen for fremtiden. La oss se på noen eksempelsvar som kan belyse dette resultatet:

«For at man ikke kan vite om fremtiden uten å kjenne fortiden, og fordi vi ikke kan glemme det som har vært.» (elev 4).

Dette elevsvaret inneholder en orientering for fremtiden som begrunnelse for at det undervises i historiefaget. En annen elev bruker alle de tre tidsdimensjonene for å beskrive hensikten med å undervise i historie:

«Når vi lærer om fortiden kan vi også få en bedre forståelse om hvorfor det er slik det er nå. Det er viktig å vite en del av fortiden for å forstå fremtiden også.» (elev 10).

Eleven under viser til en orientering for fremtiden som belyser at man har handlingsrom og valgmuligheter. Dette viser som sådan at eleven mener det undervises i historie for å gi elevene kompetanse som kan hjelpe dem å navigere i sine liv:

«Fordi de er et viktig fag som lærer oss om vår fortid og hva vi kan gjøre med vår framtid» (elev 57).

«Det undervises i historie for å lære oss om hvordan verden fungerer i dag og er oppbygd. Det hjelper oss med å ta gode valg slik at vi kan unngå tidligere feil.» (elev 109).

Der hvor det første av elevsvarene ovenfor uttrykker en valgfrihet, «... lærer oss [...] hva vi kan gjøre med vår framtid», viser det andre at det er for å bli i stand til å unngå å gjøre feil som er gjort i fortiden, at det undervises i historie. Slik jeg ser det er det to grunnleggende forskjeller med tanke på orientering for fremtiden som kommer til uttrykk i elevsvarene ovenfor, da det ene er mer positivt ladet enn det andre. Det «å lære av tidligere feil for å unngå å gjøre nye (i fremtiden)» er det fokus for orientering mot fremtiden som kommer til uttrykk i de fleste elevsvar i denne kategorien. Disse elevsvarene belyser dette:

«Fordi når man kan fortiden er det enklere å forutse fremtiden. «Those who forget the past will re-live it in the future» noe lignende stod i en av konsentrasjonscampene hvor tyskerne holdt jøder og mange andre fanget» (elev 58).

«Å vite noe om viktige historiske hendelser er viktig for alle i samfunnet for å forstå samfunnet og historien vår bedre. Vi vil også kunne lære av gamle feil til når det er vår tur å være den kontrollerende generasjon» (elev 113).

Drøye 11 % av elevene i utvalget viser i denne kategorien at hensikten med å undervise i historie også er å gi orientering for fremtiden. Som vist ovenfor, er det lagt vekt på «å lære av tidligere feil» i svarene. Det er altså en orientering for fremtiden i den forstand at det innebærer en bevissthet om at «dette bør jeg/vi ikke gjøre i fremtiden». Bruken av preposisjonen *av* i elevsvaret under, belyser et interessant aspekt ved elevens syn på hensikten med å undervise i historie:

«Histori er noe man skal lære av og det er derfor det er så viktig. For å unngå feil må man se på hva man selv har gjort i enkelte situasjoner og se hva andre har gjort i andre situasjoner» (elev 96).

Eleven presiserer her at man ikke kun skal lære *om* historie, men altså lære *av* historien. Svaret presiserer også at det er derfor historie er så viktig. Dette svaret speiler Jensen sin definisjon av historie: «det å leve i og med tid» (2004a: 57). Svaret viser også til enkeltindividet (subjektet) i denne forbindelsen.

4.2.1.4. Oppsummering og drøfting – spørreskjemaspørsmål 2

Jeg har i det foregående tolket og oppsummert hva som kjennetegner hva elevene i utvalget mener om hvorfor det undervises i historie på den videregående skole. Gjennom tabell 4.g ser en tydelig denne fordelingen blant de ulike kategoriene. Jeg har belyst resultatene på spørsmål 2 gjennom å vise til eksempelsvar som nyanserer innholdet i elevenes begrunnelser.

Majoriteten av elevene ser ifølge min undersøkelse, nytten av å ha kunnskap om fortiden for å forstå nåtiden. Elevene viser her til at man ikke kun skal lære om historie, men altså lære av historien. I svarene jeg viste til ovenfor, var det kun en elev innenfor kategori 3 som spesifikt uttrykte dette. En kan derimot hevde at alle de 73 elevene (53,68 % av N 136), med svar som kjennetegnes enten av kategori 2 eller 3, antyder en slik forståelse av hensikten med å undervise historie i den videregående skolen. Skal en forstå nåtiden på bakgrunn av kunnskap om fortiden, må en lære av fortiden, ikke bare om den. Dette gjelder også for orientering for fremtiden.

Det vi ser er altså at elevene i dette utvalget i stor grad begrunner hvorfor det undervises i historie med å antyde at historiekunnskap gir kunnskap om fortiden som dermed gir en økt forståelse av nåtiden. En betydelig del av utvalget (11 %) uttrykker på forskjellig vis i sine svar at orientering mot fremtiden også er en viktig årsak til at det undervises i historie på den videregående skolen.

Undersøkelsen viser også at elevene trekker inn aspekter som er mer detaljerte enn kategoriinndelingen makter å fange opp. Eksempelsvarene ovenfor viser at enkelte elever belyser spesifikke aspekter ved historiedidaktiske begrep som går ut over forholdet mellom tidsdimensjonene på et generelt grunnlag, nemlig historiebruk (17.mai, historiske minnesteder) og historiebevissthet (enkeltindividets betydning og handlingsrom). I presentasjonen av resultatene fra de lukkede spørsmålene, som jeg bruker for å besvare forskningsspørsmål 2 sammen med funn fra det åpne spørsmål 2, skal vi blant annet se nærmere på hvordan elevene stiller seg til de nevnte aspektene ved historiebevissthet.

Det er en sterk sammenheng mellom elevenes svar på spørsmål 1 og spørsmål 2 når svar på spørsmål 2 faller innenfor kategori 1 (kunnskap om fortiden). Det viser seg derimot at det ikke er slik at om eleven gir uttrykk for at faktakunnskap kjennetegner historiekunnskap i spørsmål 1, at en så automatisk gir uttrykk for kategori 1 på spørsmål 2. Jeg skal ikke gå i detalj på dette her, men nøye meg med å vise til forholdet i prosent som indikerer hva jeg vil frem til. 72.6 % av utvalget gir uttrykk for at de mener at historiekunnskap primært består av

faktakunnskap (tabell 4.a). Ut av tabell 4.g ser vi derimot at kun 39,7 % av utvalget gir uttrykk for at det å oppnå kunnskap om fortiden utelukkende er hensikten med historieundervisningen. Jeg antydet i behandlingen av resultatene fra svar på spørsmål 1 at 28 av svarene innenfor «faktakunnskap» sekundært ga uttrykk for «prosesskunnskap». Dette gir til sammen med de øvrige 28 svarene som jeg plasserte innenfor «prosesskunnskap», en prosentandel på drøye 41 % (41,18). Ut fra dette kan en antyde at ordlyden i spørsmålsstillingen i spørsmål 2, bedre fanger opp hva elevene mener historiekunnskap består av. Det kan også bety at når de besvarte spørsmål 2, så hadde de fått tenkt seg mer om med tanke på deres forståelse av hva historie er, kan og bør være.

Det er også interessant å belyse resultat fra spørsmål 2 opp i mot resultat fra spørsmål 1 når det kommer til kategori 3 (orientering for fremtiden). I spørsmål 1 var det 3,7 % som formulerte et svar som inneholdt fremtidsdimensjonen. I spørsmål 2 er det 11 % som nevner fremtidsdimensjonen. En mulig forklaring på dette kan altså være at de to spørsmålene har ulik ordlyd, og at det trigget ulike tanker hos elevene. En kan tenke seg formuleringen av et svar på spørsmål 1 satte i gang noen prosesser i dem om hva historie er, bør og kan være. Det hjelper ofte å tenke seg litt om.

4.2.2. «Etter din oppfatning: hva har disse målene å si for historieopplæringen?»

De følgende lukkede spørsmålene er ment å belyse og supplere resultatene fra det åpne spørsmål 2. Til sammen danner dette grunnlaget for å besvare forskningsspørsmål 2, «hva mener elevene om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen?».

Jeg vil her presentere resultat fra min spørreskjemaspørsmålserie 6 på bakgrunn av kvantitativ analyse, som sagt hentet fra *Youth and History*-undersøkelsen.²⁸ Deretter vil jeg se resultat fra min undersøkelse i sammenheng med resultat fra den nordiske rapporten basert på *Youth and History* (Nielsen 1999: 108f). Dernest viser jeg igjen til resultatene fra min spørreundersøkelse sitt lukkede spørsmål 4.16, for å belyse resultat fra spørreskjemaspørsmål 6, et spørsmål også Vagn Oluf Nielsen legger til grunn for deler av sin analyse (1999: 108).²⁹

²⁸ Spørreskjemaet brukt i *Youth and History* er gjengitt på norsk i Angvik og Nielsen. 1999: 201-218.

²⁹ Resultat fra det lukkede spørsmål 4.16 i mitt spørreskjema presenteres første gang i forbindelse med delkapittel 4.1.4 «historiebevissthet».

4.2.2.1. Presentasjon og tolkning av resultat fra spørsmålsserie 6

Tabell 4.h: Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 6.1-3. «Elevens oppfatning av tre ulike mål for historieopplæringen».

Nr.	Spørsmål:	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
6.	<i>Etter din mening: Hva har disse målene å si for historieopplæringen?</i>			
6.1.	Kunnskap om fortiden.	135	4,30	,744
6.2.	Forståelse av nåtiden.	135	3,89	,740
6.3.	Orientering for fremtiden.	136	3,28	,994

Min=1 (svært lite), Max=5 (svært mye)

Som en ser av tabell 4.h stiller elevene i mitt utvalg seg bekræftende til at alle de tre målene har noe å si for historieopplæringen. Størst oppslutning er det omkring 6.1 som sier at kunnskap om fortiden er et mål for historieopplæringen. Resultatet tilsier at elevene mener dette målet har veldig mye å si for historieopplæringen da gjennomsnittsverdien ligger på godt over 4 (verdi 4 tilsvarer mye). Gjennomsnittet er derimot nærmere 4 enn 5 (verdi 5 tilsvarer svært mye). Elevene har svart ganske likt på dette spørsmålet, noe det forholdsvis lave standardavviket forteller oss.

Ut av den samme tabellen ser en at resultat fra spørsmål 6.2 gir et noe lavere, men fortsatt høyt, gjennomsnitt. Dette viser at elevene mener at forståelse av nåtiden er et mål som har mye å si for opplæringen. Standardavviket er forholdsvis lavt, så også her er elevene relativt enig seg i mellom. 6.3 har lavest oppslutning blant de tre målene for historieopplæringen, med et gjennomsnitt på 3,28. Ut av det kan en antyde at elevene mener orientering for fremtiden ikke har mye å si for opplæringen, men at de mener det er et relevant mål (verdi 3 tilsvarer noe). På dette spørsmålet viser standardavviket at elevene er mer uenige seg i mellom.

