

# **Løs kanon på dekk?**

En kvalitativ studie av temavalg i historiedelen av lokale læreplaner på ungdomstrinnet.

Stein Spjelkavik

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Trondheim, mai 2017

Institutt for lærerutdanning

Norges teknisk- vitenskapelige universitet, NTNU



## **Førord**

Med dette forordet setter jeg sluttstrek for tre særs lærerike år gjennom masterstudiet i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU, og jeg vil takke forelesere og medstudenter for alle faglige innspill og hyggelige stunder jeg har fått fra dere.

Underveis i prosessen med denne oppgaven har jeg fått mye hjelp fra mange kanter.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Lise Kvande, for gode råd, innspill og hjelp, både på mail og på det særs hyggelige kontoret på Moholt. Jeg vil savne veiledningsstolen der. Gunnar Grut fortjener også en takk for innspillene i starten av masterprosjektet mitt, og for lån av bøker.

Det å gjennomføre et slikt studie ved siden av full jobb krever også tilpasninger fra arbeidsgiver, og jeg vil takke Mette Winsnes Råberg for å ha lagt til rette for at jeg har kunnet fullføre dette studiet.

Jeg vil takke alle informantskolene som har bidratt med empirien til denne undersøkelsen.

En spesiell takk går til Solveig Strand og Ola og Bente Sæter, min mor og mine svigerforeldre, for lån av skrivestuer på Nerskogen og Veiholmen der jeg virkelig har kunnet konsentrere meg om skrivingen, og ikke minst for endeløse timer med barnevakt. Det hadde virkelig ikke gått uten dere.

Til slutt vil jeg rette en enorm og inderlig takk til jentene mine, Thea, Mia og Karianne. Jeg sier bare som udødelige Stevie Ray Vaughan: You're my pride and joy!

Takk!

## **Sammendrag**

Denne undersøkelsen er en kvalitativ undersøkelse av valg av undervisningstemaer i historie som er gjort i de lokale læreplanene ved 28 norske ungdomsskoler. Formålet for dette prosjektet er å undersøke både hvilken frihet lærere og skoler har i det å bestemme innholdet i historieundervisningen, og hvordan en slik frihet faktisk blir brukt. Bakgrunnen for valget av dette temaet er at jeg gjennom studier og jobb har blitt interessert i hvilke valg vi gjør når vi planlegger undervisning, og hva som påvirker disse valgene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene for undersøkelsen er:

### **Hvilke føringer for innhold og temavalg i historie finner vi i K06, og hvilke likheter og forskjeller i temavalg i historie finner vi i lokale læreplaner på ungdomstrinnet?**

For å hjelpe meg besvare dette har jeg strukturert undersøkelsen rundt tre forskningsspørsmål:

- Hvilke føringer for innhold og temavalg ligger i LK06?
- Hvilke undervisningstemaer finner vi i de lokale planene?
- Hva kjennetegner de særegne undervisningstemaene?

Funnene i denne undersøkelsen viser at det ligger noen føringer i LK06 for hva den konkrete undervisningen skal handle om, men at disse ikke nødvendigvis blir fulgt opp i det lokale læreplanarbeidet. Funnene viser også at det er mulig å finne mønstre i hvilket innholdsstoff og undervisningstemaer for historieundervisningen lærere velger ut og at disse ofte er i form av emnekronologi. Undersøkelsen viser at det også er mulig å finne likheter mellom de temaene som skiller seg ut i de lokale planene.

## Summary

This study presents an empirical study based on qualitative content analysis of local history curriculum from 28 Norwegian schools. The study aims at both establishing what teacher autonomy the national curriculum allows in choosing content, and to what degree the teachers make use of this autonomy. The reason why I have chosen this subject is due to a keen interest developed through studies and working as a history teacher in the choices we make when we plan our teaching, and what these choices are based on. This has led me to the following research question:

**What historical subject matter and which historical themes can be found in the national curriculum, and what similar and different historical themes can be found in the local curriculum?**

The study is guided by three basic questions:

- What historical subject matter and which historical themes can be found in the national curriculum?
- What historical themes can be found in the local curriculum?
- What type of themes are the ones that stand out in the local curriculum?

The findings in this study suggest that there is specific subject matter found in the national curriculum, which is not necessarily reflected in the local curriculum. The findings also show that it is possible to distinguish certain criteria describing the themes most often chosen in local planning, establishing topical chronology as the most prominent feature. The study also suggests that there are similarities between the themes that stand out within the local curriculum.