En korrelasjonsanalyse med Pearsons korrelasjonskoeffisient viser at bakgrunnsvariablene «kjønn» og «standpunkt karakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen» ikke har noen statistisk signifikant sammenheng med hva elevene har svart på spørsmålsserie 6. Bakgrunnsvariabelen «antall bøker hjemme de du bor» gir derimot statistisk signifikante sammenhenger i forbindelse med spørsmål 6.1 og 6.2 på 0,05 nivå. Resultatene viser at jo flere bøker, desto mer bekræftende er de til at kunnskap om fortiden og forståelse av nåtiden er relevant for historieopplæringen. Det er ingen statistisk signifikant sammenheng mellom denne bakgrunnsvariabelen og spørsmål 6.3, men ut av gjennomsnitt ser en at den elevgruppen med

færrest bøker hjemme der de bor, er de som tillegger målet «orientering for fremtiden» mest betydning (0-10 bøker har gjennomsnitt på 3,80 (N10), mens de med over 500 bøker har gjennomsnitt på 3,55 (N20)). Det er interessant.

Resultatene gjengitt i tabell 4.h viser altså at elevene i dette utvalget mener kunnskap om fortiden har veldig mye å si, at forståelse av nåtiden har mye å si og at orientering for fremtiden absolutt også har noe å si for historieopplæringen.

4.2.2.2. 2013 versus 1995

Ved å belyse resultatene her med resultat fra samme spørsmål i *Youth and History*, kan en kanskje antyde hvordan elevenes mening om de ulike målenes betydning for historieopplæringen har utviklet seg på 18 år. Det er derimot ikke snakk om noen komparativ undersøkelse dette, da forskjellen på utvalgenes størrelse ikke tillater det.³⁰

Tabell 4.i: Elevenes svar på spørsmål 6 (min undersøkelse og de norske elevene i *Youth and History*)³¹

Nr.	Spørsmål:	Min undersøkelse (2013)	Youth and History (1995)
6.	Etter din mening: Hva har disse målene å si for historieopplæringen?		
6.1.	Kunnskap om fortiden.	4,30	3,81
6.2.	Forståelse av nåtiden.	3,89	3,53
6.3.	Orientering for fremtiden.	3,28	3,15

Min=1 (svært lite), Max=5 (svært mye). Gjennomsnittsverdien oppgis i tabellen.

Tabell 4.i. viser at elevene i mitt utvalg jevnt over har en større oppslutning om målene for historieopplæringen enn de norske elevene i utvalget Vagn Oluf Nielsen baserer seg på. Nielsen skriver i sin rapport i forbindelse med denne spørsmålsserie 6 at en kan vurdere elevenes historiebevissthet gjennom å se hvor viktig de finner målene «forståelse av nåtiden» og «orientering for fremtiden». Jo viktigere de finner disse to, desto sterkere er deres

³⁰ Mitt utvalg består som kjent av 136 elever, mens det norske utvalget i *Youth and History* består av 1237 elever. Tabell 6.h. viser derimot at det valide utvalget på spørsmål 6.1 og 6.2 er 135, ikke 136 som på spørsmål 6.3. Jeg kunne ikke finne informasjon om det valide utvalget til Nielsen. Gjennomsnittsalderen er i *Youth and History* 15,2 for det norske utvalget, mens jeg kan slå fast at 130 av de 132 i mitt utvalg som oppga fødselsdato da undersøkelsen ble gjennomført i april/mai, ble født i 1996 (noe som betyr at de fylte 16 år i løpet av 2013).

³¹ Resultatene fra det norske utvalget vedrørende denne spørsmålsserien i *Youth and History* er å finne i Nielsen sin nordiske rapport (1998) på side. 109.

historiebevissthet, alt annet likt, sier Nielsen (1999: 108f). M. Poulsen kritiserer denne oppdelingen av historiebevissthet i tre elementer, da hun ikke finner den produktiv fordi hun mener disse opererer i en symbiose (1999: 189). For analyseformål vil det derimot kunne forsvares å bruke en slik oppdeling, all den tid jeg ikke er ute etter å måle elevens historiebevissthet, men snarere få et innblikk i deres forståelse av hvorfor det undervises i historie.

Min undersøkelse legger som nevnt en forståelse av historiebevissthet til grunn som krever en uttrykt bevissthet om fremtidsdimensjonen. Det legges også vekt på individets evne til å se seg selv som en historisk aktør og å kunne ta i bruk historisk innsikt for å navigere i sitt liv, da gjennom forståelse av nåtiden i direkte relasjon til forventning for fremtiden, som er uløselig knyttet til «kunnskaper om fortiden». I denne sammenheng vil jeg igjen vise til resultatet fra det lukkede spørsmålet 4.16 i min undersøkelse.

Tabell 4.j: elevenes svar på spørsmål 4.16 i min undersøkelse og 1.h i *Youth and History*.³²

Nr.	Spørsmål:	Min undersøkelse (2013)	Youth and History (1995)
4.16.	Historiekunnskap gir meg hjelp til å mestre eget liv i en tid med store forandringer.	2,77	2,62

Min=1 (svært lite), Max=5 (svært mye). Gjennomsnittsverdien oppgis i tabellen.

Ut fra tabellen kan vi lese at utvalget har en større oppslutning om påstanden enn elevene hadde i 1995. Forskjellen er derimot ikke stor. Ut fra tabellene 6.i og 6.j kan vi se at elevene i mitt utvalg viser større oppslutning om de mål med historiefaget som Vagn Oluf Nielsen mener uttrykker historiebevissthet. Skal vi følge Vagn Oluf Nielsens sitt resonnement viser elevene en sterkere historiebevissthet i min undersøkelse enn det de norske elevene fra *Youth and History* gjorde i 1995. Kan det da være at føringer i Kunnskapsløftet, inspirert av historiebruksdidaktikk, har hatt en påvirkning på dette resultatet? (L-06). Det kan være, men mine funn er ingen solid målestokk for å antyde noe om dette i så måte. Christian Paulsen antyder i sin masteravhandling fra 2011 at historielærere i den videregående skolen i Sør-Trøndelag, forstår historiebevissthet som historiedidaktisk begrep som erfaringsnært, men teorifjernt. Hans funn peker mot at det fokuseres på hvordan kunnskap om fortiden kan gi

³² Nielsen, Vagn Oluf. 1998. Resultat fra det norske utvalget i *Youth and History* angående dette spørsmål presenteres på side. 107f.

forståelse av nåtiden i historieundervisningen (at vi er historieskapte), men at orientering for fremtiden ikke blir vektlagt (at vi er historieskapende) (Paulssen 2011: 91).

Poenget med å implementere tabell 4.j. var å sette resultatene fra tabell 4.i. i perspektiv. En kan sette spørsmålstegn ved hvor mye en historieundervisning, som elevene er enige i at gir en forståelse av nåtiden og en orientering av fremtiden, er «verdt» når elevene mener historiekunnskap ikke gir dem hjelp til å mestre eget liv.³³ M. Poulsen sin undersøkelse viser, som nevnt i teorikapittelet, at elevenes forståelse av hvordan en kan påvirke ens eget liv i fremtiden, er det mest avgjørende for betydningen historie har for eleven. Hun mener dette avgjør kvaliteten på historiebevistheten hos den enkelte, og at det er dette som er nøkkelen for å utvikle individets historiebevissthet (Poulsen, M 1999: 189f). Dette vil påvirke også elevene, og da etter hvert et bredt lag i befolkningen sin forståelse av, hvorfor det undervises i historie. Det vil styrke legitimiteten og statusen til historiefaget som et viktig fag i den videregående skolen, også i fremtiden. Hvis målet er at elevene skal kunne se historiefaget som relevant for sitt eget liv i større grad, bør en ta Olofsson sine funn til etterretning. En av hans konklusjoner er at historieundervisningens innhold skapes i relasjon mellom lærer, elev og emne, som historiekulturelle ytringer der samfunnets historiebruk spiller en viktig rolle for forståelsen av historieundervisningen (Olofsson 2011: 208).

4.2.3. Konklusjon – Hva mener elevene om hvorfor historie undervises i den videregående skolen?

Ut fra resultatene fra det åpne spørsmål 2 (tabell 4.g), ser vi at i underkant av 40 % av elevene i utvalget viser til en forståelse av at det undervises i historie i den videregående skole for at elevene skal tilegne seg kunnskap om fortiden. Videre ser vi at drøye 43 % mener at det undervises i historie for at elevene skal få en bedre forståelse av nåtiden, da gjennom kunnskap om fortiden. Orientering for fremtiden er en viktig årsak til at det undervises i historie ifølge 11 % av elevene i utvalget. Det viste seg at det var nyanser i elevsvarene som gikk ut over de tre kategoriene kunnskap om fortiden, forståelse av nåtiden og orientering for fremtiden. Disse nyansene representerer aspekter ved historiedidaktiske begrep som historiebruk og historiebevissthet, da henholdsvis hvordan historie brukes i minnesmarkeringer, og hvordan enkeltindividet har påvirkningskraft på samfunnet og over

³³ I denne forbindelse er det på sin plass å presisere at resultat fra spørsmål 4.12 antyder at elevene er mer enig enn uenig i påstanden: «Historiekunnskap gir meg forutsetninger for å forstå mitt eget liv og mine muligheter til å påvirke samfunnet, men også mine begrensninger». Gjennomsnittet her var 3,14. Se spørsmål 4.12, tabell 4.f.

sine egne handlinger. Et fåtall elever uttrykte bevisst en forståelse av at det undervises i historie for å fokusere på aspekt innenfor disse begrepene, uten at begrepene nevnes spesifikt.

Resultatene fra den lukkede spørsmålsserie 6 setter resultatene fra det åpne spørsmål 2 i nytt lys. Tabell 4.h. viser her at kunnskap om fortiden er hovedfokus for historiefaget i skolen. Tallene er klare på at forståelse av nåtiden som mål for historieopplæringen, kommer i andre rekke. Dette er ved første øyekast ikke i samsvar med funnene fra det åpne spørsmål 2, hvor flest elevsvar viste til en forståelse av nåtiden som begrunnelse for hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen. Forklaringen på dette finnes nok i det at elevene som viste til at forståelse av nåtiden, og også de som vektla orientering for fremtiden, i sin forståelse av formålet med historieundervisningen i spørsmål 2, også vil være enig i at kunnskap om fortiden har mye å si for historieopplæringen i spørsmål 6.1. Det betyr at disse tallene ikke kan tolkes blindt, fordi de har iboende i seg det som jeg innledningsvis berørte, nemlig at hvis en ser orientering for fremtiden som relevant begrunnelse for at det undervises i historie, så ser en samtidig på forståelse av nåtiden og kunnskap om fortiden som det. Ser en forståelse av nåtiden som mål med historieundervisningen, så ser en på kunnskap om fortiden som relevant. Ser en kunnskap om fortiden som relevant, betyr derimot ikke det at en er bevisst at dette påvirker forståelsen av nåtiden og orientering for fremtiden.³⁴

En kan konkludere med at elevene forstår historieundervisning i den videregående skole som relevant, fordi det gir ungdommer en forståelse av nåtiden. Dette kommer til syne gjennom både det åpne spørsmål 2 og den lukkede spørsmålsserie 6.³⁵ 11 % av elevene forstår orientering for fremtiden som årsak til at det undervises i historie gjennom sine svar på det åpne spørsmål 2, men utvalget stiller seg så bekreftende til at det er relevant for historieopplæringen gjennom det lukkede spørsmål 6.3. Vi ser at elevenes forståelse av hvorfor det undervises i historie inneholder en positiv holdning til at alle de tre tidsdimensjonene er virksomme i faget. Elevene viser en forståelse av historie som en kunnskapsform som består av mange elementer.

³⁴ En elev i utvalget mener derimot at 6.1 har lite å si for historieopplæringen, men ser derimot på 6.2 og 6.3 som mål som har mye å si for historieopplæringen.

³⁵ Spørreundersøkelsen spørsmål 2 (tabell 4.g) og spørsmålsserie 6 (tabell 4.h)

5. Drøfting

Her drøftes problemstillingen: «Hva er Vg1-elever sin forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie?». I analysen ble forskningsspørsmålene i første rekke behandlet hver for seg, men her vil funn fra dem begge brukes om en annen. Dette fordi resultatene fra de to forskningsspørsmålene til sammen gir et mer utfyllende svar på problemstillingen. Funnene drøftes i en noe bredere historiedidaktisk kontekst ved å trekke inn teori og forskning som ikke nødvendigvis er nevnt eller utdypet i forbindelse med analysekapittelet. Kapittelet struktureres gjennom å bruke relevante historiedidaktiske problemstillinger og begreper som undertitler.

5.1. Historiefagsdidaktikk eller historiebruksdidaktikk?

Historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk representerer to ulike utgangspunkt for hvordan en tilnærmer seg historieundervisningen. Hva kan vi si om elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie på bakgrunn av disse? Stugu beskriver forskjellen som at førstnevnte tar forskningsfangst som utgangspunkt, mens sistnevnte forsøker å bygge på teorien om historiebevissthet og folks hverdagsforhold til historien, også utenom skolen (2004: 16). Forskjellen slik jeg ser det, ligger hovedsakelig i at historiebruksdidaktikk tar innover seg at historie skapes, at den er ikke en størrelse en simpelthen kan avdekke bare en har det rette verktøyet, en tilnærming som i større grad beskriver historiefagsdidaktikken. Det er interessant å se nærmere på hvilke av disse to historiedidaktiske retningene som kommer til uttrykk gjennom elevenes svar. Det er historieundervisningen i grunnskolen som er grunnlaget for dette utvalget sin erfaring med skolefaget historie. Dette gjelder også for elevens forståelse av historiekunnskap, men her vil historiebruk utenom skolen også ha innvirkning.

Elevenes forståelse av historiekunnskap er tolket gjennom det åpne spørsmål 1, «hva kan man når man kan historie?». Svarene kan sies å antyde en undervisningspraksis i ungdomsskolen som baserer seg på historiefagsdidaktikk, da elevene primært gir uttrykk for faktakunnskap. Tar en i betraktning funnene fra det åpne spørsmål 2, «hvorfor undervises det i historie i den videregående skolen?», forsvares en slik antagelse. Historiebevissthet (fremtidsdimensjonen), som er elementær for historiebruksdidaktikken, uttrykkes ikke i betydelig grad. Elevene uttrykker i liten grad en forståelse av at historie *skapes* i nåtiden. Unntaket her er eleven som skriver at «vi lærer den historien seierherrene har sørget for å få ned». På den annen side så

beskriver nesten halvparten av utvalget, primært eller sekundært, at det man da kan er å forstå nåtiden. Elevenes oppfatning om at kunnskap om fortiden gir grunnlag for å forstå nåtiden kommer enda tydeligere til uttrykk i resultatene fra det åpne spørsmål 2. Kan en derfor si at elevene viser en forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie som beskriver historiebruksdidaktikk? De lukkede spørsmålene dekker sentrale aspekt ved begge former for historiedidaktisk undervisningsteori, og supplementerer derfor de åpne spørsmålene i og med at elevene må ta standpunkt til en rekke påstander.

Funn fra de lukkede spørsmålene viser at elevene er enige i påstander som beskriver aspekter av så vel historiebruk som historiebevissthet som en del av historie og historiekunnskap. Spesielt tydelig kommer det fram at elevene mener en kan lære mye historie utenom skolen. Dette kom derimot ikke til uttrykk verken gjennom svar på det åpne spørsmål 1, eller det åpne spørsmål 2. En må ta i betraktning at ingen av klassene var informert om spørreundersøkelsens innhold før jeg kom på besøk. Deres umiddelbare svar på spørsmål 1 må derfor tolkes i lys av at elevene ikke hadde fått særlig tid til å tenke over hva de mente man kan når man kan historie (deres forståelse av historiekunnskap). Som jeg har antydnet forekommer det en utvikling i svarene deres fra spørsmål 1 til spørsmål 2, med tanke på at tre ganger så mange nevner fremtidsdimensjonen. Det kan skyldes at åpne spørsmål gir rom for elevene «å skrive seg inn» i sin forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie, altså at en har fått tenkt seg litt om når en besvarer spørsmål 2.

Det er aspekter ved historiefagsdidaktikken som må sies ikke å være representert i elevenes svar. Ingen nevner noe om kildebruk eller kildekritikk. Dette er sentrale deler av historiefagsdidaktikken, da dens grunnlag er vitenskapsfaget historie. Med bakgrunn i dette at ingen elever nevner arbeid med kilder i sine svar på de åpne spørsmål, er det interessant å se at de heller ikke i særlig grad er enige i at kildetolkning og kildekritikk beskriver henholdsvis hva historie dreier seg om og hvorfor historiekunnskap er viktig. Dette kan på den annen side også forstås som et uttrykk for at heller ikke sentrale trekk ved historiebruksdidaktikk er representert i elevenes forståelse, da fokus på kildekritikk er elementært i en undervisning som tar for seg hvor, hvordan og hvorfor historie brukes utenom skolen.

Læreplanen for historiefaget i ungdomsskolen fokuserer ikke på historieforståelse og metode i den grad videregående faget gjør det, gjennom at det ikke er et eget hovedområde for faget i ungdomsskolen. For dette utvalget var den gamle læreplan gjeldende (SAF1-02), og der finner vi dette kompetansemålet: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne: søkje etter og

velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt» (L-06).³⁶ Det betyr at elevene skal ha jobbet med kilder og kildekritikk. Manglende fokus i læreplanen er dermed ingen forklaring på hvorfor de stiller seg nøytrale (verken/eller) til at kildekritikk er en del av historie og historiekunnskap. Det en ikke kjenner til, kan en vanskelig ta stilling til.

En kan ikke hevde at elevene i dette utvalget gir tydelig uttrykk for at historiefagsdidaktikk er grunnlaget for historieundervisningen i skolen. Det er flere elever som nevner øvrige aspekter ved historiebruk og historiebevissthet, enn de som nevner kildetolkning og kildekritikk (den ene elev «seierherrene»). Noen få elever trekker frem aspekter ved historiebruk og historiebevissthet i sine svar på de åpne spørsmålene, forstått som uttrykk for Jensens åpne skalamodell og fremtidsdimensjonen ved faget. De representerer derimot en liten del av utvalget. Av tabell 4.g ser en derimot at tre ganger så mange elevsvar inneholdt fremtidsdimensjonen på spørsmål om hensikten med faget, enn når de beskrev sin forståelse av historiekunnskap. Når en i tillegg ser på oppslutningen omkring de lukkede spørsmålene som måler aspekter ved historiebruk og historiebevissthet, ser en at elevene er stort sett enige i at disse representerer historie og historiekunnskap. Dette antyder at elevene har erfart en historieundervisning i ungdomsskolen som kjennetegner deler av en historiebruksdidaktikk. På den annen side så kan det faktum at så få nevner fremtidsdimensjonen, henholdsvis 3,7 % og 11 % i spørsmål 1 og 2, være en pekepinn på at historieundervisningen ikke bevisst har vært bygd opp omkring historiebruksdidaktikk.

Det er nyanser i funnene fra undersøkelsen som antyder at historiebevisstheten er lite kvalifisert og utviklet hos elevene. Dette hviler på den forståelse av historiebevissthet som begrep som sier at individet skal se seg selv i historien, som historieskapt og historieskapende. Når de blir utfordret på om historiekunnskap har noe med deres eget liv å gjøre, sier de seg uenige eller forholder seg tilnærmet nøytrale. Når det er sagt, er elevene derimot enige i at alle de tre tidsdimensjonene er virksomme i historiefaget.

En kan ikke på bakgrunn av funnene avgjøre om det er historiefagsdidaktikk eller historiebruksdidaktikk som kommer til uttrykk, da sentrale aspekt fra begge både uttrykkes og savnes i svarene på de åpne spørsmålene. Resultat fra de lukkede spørsmålene antyder det samme, men da i form av høy eller lav oppslutning. Dett kan ses i sammenheng med Paulssen

³⁶ Læreplan hovedområdet historie i samfunnsfag for 10.trinn. Gjeldende i perioden for skoleårene 2010/11-2012/13.

(2011) sin undersøkelse som viste at historiebevissthet var erfaringsnært, men teorifjernt for et utvalg lærere i den videregående skole. De knyttet ofte nåtid og fortid sammen, men hadde ikke noe bevisst forhold til at de drev en form for historiebruksdidaktikk.

5.2. Elevenes livsverden i møtet med fagverden

Elevene utvalget var veldig enige i påstanden om at en kan lære historie utenom skolen (spørsmål 5.7). Dette kjennetegner i så måte en viktig del av begrepet historiebruk. Jensens åpne skalamodelle viser som sagt de ulike områdene hvor personer bruker historie, og da hvor historiebevissthet utvikles. Jens Aage Poulsen sin undersøkelse av elevenes syn på historie viser at elevene mener historiske spillefilmer, dokumentarfilmer om historie og dataspill om historie er gode kilder man kan lære historie fra. Elevene i hans undersøkelse er derimot mer negative til at historiske museer og romaner om historie, er kilder man kan lære historie av utenom skolefaget (2011:7).

Historiebruk forstås som nevnt som et resultat av og et vilkår for historiebevissthet. De er i så måte forholdsvis enige i at historiekunnskap påvirker vår forståelse av fortiden, og da også våre forventninger om fremtiden (spørsmål 4.15). Denne forståelsen kan skyldes historiekunnskap de har tilegnet seg utenom skolen, så vel som historiekunnskap de har tilegnet seg gjennom skolefaget. Det er derimot slik at svarene deres på de to åpne spørsmålene viser få tegn til en forståelse som tilsvarende funnene fra de to lukkede spørsmålene 5.7 og 4.15. Kan det bety at de ikke umiddelbart anså slike svar som legitime, eller skyldes det andre faktorer? Er dette et utslag av det Lund referer til om at elevenes historiebevissthet ofte er «taus», og at den disiplinerende «fagligheten» som kan virke undertrykkende på elevenes historiebevissthet gjør at mange elever ikke ser sammenheng mellom sin egen historiebevissthet og skolens historiefag? (Lund 2006: 36). Med tanke på Jensens skille mellom livsverden og fagverden, så er det nedslående fra et historiedidaktisk og læreplanmessig ståsted at elevene i liten grad uttrykker historiekunnskap som relevant for eget liv. Livsverden og fagverden blir da som en dikotomi å regne, og det må sies å være stikk i strid med det man ønsker å oppnå. Svarene på de spørsmålene som omhandler historiebevissthet har de laveste oppslutningene i spørreundersøkelsen (se tabell 4.f). Deres forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie er på mange måter at det ikke angår dem personlig i særlig grad. Når de da uttrykker prosesskunnskap gjennom at de viser en høy

oppslutning til at faktakunnskap bidrar til en forståelse av nåtiden (spørsmål 4.9), kan en spørre seg hva det er de da skal bruke denne forståelse til?