## Innhold

Kapittel 1 Innledning .....	9
1.1 Didaktisk begrunnelse for temavalg .....	9
1.2 Læreplaner .....	10
1.2.1 Norsk læreplanhistorie.....	11
1.2.2 LK06 .....	12
1.2.3 Lokalt arbeid med læreplaner .....	13
1.2.4 Læreplan og undervisning .....	14
1.3 Andre sentrale begreper .....	15
1.3.1 Historiekanon .....	15
1.3.2 Historiekanon i K06? .....	17
1.3.3 Faginnhold og undervisningstema .....	17
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	19
1.5 Tidligere forskning .....	20
Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt .....	25
2.1 Historiebevissthet og historisk tenkning .....	25
2.2 Hvilket innhold? .....	26
2.2.1 Innholdsbegreper og nøkkelbegreper.....	29
2.3 Historiske- og narrative rammeverk .....	29
2.4 Narrative forkortelser .....	35
2.5 Utvalgsriterier – signifikans .....	36
Kapittel 3 Metode .....	41
3.1 Ontologisk og epistemologisk utgangspunkt .....	41
3.2 Valg av metoder .....	42
3.3 Etske avveininger .....	43
3.4 Valg av informantskoler, utvalgets representativitet og gjennomføring .....	44
3.5 Kvalitativ analyse og koding av materialet .....	46
3.6 Undersøkelsens pålitelighet .....	49
3.6.1 Undersøkelsens begrensninger .....	51
Kapittel 4 Faginnholdet i K06 – Kunnskapsløftet .....	53
4.1 Kategorisering og analyseteknikk .....	53

4.2 Formålet for faget .....	53
4.2.1 Forståing .....	54
4.2.2 Stimulere til .....	55
4.2.3 Kunnskap om .....	55
4.2.4 Lære .....	57
4.2.5 Medvirke til .....	58
4.2.6 Føringer for faginnholdet i formålet for faget .....	58
4.3 Hovedområdet historie .....	60
4.4 Kompetansemålene i historie etter 10.årstrinn .....	61
4.4.1 Gjere greie for .....	62
4.4.2 Drøfte .....	63
4.4.3 Beskrive .....	64
4.4.4 Presentere .....	65
4.4.5 Finne døme, gje døme og reflektere .....	65
4.4.6 Føringer for faginnholdet i kompetansemålene .....	67
4.5 Konklusjon: Føringer for innhold og undervisningstemaer i læreplanverket.....	67
 Kapittel 5 Temavalg i de lokale planene .....	 71
5.1 Kategorisering og analyseteknikk .....	71
5.2 Funn .....	73
5.2.1 Oppfølging av de nasjonale målene .....	73
5.2.2 Hvilken type kunnskap? .....	74
5.2.3 Hvilket historiefag? .....	75
5.2.4 Narrative rammeverk .....	76
5.2.5 Narrative forkortelser .....	76
5.3 Konklusjon: Likheter i innhold og valg av undervisningstemaer .....	77
 Kapittel 6 Særegne fagtemaer .....	 79
6.1 Andre temaer og historiske tidsforløp .....	79
6.2 Historiske- og narrative rammeverk .....	80
6.2.1 Tematiske studier .....	81
6.2.2 Summative oppgaver og sluttvurderinger .....	82
6.3 Konklusjon: Særegne fagtemaer .....	82

Kapittel 7 Diskusjon .....	85
7.1 Føringer i LK06 .....	85
7.2 Likheter og forskjeller i undervisningstemaene .....	86
7.3 Frihet, likhet og ...kanoner? .....	88
Kapittel 8 Oppsummering .....	93
8.1 Veien videre .....	93
Litteratur .....	95
Tabell- og vedleggsliste .....	101
Vedlegg A: Kategorier .....	102
Vedlegg B: Undervisningstemaer fordelt på skoler .....	104
Vedlegg C: Informasjonsskriv/anbefalingsbrev .....	107



## **Kapittel 1 Innledning.**

«– Hva elevene lærer på skolen har stor betydning for vår fremtid, og vi mener tiden er inne for en oppdatering av innholdet. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten også sikre kontinuitet for både lærere og elever, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen.» (Regjeringen, 2016).