Når det kommer til resultat fra spørsmål 4.16, som inneholder påstanden om at historiekunnskap gir den enkelte hjelp til å mestre sitt eget liv i en tid med store forandringer, er det verdt å nevne at den eneste gruppen som er mer enig enn uenig i denne påstanden er elevene med over 500 bøker hjemme der de bor. Disse utgjør 13.6 % av det valide utvalget (N) som har oppgitt antall bøker hjemme der de bor. Dette er et funn man kunne ventet seg etter som at kulturell kapital kan anses som vilkår for godt utviklete kognitive evner, som en kvalifisert og godt utviklet historiebevissthet fordrer. Da er det mer interessant at den elevgruppen med færrest bøker hjemme der de bor (7,6 % av N), er de som tillegger målet «orientering for framtiden» mest betydning i spørsmål 6.3.³⁷ Det er ikke enorme skiller her, men kulturell kapital i form av bøker hjemme, synes ikke å spille en så stor rolle som antatt over med tanke på historiebevissthet. Elevers syn på fremtidsdimensjonen som relevant for faget synes ikke å være avhengig av mange bøker i hjemmet, snarere tvert i mot. Dette resultatet kan gi perspektiv til historielærere i deres møte med elevene i historieundervisningen. Det må nevnes at det ikke er statistisk signifikante sammenhenger mellom spørsmål henholdsvis 4.16 og 6.3 og bakgrunnsvariabelen «antall bøker hjemme der du bor» (spm.10).

Professor i pedagogikk Gunn Imsen, viser til at pedagogisk psykologi skiller mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Den indre beskriver interesse og lærelyst, og kan i denne sammenheng tilskrives elevens livsverden. Den ytre motivasjon er i følge Imsen; «motivasjon som kan tilskrives tilbakemelding fra andre personer, som når læreren vurderer et arbeid» (2006: 351). Den representerer da fagverden og skolefaget historie i møte med elevenes indre motivasjon for faget som bygger på interesse. Denne interessen kan ha mange kilder, men eleven blir fort klar over hvilken type kunnskap læreren gir gode tilbakemeldinger på, og som det dermed lønner seg å inneha med tanke på å oppnå gode karakterer på prøver og som standpunktkarakter. Rosenlund hevder i sin studie at svenske historielærere vektlegger faktakunnskap på sine historieprøver. Han viser også til at de i liten grad baserer sine historieprøver på læreplanmål som utgår fra elevenes samtid (Rosenlund 2011: 141). Læreplanen for historiefaget i grunnskolen sier følgende om fagets formål:

³⁷ Elever som oppgir 0-10 bøker har gjennomsnitt på 3,80, mens de med over 500 bøker har gjennomsnitt på 3,55 (15,2 % av N).

«Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevane undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid. Slik kan den einskilde forstå seg sjølv og andre betre, meistre og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring.» (L-06).

Denne undersøkelsen antyder, på bakgrunn av dette utvalget av Vg1-elever, at historieopplæringen så langt ikke har lyktes med dette. Det er derimot fortsatt, og i økende grad fokus på at de skal kunne oppnå en slik forståelse av historiefaget, da læreplanen i historie for den videregående skolen blant annet legger følgende formål til grunn: «Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre» (L-06).

Med min bakgrunn som historielærer har jeg i arbeidet med denne undersøkelsen funnet inspirasjon i Jensen sin henvisning til forskningsprosjektet «Humanistisk historieformidling – i komparativ belysning», og dens beskrivelse av hva som kjennetegner «kyndige og habile» undervisere i historie (Jensen 2004b: 92). Det er ikke nok å være en fagperson som har en kvalifisert kunnskap om fortiden, en må også kjenne til historieinteressen og historiebruken til elevene som deltar i undervisningen. En må kunne opptre både som fagperson og medmenneske (Jensen 2004b: 92). Jensen hevder at hvis det skal være mening med å undervise i historie i skolen, så må historieundervisningen fungere som et kvalifisert og kvalifiserende lærested for produsenter og brukere av historiebevissthet, som da bidrar til å hjelpe elevene til å bli mer innsiktsfulle, kreative, ettertenksomme, kritiske og ansvarlige produsenter og brukere av historiebevissthet enn de ellers ville vært (2004b: 91f). Det er ingen enkel oppgave Jensen skisserer for historielæreren. Hans skille mellom livsverden og fagverden beskriver etter mitt skjønn rommet historielæreren opererer i til daglig. Gjennom at min studie undersøker hva elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie er, kan funn herifra bidra til å imøtekomme de ovenfor nevnte krav til en kyndig og habil historieformidler. Det kan tenkes at å gjennomføre spørreundersøkelser i seg selv kan være et ledd i å oppnå de krav som kjennetegner kyndige og habile undervisere i historie. Dette drøftes mer inngående i delkapittel 5.5, «Utviklingsarbeid i klasserommet».

Det ville vært interessant å vite mer om hvor elevene bruker historie, både deres forståelse av dette og hvor de faktisk gjør det. Jens Aage Paulsen (2011) undersøkte som sagt dette i Danmark, men så vidt meg bekjent er det ikke gjennomført slike undersøkelser i Norge i senere tid. Eliasson med flere (2012) påpeker at historiebruk er nøkkelen til å åpne opp

elevens historiebevissthet i skolefaget historie. De vektlegger at det er smart å ta i bruk aktuelle hendelser for å vise hvordan historie brukes av enkeltpersoner og i samfunnet for øvrig. Dette kan bidra til at elevene ser skolefaget historie som mer relevant for deres liv. Rosenzweig og Thelen viste i sin undersøkelse at amerikanere var veldig interesserte i historie, men at de ikke likte historiefaget i skolen. De brukte historie i en rekke sammenhenger utenom skolen, og dette representerte en annen historie for dem enn den skolefaget representerte. Det er ingen ønsket situasjon at skolefaget ses på som uvesentlig for folks liv. Hvis historie gir mening til folks liv utenfor skolen, om enn ubevisst, så kan da historie også gjøre det i skolefaget. Dette vil derimot fordre at en åpner opp for den historie elevene beskjeftiger seg med utenom skolen.

Fokuseres det nok på å opparbeide empati og historisk innlevelsessevne? Det kan tenkes at det må til et økt fokus på disse prosessbegrepene for å øke elevenes forståelse av at historie angår dem personlig. Læreplanen for videregående viser at den historieundervisning dette utvalget går i møte, kan bidra til en slik forståelse: «Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie» (L-06). Ingen elever nevner spesifikt disse prosessbegrepene som representerer prosesskunnskap, men de berører at en «får vite hvordan mennesker levde før» og «en kan unngå å gjøre feil som mennesker har gjort før». Igjen ser en at et økt fokus på prosessbegrepslæring vil være på sin plass. Det er læreren sin oppgave å utstyre elevene med det verktøyet som trengs, som et fagspråk bestående av prosessbegrep, for å kunne utvikle og kvalifisere elevenes historiebevissthet. Slike prosessbegrep bør være en integrert del av historieundervisningen da de er nødvendige for å kvalifisere den prosesskunnskap som kommer til syne i min undersøkelse. Det er med all sannsynlighet ikke tilstrekkelig at de først og fremst behandles som eget tema der de dukker opp i læreboka, om de gjør det. En slik tilnærming vil trolig ikke bidra til at elevene tilegner seg en genuin og integrert forståelse av prosessbegrepene. Behandling av prosessbegrep på denne måten vil kunne sies å representere en slags faktakunnskap som læres i bolker, som vil kunne hindre elevene i å få de nødvendige knaggene til å henge sine tanker om historie på.

Fokuseres det for mye på makrohistorie og for lite på mikrohistorie (aktør-struktur) i historieundervisningen? Som historielærer har jeg erfaring med læreverkene *Tidslinjer 1* og *Tidslinjer 2*. Disse fokuserer på makrohistorie og strukturperspektivet, men de åpner hvert kapittel med en mikrohistorie fra et aktørperspektiv. Ubalansen mellom aktør-struktur er stor. Fokuserer en da utelukkende på å følge læreboka i historieundervisningen vil den også

sannsynligvis få en slik skjevbalanse. Den norske historiske forening (HIFO) har i denne sammenheng en interessant konkurranse med tittel «Min familie i historien». Her oppfordres elevene i både ungdomsskole og den videregående skole til å undersøke sin egen families historie gjennom å bruke kilder: «Flere mål i læreplanen sier at du skal jobbe med kilder og med koplingen mellom de små personlige historiene og den store historiefortellingen» (HIFO). Dette er en måte en kan arbeide med historie i skolen på for å gi elevene en forståelse av at historie angår dem personlig, at de er historieskapte og historieskapende. For å engasjere elevene til aktiviteter som krever kildetolkning, er det viktig at historielæreren sørger for å gi en oppgave som kun kan besvares gjennom at en må tolke kilder (Barton & Levstik 2009: 258). Det bør med andre ord føles meningsfylt for eleven å bruke kildetolkning som verktøy gjennom at en ikke kan finne de svar en søker uten å tolke kilder. Da kan det å undersøke sin egen families historie gjennom å ta i bruk ulike kilder være fruktbart. På HIFO sine konkurransenettsider, viser de til følgende elevutsagn etter gjennomført prosjekt:

«Å jobbe med dette prosjektet har vært kjempegøy! Jeg ante ikke at jeg hadde en så spennende familie! Det har vært mye lettere å lære på denne måten, fordi interessen min steg med 110 % da jeg fikk jobbe med en personlig vinkling!» (elev 2007, HIFO).

Det kan tyde på at Lund har et poeng i sin påstand om at historiefaget ikke åpner for elevenes historiebevissthet (2006: 36). Dette på bakgrunn av at så få antyder historiekunnskap som relevant for eget liv. Historiefaget skal utvikle og kvalifisere elevenes historiebevissthet, men ifølge Jensen kan en ikke da basere seg på en tradisjonell fortidsfiksert historieundervisning (2012: 26f). En kan lese av formålsparagrafen i læreplanen den videregående skole at den også vektlegger historiebevissthet: «Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg» (L-06). Dette er altså et uttrykt formål i læreplanen om å fokusere på elevenes historiebevissthet i den historieundervisning elevene nå møter i videregående skole. Min undersøkelse finner lite som tyder på at historieundervisningen på ungdomsskolen har tatt tak i elevenes personlige historiebevissthet, altså det kan synes som om makrohistorie har dominert på bekostning av mikrohistorie.

Hammarlund presenterer noen tanker om hvordan oppnå «historisk innlevelsessevne» (2014).³⁸ Han mener at en ved å følge enkeltpersoner livsgang gjennom historien tvinger elevene til å reflektere over egne valg gjennom å stille seg spørsmål som «fulgte jeg strømmen? hørte jeg på mine foreldre/søsken/kamerater? fulgte jeg min indre overbevisning?» (Hammarlund

³⁸ Sidetall foreligger ikke ennå da artikkelen ikke er publisert.

2014). Hammarlund viser til at en viktig oppgave for historieundervisningen i dens streben etter å utvikle og kvalifisere elevenes historiebevissthet, er å forsterke elevenes evne til å takle utfordringer de kommer over i eget liv (2014). Dette viser til Jensens livsverden. Elevene i mitt utvalg finner derimot ikke at historiekunnskap kan hjelpe dem å mestre eget liv, og de er også tvilende til at det hjelper dem å forstå eget liv. Hammarlund trekker frem et økt fokus på «little stories», altså mikrohistorie med «autentiske livsfortellinger» om (vanlige) mennesker som et middel for å styrke elevenes bevissthet om historiens rolle i hverdagen (2014). Her opparbeides empati, og gjennom dette kan en tenke seg at elevene utvikler en sterkere historisk innlevelsessevne, som gjør at de ser seg selv i tid (historieskapt og skapende).

Dette utvalget uttrykker altså at de ikke ser historie som relevant for å forstå eget liv i særlig grad, og de er enda mer tvilende til at historiekunnskap kan lære dem å mestre det. Det finnes derimot råd. Skal en tro Birgitta E. Gustafsson er provokasjon en vei inn til å kunne utfordre elevens verdensbilde (da både dens selvbilde og sitt syn på verden) (2013: 84f). Dette kan være en nøkkel til å låse opp elevens forståelse av historiefaget som relevant for eget liv, men fordrer at læreren har kunnskap om elevene sine og at en vet hva som provoserer. Videre peker Gustafsson på at det å la elevene jobbe med kritisk blikk på kjente problemstillinger, eller det å slippe dem løs på problem der svaret ikke er gitt, skaper mulighet for å forandre elevens forestillinger av seg selv og verden (2013: 84). Dette gjennom at det skapes en viss ambivalens som gjør at eleven må foreta valg og ta stilling til hva han/hun selv synes, eleven blir utfordret (Gustafsson 2013: 85). Det ligger her en mulighet for at elevene kan se historie som meningsfullt for sitt eget liv. Som noe som kan påvirke og styrke selvbildet og gi grunnlag for refleksjon over egne verdivalg, slik læreplanen ønsker. Historie kan i større grad fungere som meningsskapende for det enkelte individ.

5.3. Historie som myndiggjøring

Elevene i denne undersøkelsen er tvilende til prosesskunnskap i form av at historiekunnskap er viktig for å kunne innta en kildekritisk holdning til media og andre typer tekst, men de er enige i at historiekunnskap kan brukes til å komme med gode innspill og delta i diskusjoner. Ligger det ikke her en motsetning i at historiekunnskap kan brukes i diskusjoner uten at en inntar en kritisk holdning til den? I følge Kvande & Naastad kan undervisning i historie bidra til en myndiggjøring av elevene gjennom å skape moralsk og kritisk ansvar blant elever overfor sine medmennesker, på alle plan i samfunnet (2013: 73).

Elevene uttrykker på sett og vis en konsumentholdning til historiekunnskap og skolefaget historie gjennom at de er enige i at kunnskap om fortiden er viktig for å forstå nåtiden, men er mer tvilende til at historiekunnskap er nødvendig for å kunne drøfte og være kritisk til nyhetsdekningen i media og andre typer tekst. Når de samtidig inntar en noe likegyldig innstilling ovenfor påstanden om at historiekunnskap gir den enkelte forutsetninger for å forstå sitt eget liv og sine muligheter for å påvirke samfunnet, er det grunn til å sette spørsmålsteget ved om historiefaget lykkes med å skape aktive og kritisk dannede medborgere, slik læreplanen vil. Formålsparagrafen i læreplanen gjeldende for dette utvalget, stimulerer til myndiggjøring av elevene: «det [historiefaget] skal gjøre individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon» (SAF1-02).

I den kvalitative tolkningen av de åpne spørsmålene, finner jeg få svar som viser til en forståelse av at hensikten med å undervise i historie er å bidra til det en kan kalle en myndiggjøring av elevene. De uttrykker ikke at historieundervisningen eller historiekunnskap kan skape moralsk og kritisk ansvar spesifikt. På den annen side kan en hevde at de ved å påpeke at en kan lære av feil, inntar en slik moralsk og kritisk holdning:

«Histori er noe man skal lære av og det er derfor det er så viktig. For å unngå feil må man se på hva man selv har gjort i enkelte situasjoner og se hva andre har gjort i andre situasjoner» (elev 96).

«Fordi de er et viktig fag som lærer oss om vår fortid og hva vi kan gjøre med vår framtid» (elev 57).

Begge disse svarene uttrykker en forståelse av hvorfor det undervises i historie som antyder at en form for myndiggjøring er sentral. Ohman Nielsen hevder at historiefagets hensikt er å gi unge mennesker kunnskaper, ferdigheter og innsikt som skal kunne hjelpe dem å være subjekter i eget liv, slik at de kan fungere i samfunnet (2004: 216).

Historie som myndiggjøring, handler på mange måter om å utvikle elevenes forståelse av samfunnet gjennom at de med et kritisk blikk kan avdekke noen strukturer for hvordan denne formes. Samtidig må historiefaget bidra til å bevisstgjøre elevene på at de er en del av det hele, at de har påvirkningskraft. Det vil gi elevene kritisk dannelse ved at en får innsikt i at historie skapes, og at de dermed også er historieskapende. Historie som myndiggjøring kan derfor sies å styrke elevenes forståelse av individets rolle i samfunnet, og på den måten kan et

fokus på en slik myndiggjøring øke elevenes forståelse av at historie er relevant for eget liv. Min undersøkelse antyder at det er et behov for å lykkes med dette i større grad. Et moralsk og kritisk ansvar skapes lettere hos elever som forstår historiekunnskap som bidrag til å forstå andres kulturer og meninger. Det skapes lettere hos elever som ser seg selv som individ med påvirkningskraft. En kan også tenke seg at en ved å følge Gustafsson (2013) sin oppfordring til å utfordre elevenes selvbylde og verdensbylde, «deres vedtatte sannheter», kan oppnå historiefagets mål om å skape kritiske medborgere. Historiefaget kan bidra til at elevene former sin identitet på bakgrunn av dette. Å bruke historie i aktuelle hendelser, slik Eliasson med flere (2012) forfekter, er etter min oppfatning en fruktbar vei å gå om en vil skape kritisk dannede medborgere. Da kan en hevde at en også utvikler og kvalifiserer elevens historiebevissthet.

5.4. Utviklingsarbeid i klasserommet

I dette delkapittelet vil jeg ta opp igjen tråden fra analysekapittel 4.1.5.1. «elevenes (lærings)utbytte ved gjennomføring av spørreundersøkelser». Der kommer tydelig frem at majoriteten av elevene i dette utvalget oppfattet det å gjennomføre denne undersøkelsen som nyttig. Enkelte elever ga i så måte uttrykk for at de fikk reflektert over hva historie er, bør og kan være. Det er ingen banebrytende innsikt dette at det kan lønne seg å foreta undersøkelser på sine elevers forståelse av fagets egenart og hensikt for å skape økt forståelse, både for lærer og elev. Det krever derimot tid og ikke minst krever det da at læreren ser seg tjent med å bruke denne tiden på slikt utviklingsarbeid. Da må det kommuniseres at slikt arbeid kan bære frukter for å oppnå læreplanens føringer for faget.

En spørreundersøkelse kan være en god måte å kartlegge og tilnærme seg elevens forståelse på. Det kan være et ledd i relasjonsbyggingen, som er viktig for å skape interesse for faget. I følge Olofsson skapes innholdet i historieundervisningen gjennom en samhandling og dialog mellom lærer og elev, da gjerne basert på et spesifikt og dagsaktuelt emne (2011: 208). Denne aktiviteten kan ses som en slags metakritikk av fagets funksjon, praksis, kunnskapsgrunnlag og læringsforståelse, i tråd med Ohman Nielsen sin definisjon av fagdidaktikk (2004: 213). Med et kvalifisert fagspråk (prosessbegrep) vil elevene kunne delta i en slik refleksjon, og dette vil kunne tilføre mye til historieundervisningen. Det mest åpenbare blir da at møtet mellom elevens livsverden og skolefaget kan bli mer dynamisk og fruktbart. Eleven vil på en faglig måte kunne uttrykke seg om aspekter ved det aktuelle historiske emnet, og samtidig

ervert seg verktøy for å undersøke nye elementer ved historie. En vil kunne undersøke hvordan historie skapes og brukes i samfunnet i større grad. Dermed kan en oppnå at elevene ser på historiekunnskap og skolefaget historie som mer aktuelt for sine egne liv enn det min undersøkelse antyder at er tilfelle.

En metode for å oppnå en tilnærming av historieundervisningen til elevenes livsverden, kan da være å sette slike spørreundersøkelser i system i historiefaget. I undervisningshverdagen har en tilgang til et eget utvalg av respondenter hver historietime. Læreren kan også nyte godt av et slikt systematisk utviklingsarbeid. En slik oppfatning kommer til syne gjennom denne studiens formål, å gi innsikt i hvordan Vg1-elever forstår historiekunnskap og skolefaget historie, for på den måten å tilrettelegge for en god historieundervisning som engasjerer elevene og som imøtekommer læreplanens føringer.

6. Konklusjon

Denne studien er et bidrag til i å øke innsikten i ungdommens forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie. Slik innsikt er nyttig for historielærere i møtet med elevene, i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av historieundervisningen. Dette hviler på oppfatningen om at det er nødvendig å bli kjent med elevene for å skape en god historieundervisning. Olofsson hevder gjennom sin studie at historieundervisningens innhold og betydning i stor grad skapes gjennom samspillet mellom lærer, elev og det aktuelle emnet (2011: 208). Da kan en hevde at resultatet blir bedre om en kjenner til elevenes forståelse. Jeg viste innledningsvis til Kvande og Naastad som hevder at historie handler om folk, og at man må bli kjent med elevene for sammen å skape interesse for historie (2013: 111).

Relasjonsbygging mellom lærer og elev, hvor læreren aktivt søker å få innsikt i elevenes forståelse, synes derfor som en viktig forutsetning for å kunne skape en god og meningsfull historieundervisning.

Konklusjonen gir først en oppsummering av undersøkelsens funn. Den peker så på noen didaktiske konsekvenser for historieundervisning som disse funnene gir. Avslutningsvis lanseres forslag til videre forskning.

6.1: Undersøkelsens viktigste funn

Elevene viser en forståelse av historiekunnskap som i første rekke kjennetegnes som faktakunnskap på spørsmål om hva man kan når man kan historie. Da peker mange på at det er viktig ikke å glemme det som har vært, noe som antyder et behov for å sikre en form for kulturarv. Mange uttrykker derimot også en forståelse av at historiekunnskap innebærer å forstå nåtiden bedre gjennom kunnskap om fortiden. Dette kommer enda tydeligere til uttrykk på spørsmål om hvorfor det undervises i historie i den videregående skolen, hvor flest elever trekker frem nettopp at historie undervises for å få en bedre forståelse av nåtiden. Også her viser elevene til at denne forståelse bygger på kunnskap om fortiden, faktakunnskap.