Dette sitatet er å finne på regjeringens nettsider i en pressemelding i forbindelse med deres forslag om fornyelse av den eksisterende læreplanen gjennom stortingsmelding 28, Fag - Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet (Meld.St.28 (2015-2016)). Denne fornyelsen er ventet å ta flere år, men debatten om hva denne oppdateringen skal innebære er allerede i gang. I forbindelse med samfunnsfaget, og særlig historiedelen av faget, er denne debatten interessant, fordi det er en debatt som allerede har rast i land Danmark og USA (Jensen,2010, Symcox, 2002). Spørsmålet er hvordan historiefag vi skal ha og hvordan faget eventuelt må fornyes.

Slik jeg ser det må vi da først slå fast hvilket fag vi allerede har. «I dag skal elevene lære så mye i hvert fag at lærerne må haste gjennom pensum uten at elevene reelt får med seg det de skal, sier Røe Isaksen» (Ertesvåg, 2016). Slik diagnostiserer kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen problemet i et intervju i avisa VG, men spørsmålet er om dette kartet stemmer med terrenget. Selv om kunnskapsministeren ikke ser ut til å ha fått med seg at dagens læreplan ikke opererer med pensum, men med målstyring, så er han likevel inne på noe interessant; hva er «pensum» i historiedelen av samfunnsfaget? Hva er det elevene lærer i historiefaget i dag, og hvordan skal faget fornyes?

Disse spørsmålene danner grunnlaget for denne undersøkelsen og er utgangspunkt for problemstillingen som er formulert senere i dette kapittelet.

### **1.1 Didaktisk begrunnelse for temavalg**

Denne undersøkelsen er innenfor samfunnsfagdidaktikken. En vanlig definisjon av fagområdet didaktikk er at det omfatter undervisningens hva, hvordan og hvorfor (Engelsen, 2006, s.40). Det handler altså om *hva* det er som skal læres, *hvordan* dette innholdet skal undervises, og *hvorfor* nettopp dette innholdet undervises (Bachmann, 2005, s.111). Et viktig poeng er også *for hvem?* (Kvande, 2014, s.20). Det er i forbindelse med undervisningens *hva*

jeg har valgt å skrive denne oppgaven. Spørsmålet mitt blir da hvilket undervisningsinnhold vi finner i historieundervisningen i skolene?

Svaret viser seg å være at det vet vi lite om. «Det finnes ikke noen grundige undersøkelser av hvordan historieundervisningen foregår i de tusen klasserommene i kongeriket» (Naastad, 2014, s.219). Dette er utgangspunktet for denne undersøkelsen. «Vi bør rette oppmerksomhet mot det innholdet og de fagområdene som i dag blir inkludert og neglisjert» skriver Britt Ulstrup Engelsen (Engelsen, 2006, s.33), men hvordan kan vi ha denne debatten om vi ikke vet hvilket innhold som blir undervist?

Formålet for denne undersøkelsen er da å se på hva som er innholdet i historieundervisningen, hva undervisningen faktisk handler om. I bunnen av dette ligger en forståelse av «..at kunnskap til en hver tid handler om «noe»; det er spesifikt i sitt vesen og lar seg ikke redusere til et allment fenomen» (Kvande, 2014, s.20) som min veileder for denne undersøkelsen, Lise Kvande, skriver. Jeg er enig. Det er de valg vi som lærere gjør når vi bestemmer oss for innholdet i undervisningen som virkelig viser hvilket historiefag vi står for, og hvilket syn på faget vi har. Derfor har jeg i denne undersøkelsen sett på lokale læreplaner, ikke for å fastslå hva den faktiske undervisningen handler om, men for å se hvilket historiefag vi skisserer når vi planlegger undervisningen. Formålet for undersøkelsen blir på denne måten både å beskrive og prøve å forstå (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011, s.56-57).

## 1.2. Læreplaner

Det mest sentrale begrepet i denne undersøkelsen er *læreplan*. Fordi dette begrepet brukes noe forskjellig rundt omkring i verden, og fordi planene ofte har forskjellige former, vil jeg her først forsøke å definere begrepet, før jeg viser til hvordan begrepet har blitt brukt, og hvilket innhold det har hatt i Norge frem til i dag. Etter dette vil jeg gå nærmere inn på begrepet *lokale læreplaner* før jeg avslutter ved noen forbehold for samsvarigheten mellom planer og den faktiske undervisningen.