Forståelse av nåtid på bakgrunn av kunnskap om fortiden kjennetegner da så vel deres forståelse av historiekunnskap, som deres forståelse av formålet med skolefaget historie i den videregående skolen.

Funn fra undersøkelsen viser at eleven ikke i fremste rekke forstår fremtidsdimensjonen som relevant for faget. Noen få elever viser til en forståelse av at historiekunnskap innebærer en

kvalifisert forventning for fremtiden på spørsmål om hva man kan når man kan historie. Undersøkelsen viser derimot at tre ganger så mange, 11 % av utvalget, viser til en slik forståelse angående formålet med å undervise historie i den videregående skolen. Utvalget stiller seg derimot samlet sett bekreftende til at orientering for framtiden er relevant for historieopplæringen gjennom det lukkede spørsmål 6.3.

Undersøkelsen viser at elevene gir uttrykk for prosesskunnskap som beskrivende for historiekunnskap og formål med skolefaget. Dette viser de gjennom at de gir uttrykk for at forståelse er viktig, ikke kun det å vite noe. Den viser derimot at elevene ikke besitter et godt utviklet og kvalifisert fagspråk, da de nevner få stoffbegrep og enda færre prosessbegrep. De beskriver sin forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie med sitt hverdagspråk. Dette er, som Olofsson også viser til, en hemsko for historieundervisningen, da det legger klare begrensninger på kvaliteten og utviklingen av ny forståelse (2011: 217). Min undersøkelse viser derimot at potensialet er stort gjennom utvalget sin fremviste prosesskunnskap, altså at de er innforstått med at forståelse av forholdet mellom fortid og nåtid er viktig. De mangler likevel knaggene (prosessbegrep) å henge sin kunnskap på.

Undersøkelsen viser at elevene mener en kan lære historie utenom skolen. Dette lukkede spørsmålet er de veldig enige i, men det er nesten ingen som nevner dette i sine svar på de åpne spørsmålene. Undersøkelsen kan ikke slå fast hvorfor det er slik, men det kan være et resultat av at de ikke tenker sin historiebruk inn i en skolekontekst. En kan antyde at elevene ikke ser historiefaget i skolen som særlig relevant for sine liv. Denne antagelsen styrkes gjennom funn fra de lukkede spørsmålene som omhandler begrepet historiebevissthet. Her ser en at elevene er uenige i at historiekunnskap gir dem hjelp til å mestre eget liv. Elevenes forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie kan derfor beskrives som faglig og profesjonell. Med bakgrunn i Jensens skille mellom elevens livsverden og fagverden, kan det se ut som historiefaget har en vei å gå for å oppnå en historieundervisning som elevene ser som en integrert del av sine liv.

Undersøkelsen viser at elevene mener historiekunnskap kan brukes til å delta og komme med gode innspill i diskusjoner. Samtidig viser den at elevene er usikre på om historiekunnskap er nødvendig for å kunne drøfte og være kritiske til nyhetsdekningen i media og andre typer tekst. Dette peker på noen didaktiske konsekvenser som må tas på alvor.

Elevene viser altså en forståelse av at historiekunnskap kan brukes til å forstå samfunnet, og at det er derfor historie undervises i skolen. De viser derimot liten tiltro til at historiekunnskap

er noe de kan bruke i sitt eget liv, til å forstå det og til å mestre det. En skulle tro at disse aspektene hang sammen, altså at hvis en forstår samfunnet bedre, så er det til hjelp for eleven personlig. Det kan tenkes at elevene forstår dette med å mestre eget liv på en noe annen måte. For å finne et bedre svar på hvorfor elevene viser en slik forståelse, burde en undersøkt nærmere hva det er elevene ser på som utfordringer med eget liv, hva er det de skal mestre, eller hva er det de legger innenfor rammen «å mestre eget liv».

Resultatene fra denne studien antyder at elevene er påvirkelige og mottagelige for hva historie er, bør og kan være. De må derimot tas med på en diskusjon om hva det kan være. I den anledning viser undersøkelsen at det å gjennomføre spørreundersøkelser som et ledd i utviklingsarbeidet, er fruktbart for historieundervisningen. Denne diskusjonen bør bygge på en mer solid prosesskunnskap for å gjøre den kvalifisert, i form av en større kjennskap til prosessbegrep.

En kan ikke generalisere på bakgrunn av funn i denne studien, da de ikke er representative for Vg1-elever generelt, men resultatene gir et innblikk i hvordan et utvalg Vg1-elever forholder seg til historiefaget.

6.2: Didaktiske konsekvenser

Undersøkelsen viser at elevene har en forståelse av historiekunnskap som går utover det som kjennetegner faktakunnskap. Funn i undersøkelsen antyder derimot at den prosesskunnskap de gir uttrykk for må utvikles og kvalifiseres gjennom et økt fokus på prosessbegrep i historieundervisningen. Det vil være formålstjenlig om prosessbegrepene implementeres som en naturlig del i historieundervisningens behandling av de ulike emnene. Undersøkelsen kan ikke si noe om hvordan dette gjøres i ungdomskolen, men den kan antyde at dette ikke skjer i særlig grad, da elevene mangler et godt utviklet fagspråk (stoffbegrep og prosessbegrep). Min erfaring som historielærer i den videregående skolen, gir meg noe kjennskap til historiske læreverk. I disse behandles prosessbegrep ofte i egne delkapittel. Dette kan medvirke til at undervisning om prosesskunnskap får en rekonstruktivistisk form som representerer en form for faktakunnskap, at her er det begrep en må lære seg der og da, kanskje opp i mot en prøve. En slik tilnærming til prosessbegrep vil ikke stimulere til at de blir en integrert del av elevenes historiekunnskap. Et av de to hovedområdene i historiefaget i den videregående skole heter «historieforståelse og metode», og den historiedidaktiske teorien denne undersøkelsen legger til grunn, behandler hovedsakelig slike kunnskapsaspekt. Da er det ingen tvil om at dette er

viktig for historiefaget i skolen, og da må en lykkes med i større grad enn det som min undersøkelse antyder.

Resultat fra undersøkelsen viser at elevene ser på historiekunnskap og formålet med historiefaget som middel for å forstå nåtiden bedre. Dette er oppløftende funn, både fra et historiedidaktisk synspunkt og sett i fra læreplanens intensjoner. Det er derimot et bekymringsfullt funn at elevene ikke ser historiekunnskap som særlig relevant for eget liv. I denne forbindelse kan en kanskje spørre seg i hvor stor grad selv historiedidaktikere er bevisst historiekunnskap som middel for å mestre eget liv. Da peker en samtidig på det sentrale ved dette funnet, nemlig bevisstheten. Ens identitet og verdensbilde formes på vis vi ikke til daglig reflekterer over. Skal historiefaget kunne påvirke den enkelte i retning av å bli solidariske, demokratisk aktive, kritisk dannede og trygge individ, må historieundervisningen kunne bidra til hvordan eleven former sin identitet og sitt verdensbilde. Kan hende gjør den det uten at elevene i dette utvalget er bevisst dette, men med bakgrunn i historiedidaktisk teori og læreplanens intensjoner, er det ønskelig med en bevissthet omkring dette, som en forutsetning for kvalifisering og utvikling av et individs historiebevissthet. Her vil noen didaktiske konsekvenser være at det må fokuseres i større grad på elevenes livsverden. Da er det snakk om både hvordan historie brukes utenom skolen, og det å fokusere i større grad på mikrohistorie gjennom et førsteperson-perspektiv. Hvis historieundervisningen kun omhandler viktige hendelser, mektige og innflytelsesrike personer og det ekstraordinære, vil ikke elevene kunne se hvordan den er relevant for eget liv i like stor grad, som hvis man implementerer fortellinger om vanlige mennesker og deres livsvilkår, valg og skjebner.

Det vil i så måte kunne være fruktbart å bruke historie i aktuelle hendelser i større grad. Ut av resultatene som viser at elevene gir lav oppslutning om spørsmål vedrørende historiebevissthet (tabell 4.f), men samtidig relativt høy oppslutning omkring de som omhandler historiebruk (tabell 4.e), kan en antyde at det er et betydelig potensiale i det å implementere de kanalene utenom skolen som elevene mener man kan lære historie gjennom. Historiebruken utenfor skolen bør implementeres i skolefaget historie, men det må føles naturlig, både for lærer og elev. Det er da det kan være et godt utgangspunkt å ta for seg dagens avis (nettavis), eller sangteksten til den nyeste låten til en populær artist, for den saks skyld. Det er her læreren kan utvikle og kvalifisere elevenes historiebevissthet, gjennom å behandle historiebruk som resultat av og vilkår for denne. Hvis historiefaget skal lykkes i sin intensjon om å bidra til en myndiggjøring av elevene, er det avgjørende at de ser historiekunnskap som nyttig for å kunne drøfte og være kritisk til nyhetsdekningen i media og

andre typer tekst, i historiebruken utenom skolen. En kan spørre seg hvilke implikasjoner det gir at elevene antyder at historiekunnskap kan brukes for å komme med gode innspill i diskusjoner, når de ikke samtidig innehar en kritisk holdning til denne historiekunnskapen.

6.3: Forslag til videre forskning

Det må nevnes at jeg er klar over begrensningene ved funnene fra undersøkelsen, hva angår elevens forståelse av historiekunnskap og skolefaget historie. Derfor vil et forslag til videre forskning være å se mer på dette. En større ramme for undersøkelsen vil kunne muliggjøre en mer generaliserende og representativ undersøkelse, for eksempel på landsbasis. Det er også mulig at andre metoder for datainnsamling ville gitt andre funn. Dette er det etter min mening verdt å undersøke.

Resultatet i denne studien viser at det trengs mer forskning om faktisk bruk av læreplanen. En kan se for seg at det gjennomføres studier i Norge lik den Rosenlund gjennomførte i Sverige (2011). I hvor stor grad blir de ulike delene av læreplanen lagt som grunnlag for historieundervisningen og dets vurderingssituasjoner? Læreplanen i historie for videregående skole representerer historiebruksdidaktikk spesielt tydelig gjennom det ene hovedområdet *historieforståelse og metode* med dens tilhørende kompetansemål (L-06). Det trengs mer forskning på i hvor stor grad denne delen av læreplanen faktisk brukes, da hele læreplanen er historielærerens mandat.

Denne undersøkelsen viser at elevene er veldig enige i at en kan lære historie utenom skolen. Det er etter min mening et behov for mer forskning på elevenes forståelse av hvor de kan lære historie utenom skolen, og på hvilken måte. Jeg presiserer at det er elevenes forståelse jeg refererer til, da det er en vanskeligere oppgave å undersøke hvor elevene faktisk lærer historie utenom skolen. Her ligger det også naturlig å undersøke elevens forståelse av hvordan historie brukes og hvorfor. Hva mener elevene må til for at historie skal anses som relevant for deres liv? Slik innsikt vil igjen kunne brukes av læreren i historieundervisningen, for å utvikle og kvalifisere elevenes historiebevissthet. Dette anser jeg som en viktig oppgave i dagens multimediale samfunn, hvor «sannheter» formidles i mer og mindre åpne fora. Elevene har behov for en kvalifisering av sin historiebevissthet, og samfunnet har behov for en kvalitetssikring av denne. Det er viktig å understreke at jeg ikke ser for meg en form for indoktrinering eller sensurering, men som sagt en kvalitetssikring av den oppvoksende generasjon sitt verdensbilde, i demokratiets navn, gjennom å bidra til kritisk dannelses.

Referansliste

- Ammert, Niklas. (2013). Historia som kunskap - Innehåll, mening och värden i möten med historia. Lund: Nordic Academic Press.
- Angvik, Magne & Borries, Bodo V. (red.), (1997). Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents. Hamburg: Kørber-Stiftung.
- Angvik, Magne & Nielsen, Vagn Oluf (red.), (1999). Ungdom og historie i Norden. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aronsson, Peter. (2004). Historiebruk – att använda det förflutna. Malmö: Studentlitteratur.
- Aronsson, Peter. (2012) Historisk kunskap – ett begrepp i under förändring. [elektronisk versjon]. I Eliasson, Hammarlund, Lund & Nielsen (red.), Historiedidaktik i Norden 9 – del 2: historisk kunskap (s. 7-14). Malmö: Malmö Högskola och Högskolan i Halmstad. Nedlastet 9.4.14: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:515564/FULLTEXT01.pdf>
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. (2009). Teaching History for the Common Good. New York: Routledge.
- Den norske historiske forening (HIFO). Konkurransen «Min familie i historien». Nedlastet 7.5.2014: <http://www.historiekonkurransen.no/hvorfor>
- Eliasson, P. Alvé, F. Rosenlund, D. Rudnert, J og Zander, U. (2012). Det årsmart att använda historia i nya händelser – historiebruk i skola och samhälle. [elektronisk versjon]. I Eliasson, Hammarlund, Lund & Nielsen (red.), Historiedidaktikk i Norden 9. Del 1: historiemedvetande - historiebruk (s. 257-278). Malmö: Malmö högskola och högskolan i Halmstad. Nedlastet 18.3.14: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:515559/FULLTEXT01.pdf>
- Goddard, Stephen. (2012). Mixed Methods Research in Education: Some Challenges and Possibilities. I Mixed Methods in Educational Research - report from the March seminar. Program for utdanningsforskning - Utdanning 2020 (s. 5-14). Norges forskningsråd. Nedlastet 2.5.14: http://www.forskningsradet.no/prognettutdanning/Rapporter_fra_arlige_marsseminar/1253983310413
- Gustafsson, Birgitta E. (2013). Elevers meningsskapande i möte med historia. I Ammert, Niklas (red), Historia som kunskap - innehåll, mening och värden i möten med historia (s. 67-86). Lund: Nordic Academic Press.
- Hammarlund, KG. (2012). Historisk kunskap i svensk grundskola – ett försök til begreppsbestämning. [elektronisk versjon]. I Eliasson, Hammarlund, Lund & Nielsen (red.), Historiedidaktikk i Norden 9, Del 2 (s. 15-33). Malmö: Malmö högskola och högskolan i Halmstad. Nedlastet 9.4.14: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:515564/FULLTEXT01.pdf>

- Hammarlund, KG. (2014). Historiemedvetande: att förena förflutenhet och nutid, skolhistoria och livsvärld. I Kvande, Lise (red.). Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk. (sidetall ikke tilgjengelig) Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, Gunn. (2006). Lærerens verden: innføring i pedagogisk psykologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, Bernard Eric. (2003). Historie – livsverden og fag. København: Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric. (2004a). Kampen om det historiedidaktiske historiebegreb. I Ahonen, Poulsen, Stugu, Thorkelsson & Zander (red.). Hvor går historiedidaktikken? No. 45 Skriftserie for historie og klassiske fag (s. 47-62). Trondheim: NTNU.
- Jensen, Bernard Eric. (2004b). Med livsverden som afsæt. Foreningen af historielærere ved Handelsgymnasiet. Historieforskning. Nr. 48 februar 2004. Nedlastet 3.5.14: <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/Med-livsverden-som-afsæt.pdf>
- Jensen, Bernard Eric. (2010) Hvad er historie. København: Akademisk forlag.
- Jensen, Bernard Eric. (2012). Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer. [elektronisk versjon]. I Eliasson mfl (red.). Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: historiemedvetande - historiebruk (s. 14-34). Malmö: Malmö högskola och högskolan i Halmstad. Nedlastet 18.3.14: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:515559/FULLTEXT01.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. utg). Oslo: Abstrakt forlag
- Kvande, Lise & Naastad, Nils. (2013). Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lee, Peter & Shemilt, Denis. (2003). A Scaffold, not a Cage: progression and progression models in history. Teaching History. No 113. 2003: 13-23
- Lund, Erik. (2006). Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Erik. (2011). Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Vagn Oluf. (1999). Ungdommens historiebevidsthed og tidsforståelse. I Angvik & Nielsen (red.), Ungdom og historie i Norden (s. 103-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norges forskningsråd: «Mixed Methods in Educational Research- report from the March seminar». Program for utdanningsforskning - Utdanning 2020. Nedlastet 2.5.14: http://www.forskningsradet.no/prognettutdanning/Rapporter_fra_arlige_marsseminar/1253983310413
- Ohman Nielsen, May Brith. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor. I Ahonen, Sirkka mfl. (red.), Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i skriftserie for historie og klassiske fag (s. 214-15). Trondheim: NTNU.

- Olofsson, Hans. (2011). Fatta historia – en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass. Karlstad: Karlstad Universitet, licentiatuppsats.
- Paulssen, Christian. (2011). Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag. Trondheim: NTNU/PLU, Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk.
- Poulssen, Marianne. (1999). Historiebevidstheder – eleverne i 1990'ernes folkeskole og gymnasium. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Poulsen, Jens Aage. (2011) Elevers syn på historie I Syd-Danmark. Historieundervisning – læremidler og historiebruk. PowerPoint-presentasjon under NOFA 3: nedlastet 20.01.13:
http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2011/07/poulsen_jens_aage_16476.pdf
- Ringdal, K. (2007). Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenlund, David. (2011). Att hantera historia med ett öga stängd - Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter. [elektronisk versjon]. Lund: Lunds Universitet/Högskolan i Malmö. Forskarskolan i historie og historiedidaktik. Nedlastet 25.02.14:
http://www.hist.lu.se/fihd/publikationer/Att_hantera_historia_med_ett_%C3%B6ga_st_%C3%A4ngt_-_David_Rosenlund.pdf
- Smeby, Jens Christian. (2012). Mixed methods in educational research- report from the March seminar. Program for utdanningsforskning - Utdanning 2020. Norges forskningsråd. Nedlastet 2.5.14:
http://www.forskningsradet.no/prognettutdanning/Rapporter_fra_arlige_marsseminar/1253983310413
- SSB (statistisk sentralbyrå). (2012). Elever, lærlinger og lære kandidater i videregående opplæring, etter utdanningsprogram, trinn og bostedsfylke. Nedlastet 11.02.14:
<http://ssb.no/109469/elever-1%C3%A6rlinger-og-1%C3%A6rekandidater-i-videreg%C3%A5ende-oppl%C3%A6ring-etter-utdanningsprogram-trinn-og-bostedsfylke>
- Stugu, Ola Svein. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I Ahonen, Sirkka mfl. (red.), Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i skriftserie for historie og klassiske fag (s. 15-24). Trondheim: NTNU.
- Stugu, Ola Svein. (2012). Tilnærminger til historiebruk. [elektronisk versjon]. I Eliasson, mfl. (red), Historiedidaktikk i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande - historiebruk (s. 117-124). Malmö: Malmö högskola och högskolan i Halmstad. Nedlastet 18.3.14:
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:515559/FULLTEXT01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i samfunnsfag. (SAF1-02). Nedlastet 23.05.14:
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i historie – fellesfag studieforberedende utdanningsprogram. Nedlastet 23.05.14: <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/>
- Ulleberg, Pål & Nordvik, Hilmar. (2001). Faktoranalyse – innføring i faktorteori og faktoranalyse. Trondheim/NTNU: Tapir.
- Warring, Anette. (2012). Historiebevidsthedens teori og empiri – en innledning. [elektronisk versjon]. I Eliasson mfl (red.). Historiedidaktikk i Norden 9. Del 1: historiemedvetande - historiebruk (s. 8-13). Malmö: Malmö högskola och högskolan i Halmstad. Nedlastet 18.3.14: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:515559/FULLTEXT01.pdf>

Tabell-liste

Tabell 4.a - Faktorer ved historiekunnskap elevsvarene gir uttrykk for i spørreskjemaspørsmål 1: <i>Hva kan man når man kan historie?</i>	36
Tabell 4.b - Standpunkt karakter i samfunnsfag fra ungdomsskolen.....	43
Tabell 4.c - Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 3.2, 3.4 og 3.10 - faktakunnskap.....	47
Tabell 4.d - Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 3.8, 4.9 og 4.10 - prosesskunnskap.....	48
Tabell 4.e - Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 4.1, 4.4 og 5.7 – historiebruk.....	50
Tabell 4.f - Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 4.12, 4.15 og 4.16 – historiebevissthet.....	51
Tabell 4.g - Resultat fra det åpne spørreskjemaspørsmål 2: <i>Hvorfor undervises det i historie i den videregående skolen?</i>	61
Tabell 4.h - Deskriptiv statistikk av resultat for spørsmål 6.1-3. «Elevenes oppfatning av tre ulike mål for historieopplæringen».....	69
Tabell 4.i - Elevenes svar på spørsmål 6 (min undersøkelse og de norske elevene i <i>Youth and History</i>).....	70
Tabell 4.j - elevenes svar på spørsmål 4.16 i min undersøkelse og 1.h i <i>Youth and History</i>	71

Vedleggliste

Vedlegg 1 – Spørreskjema.....	97
Vedlegg 2 - Tabell 4.k - Faktoranalyse med forklaring.....	101
Vedlegg 3. Tabell 4. L – Korrelasjonsmatrise av de 12 lukkede spørsmål.....	103

ELEVENES FORVENTNINGER TIL HISTORIEFAGET

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å studere hvilke forventninger VG1-elever har til historieundervisningen på videregående skole. Undersøkelsen vil kunne bidra til å øke lærernes forståelse av hvordan elevene opplever historiefaget, slik at de kan gjøre historieundervisningen så god som mulig. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i min mastergradsoppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Takk for at du er villig til å delta i undersøkelsen!

Christian Engen Skotnes, mastergradsstudent

Lise Kvande, førsteamanuensis, veileder



Program for lærerutdanning (PLU)

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none">• <i>Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: <input checked="" type="checkbox"/>.</i>• <i>Feilkryssinger kan strykes ved å fylle <u>hele</u> feltet med farge. Kryss så i rett felt.</i>• <i>Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.</i>
--	---

Vi starter med noen spørsmål der du svarer ved å skrive din egen mening i feltet.
Bruk din vanlige håndskrift - vennligst skriv tydelig.