Alle skolesystemer har en plan for undervisningen i en eller annen form, selv om selve ordet læreplan altså brukes noe forskjellig rundt om kring i verden (Imsen, 2016, s.265, Engelsen, 2006, s.30). Utdanning handler om å tilrettelegge for læring gjennom systematiske tiltak (Rønning, Fiva, Henriksen, Krogtuft, Nilsen, Skogvold & Solstad, 2008, s.37), og legger vi en slik definisjon til grunn, at undervisning er systematiske forsøk på å fremme læring (Rønning,

2013, s.103), blir en læreplan da en skriftliggjøring av denne systematikken. I en klassisk definisjon av en læreplan, gjort av Stenhouse, heter det at: “A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice” (Stenhouse, 1975, s.4). I norsk oversettelse blir dette “En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig og overføre til praksis på en effektiv måte” (Imsen, 2016, s.266). I denne definisjonen pekes det på to grunnleggende funksjoner som en læreplan har. På den ene siden kan vi se på den som et utsagn om hva opplæringen skal være og hvilket siktemål man har for undervisningen. På den andre siden har planen et mer praktisk formål om å organisere undervisningen for elever og lærere. Den nasjonale læreplanen, særlig slik den oppfattes her i Norge der den har status som forskrift til opplæringsloven (Engelsen, 2006, s.54), er altså både samfunnets mandat til skolen, samtidig som den også skal utgjøre en individuell garanti for at den enkelte elev får en god og relevant opplæring (Rønning et al. 2008, s.19). Læreplanens funksjon kan altså sies å være et statlig styringsredskap, være en veiledning ovenfor lærere og skolens varefakta ovenfor elevenes foresatte og andre som krever et innblikk i undervisningspraksiser (Imsen, 2016, s.281-286).

En læreplan blir ofte forklart med tre sider; den substansielle, den sosiopolitiske og den tekniskprofesjonelle (Koritzinsky, 2006, s.28). I denne undersøkelsen skal jeg fokusere på den substansielle siden av læreplanen som handler om planens faglige innhold

### **1.2.1. Norsk læreplanhistorie**

Den første nasjonale læreplanen i i landet var Normalplanen av 1939 (Lund, 2009, s.59). Etter denne fulgte Mønsterplanen av 1974 og en revisjon av denne, ofte referert til som Mønsterplanen av 1987. Det første planverket var en såkalt minimumsplan som anga hva som minimum måtte være med i undervisningen, mens planene M74 og M87 var såkalte rammeplaner, som kan ses på som maksimumsplaner (Engelsen, 2006, s.24-26), der planene inneholdt innholdsmessige og metodiske forslag som lærerne kunne velge fra (Imsen, 2016, s.270). Med Læreplanen av 1997 kom et brudd med rammeplansepoken som hadde vært regjerende i 25 år i Norge (Imsen, 2016, s.272), i og med at denne planen hadde tydelige forventninger til både innhold og ikke minst metodebruk. I 1999 kom det revideringer av planen som gjorde at lærerne fikk igjen noe av handlingsrommet fra rammeplanene

(Engelsen, 2006, s.59). I 2006 kom det såkalte Kunnskapsløftet, som var en plan som gjaldt både grunnskolen og videregående opplæring. Med denne planen gikk vi over til et nytt målstyringssystem, der det er få føringer for innhold og metoder, men med klare forventninger til resultatet av opplæringen (Imsen, 2016, s.313-314). Dagens læreplan er et omfattende dokument, og de ulike delene av den har blitt utviklet av ulike regjeringer på ulike tidspunkt.

### **1.2.2. LK06**

Kunnskapsløftet fra 2006, også referert til som LK06, er dagens gjeldende læreplan. Læreplanen er laget ut i fra et spiralprinsipp der elevene skal møte de samme emnene utover i grunnskolen, men med enkelte progresjonskrav (Koritzinsky, 2006, s.53). LK06 markerer et nokså tydelig brudd med tidligere planer. Bakgrunnen for reformen som ledet frem til LK06 var misnøye med elevenes resultater, spesielt på internasjonale målinger. Hovedmotivet for LK06 var at elevene skulle lære mer i løpet av skoletida, og en av løsningene var å gi mer lokal handlefrihet til å nå disse målene (Imsen, 2016, s.333). Denne lokale friheten skulle likevel balanseres opp i mot en ny målestokk, nemlig målstyring. På denne måten ble fokus flyttet fra fokus på prosess over til resultat i skolen (Imsen, 2016, s.338). Det at målstyring slik blir beskrevet som noe nytt i planene, betyr likevel ikke at de foregående planene var målløse. L97 hadde også mål for opplæringen men disse var åpne prosessmål (Imsen, 2016, s.330-332), ikke resultatmål slik de fremstår i LK06. Den nye læreplanen er mer varsom med å angi lærestoff og arbeidsformer enn sin forgjenger, og innebærer slik kanskje en svekkelse av den statlige styringen av skolen (Imsen, 2016, s.276), men sett på en annen måte har kanskje styringen aldri vært sterkere med fokuset på resultatmål. Enkelt sagt kan vi si at staten har sluppet tømmene i større grad enn før i forhold til innholdet i skolen, men har strammet taket gjennom forhåndsdefinerte resultatmål. Kunnskapsløftet har på denne måten beveget oss fra et system med innsatsstyring til et system med resultatorientering (Ottesen & Møller, 2010, s.41). En annen ny ting i forbindelse med K06 er at den fikk status som forskrift til opplæringsloven og er på denne måten juridisk forpliktende (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