1. Hva kan man når man kan historie?

2. Hvorfor undervises det i historie i den videregående skolen?

3. Hvor enig eller uenig er du i hver av disse definisjonene av «historie»? *Ett kryss på hver linje.*
- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Historie handler om årstall | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Historie er viktige hendelser som har skjedd før i tiden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Historie handler om det som var før oss, og kan fortelle oss hvordan det har blitt som det har blitt i dag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Historie dreier seg om kriger, revolusjoner og oppfinnelser fra fortiden..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Alt før nå er historie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Historie handler om våre forfedre og vårt ønske om å lære mer om dem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Historie dreier seg om å lære av fortiden slik at vi ikke gjør de samme feilene igjen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Historie dreier seg om å tolke kilder (f.eks. tekster og gjenstander) fra fortiden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Historie dreier seg vanlige mennesker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Historie dreier seg om viktige personer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
4. Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om hva historiekunnskap kan brukes til?
- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Historiekunnskap kan komme til nytte ved videre utdanning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Historiekunnskap fører til at du har større kunnskap om verden rundt deg, og dermed forstår andre kulturer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg kan få en bedre forståelse av skjønnlitterære tekster | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Historiekunnskap kan brukes til å delta og komme med gode innspill i diskusjoner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Historiekunnskap bidrar til at man får mer ut av reiser og ferier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Historiekunnskap bidrar til at man forstår hvorfor samfunn har blitt slik de er | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Historiekunnskap kan forklare hvorfor ting har skjedd | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Historiekunnskap kan brukes til å lære bort til andre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Historiekunnskap bidrar til forståelse av at det som skjer i dag følger av det som har skjedd før vår tid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Historiekunnskap er nødvendig for å kunne drøfte og være kritisk til nyhetsdekningen i media og andre typer tekst..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Historiekunnskap er viktig for å forstå alle partene i en konflikt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Historiekunnskap gir meg forutsetninger for å forstå mitt eget liv og mine muligheter til å påvirke samfunnet, men også mine begrensinger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Historiekunnskap hjelper oss å unngå å gjøre de samme feilene som mennesker har gjort tidligere | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Historiekunnskap hjelper oss å forstå hvordan historie blir skapt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Historiekunnskap påvirker vår forståelse av nåtiden, og dermed også våre forventninger om fremtiden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Historiekunnskap gir meg hjelp til å mestre mitt eget liv i en tid med store forandringer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene om historiefagets innhold?

- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken /eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Historie er et viktig fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Historie er et spennende fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Historie er et interessant fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Læreren må åpne for elevenes syn og meninger om historiske emner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Historielæreren bør bestemme hvilke historiske emner en skal jobbe med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Som elev bør en kunne påvirke hvilke emner en jobber med i historiefaget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. En kan lære mye historie utenom skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Historie bør undervises på alle trinn i videregående skole, ikke bare på VG2 og VG3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Det er viktig å lære om nyere historie (tiden etter 1750) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Det er viktig å lære om eldre historie (tiden før 1750) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Historiefaget bør gi kunnskap om hvordan historikere jobber for å finne ut om historien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Historiefaget bør gi kunnskap om hvordan historie brukes i dagens samfunn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Historiefaget i den videregående skole bør fokusere på temaer og perioder som ikke er med i undervisningen på ungdomsskolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Krig er det temaet historiefaget bør bruke mest tid på | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | Svært lite
1 | Lite
2 | Noe
3 | Mye
4 | Svært mye
5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. <i>Etter din oppfatning:</i> Hva har disse målene å si for historieopplæringen? ⇔ | | | | | |
| 1. Kunnskap om fortiden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Forståelse av nåtiden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Orientering for framtiden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Tenk på dine egne forventninger til utbytte av historiefaget. Hvor enig eller uenig er du i hvert av disse utsagnene?
- | | Svært uenig
1 | Uenig
2 | Verken / eller
3 | Enig
4 | Svært enig
5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Historiefaget bør bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Historiefaget bør bidra til innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Historiefaget bør gi grunnlag for refleksjon over egne verdivalg..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Historiefaget bør fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettigheter.... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Historiefaget bør utvikle evnen til kritisk og analytisk tenkning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Historiefaget bør gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Historiefaget bør stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Historiefaget bør ha stor betydning for hvordan jeg forstår og oppfatter meg selv, og hvordan jeg skaper min identitet..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Historiefaget bør ha stor betydning for hvordan jeg forstår og oppfatter samfunnet, og hvordan jeg skaper min tilhørighet med andre..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Historiefaget bør styrke min viten om og innsikt i sentrale begivenheter og utviklingslinjer i historien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Historiefaget bør bidra til en forståelse av at jeg selv er del av en historisk prosess og skaper historie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Ditt kjønn: ⇨ Jente..... ₁
Gutt..... ₂

9. Ditt fødselsår: ⇨ 19

10. Hvor mange bøker er det hjemme der du bor?
Om du bor på hybel: Hjemme hos dine foreldre. ⇨
NB: En hyllemeter tilsvarer ca. 40 bøker. ⇨

0 - 10	<input type="checkbox"/> ₁	101 - 200....	<input type="checkbox"/> ₄
11 - 25	<input type="checkbox"/> ₂	201 - 500....	<input type="checkbox"/> ₅
26 - 100	<input type="checkbox"/> ₃	over 500.....	<input type="checkbox"/> ₆

11. Hvilken standpunkt karakter fikk du i samfunnsfag på ungdomsskolen? NB: Husk at du er anonym! ⇨

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg 2 - Tabell 4.k - Faktoranalyse med forklaring

Faktoranalyse.

Nr.	Spørsmål	Faktorer ved historiekunnskap		
		1	2	3
		Prosesskunnskap OG Historiebevissthet	Fakta- kunnskap	Historiebruk
3.2.	Historie er viktige hendelser som har skjedd før i tiden		,697	
3.4.	Historie dreier seg om kriger, revolusjoner og oppfinnelser fra fortiden		,764	
3.10.	Historie dreier seg om viktige personer		,608	
3.8.	Historie dreier seg om å tolke kilder (f.eks. tekster og gjenstander) fra fortiden	,549		
4.9.	Historiekunnskap bidrar til forståelse av at det som skjer i dag følger av det som har skjedd før vår tid	,451		
4.10.	Historiekunnskap er nødvendig for å kunne drøfte og være kritisk til nyhetsdekningen i media og andre typer tekst	,683		
4.1.	Historiekunnskap kan komme til nytte ved videre utdanning			,493
4.4.	Historiekunnskap kan brukes til å delta og komme med gode innspill i diskusjoner			,404
5.7.	En kan lære mye historie utenom skolen			,800
4.12.	Historiekunnskap gir meg forutsetninger for å forstå mitt eget liv og mine muligheter til å påvirke samfunnet, men også mine begrensinger	,761		
4.15.	Historiekunnskap påvirker vår forståelse av nåtiden, og dermed også våre forventninger om fremtiden	,689		
4.16.	Historiekunnskap gir meg hjelp til å mestre mitt eget liv i en tid med store forandringer	,741		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

Forklaring til tabell 4.k:

Tabellen viser de lukkede spørsmål som gjennom faktoranalysen viste seg å lade godt til de ulike faktorene. Disse faktorenes innhold ble ikke avgjort av faktoranalysen, men med grunnlag i historiedidaktisk teori. De fire aspektene ved historiekunnskap (faktakunnskap, prosesskunnskap, historiebruk og historiebevissthet) var ment å utgjøre hver sin faktor. Gjennom å mate alle de lukkede spørsmål inn i faktoranalysen ville jeg da kunne se hvilke spørsmål som representerte de ulike faktorene. Resultatet ble som vist i tabell 4.k. Der ser en at seks spørsmål lader godt til faktor 1, tre spørsmål til faktor 2 og tre spørsmål til faktor 3. På grunnlag av historiedidaktisk teori kan en si at faktor 1 representerer henholdsvis prosesskunnskap og historiebevissthet, faktor 2 faktakunnskap og faktor 3 historiebruk. Dette ser en ved at ladningen er over .3, som er et minimum for å kunne si at en faktor har betydning for et spørsmål (Ulleberg & Nordvik 2001: 24). Faktor 1 inneholder spørsmål som representerer både prosesskunnskap og historiebevissthet. Som redegjort for i analysen er det naturlig i og med at begge disse aspektene ved historiekunnskap kjennetegnes av *forståelse*. Det som skiller disse er at historiebevissthet som aspekt inneholder en spesifikt uttrykt fremtidsdimensjonen. Faktoranalysen ble gjennomført med *direct oblimin* som rotasjon og jeg valgte faktorer med en større *Eigenvalue* enn 1.

Vedlegg 3. Tabell 4. L – Korrelasjonsmatrise av de 12 lukkede spørsmål

Spørsmål		3.2.	3.4.	3.10.	3.8.	4.9.	4.10.	4.1.	4.4.	5.7.	4.12.	4.15.	4.16.
3.2. Historie er viktige hendelser som har skjedd før i tiden.	Pearson Correlation	1											
3.4. Historie dreier seg om kriger, revolusjoner og oppfinnelser fra fortiden.	Pearson Correlation	,357**	1										
3.10. Historie dreier seg om viktige personer.	Pearson Correlation	,232**	,218*	1									
3.8. Historie dreier seg om å tolke kilder (f.eks. tekster og gjenstander) fra fortiden.	Pearson Correlation	-,010	,165	,151	1								
4.9. Historiekunnskap bidrar til forståelse av at det som skjer i dag følger av det som har skjedd før vår tid.	Pearson Correlation	,010	,136	,103	,200*	1							
4.10. Historiekunnskap er nødvendig for å kunne drøfte å være kritisk til nyhetsdekningen i media og andre typer tekst.	Pearson Correlation	,092	,026	,018	,277**	,431**	1						
4.1. Historiekunnskap kan komme til nytte ved videre utdanning.	Pearson Correlation	,037	,060	-,021	,032	,248**	,353**	1					
4.4. Historiekunnskap kan brukes til å delta og komme med gode innspill i diskusjoner.	Pearson Correlation	,125	,229**	,195*	,190*	,258**	,287**	,301**	1				
5.7. En kan lære mye historie utenom skolen.	Pearson Correlation	,070	-,192*	,108	,091	,234**	,088	,161	,254**	1			
4.12. Historiekunnskap gir meg forutsetninger for å forstå mitt eget og mine muligheter til å påvirke samfunnet, men også mine begrensninger.	Pearson Correlation	,007	,150	,107	,322**	,244**	,439**	,262**	,288**	,035	1		
4.15. Historiekunnskap påvirker vår forståelse av nåtiden, og dermed også våre forventninger om fremtiden.	Pearson Correlation	-,093	-,107	,031	,199*	,321**	,381**	,189*	,160	,086	,372**	1	
4.16. Historiekunnskap gir meg hjelp til å mestre mitt eget liv i en tid med store forandringer.	Pearson Correlation	-,145	-,023	-,109	,198*	,207*	,427**	,285*	,364**	,094	,494**	,480**	1

** Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå (2-tailed).

* Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå (2-tailed).