### 1.2.3 Lokalt arbeid med læreplaner.

De lokale læreplanene er de planer som lærerne lager for egen undervisning ut i fra de nasjonale planene. Disse planene kalles forskjellige ting; lokal læreplan, årsplan, fagrapport og lignende. Skoler og lærer lager flere typer planer og jobber tidvis med hele planhierarkier med arbeidsplaner, temaplaner, periodeplaner og halvårsplaner. Denne planleggingen er en del av det lokale læreplanarbeidet og utgjør et viktig bindeledd mellom den nasjonale planen og den pedagogiske praksisen (Imsen, 2016, s.298). En definisjon kan være at lokale læreplaner er de planene lærere lager for egen virksomhet i den hensikt å tilpasse læreplanen til elevforutsetninger, egne forutsetninger og rammefaktorer på egen skole (Engelsen, 2006, s.17). Lokalt arbeid med læreplaner er altså de tolkninger og konkretiseringer av den nasjonale planen som skjer på lokalt nivå og omfatter en rekke typer planer. Ved hver skole kan det eksistere flere sett av planer ved siden av hverandre. De kan ha forskjellig utforming, men vil vanligvis inneholde de fire grunnkategoriene *konkrete mål, innhold eller lærestoff, undervisningsmetoder og arbeidsformer og evaluering eller vurdering*. I tillegg vil planene som regel også inneholde en form for progresjon og fordele arbeidsoppgaver på årstrinn (Imsen, 2016, s.294). De er der for å sikre kontinuitet og en rasjonell og systematisk undervisning på tvers av klasser, klassetrinn og gjennom skoleløpet, de er der for å sikre progresjon i læringsarbeidet og de er der som et verktøy for kommunikasjon med andre lærere, med elevene, med foresatte og med skoleledere og skoleeiere (Hodgson, Rønning, Skogsvold & Tomlinson, 2010, s.23-24).

Slik jeg har beskrevet LK06 tidligere, som en plan med fokus på resultat og med mindre fokus på innhold og arbeidsmåter, er det innlysende at LK06 forutsetter arbeid med læreplanen på lokalt nivå. Dette blir også slått fast i stortingsmelding nr.30 - Kultur for læring (Meld.St. 30, (2003-2004) s.10-13). LK06 overlater på denne måten mer faglig og pedagogisk skjønn til lærerne (Koritzinsky, 2006, s.48), og gjør det til et profesjonelt ansvar å utarbeide slike planer (Rødnes og DeLange, 2011, s.5). Kompetansemålene i LK06, og omtalen av lokal læreplanlegging i læreplanen, inneholder på denne måten klare forventninger om at det på lokalt nivå skal foreligge en fortolkning og oversettelse av læreplanens mål til mer spesifikke formuleringer (Hodgson et al, 2010, s.53). LK06 gir altså rom for at innhold og arbeidsmåter tilpasses elevgruppen og lokale forhold. Disse tolkningene og tilpasningene må likevel alltid ses i forhold til kompetansemålene i den nasjonale planen, og det er disse som skal til slutt vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2015). Stortingsmelding 28 påpeker at skoleeier skal ta initiativ til og følge opp det lokale arbeidet med læreplaner, men det understrekes at lærerne

skal tilpasse opplæringen gjennom å velge egnet innhold og egnede arbeids- og vurderingsformer (Meld.St. 28 (2015-2016) 2016). På denne måten vil stoffutvalg og prioriteringer av lærestoffet i stor grad bli overlatt til lærernes faglige kompetanse (Koritzinsky, 2006, s.51, Imsen, 2016, s.341). Læreplanen forutsetter på denne måten profesjonelle og, på visse måter, autonome lærere (Engelsen, 2006, s.13). LK06 legger opp til et langt grundigere og større arbeid med de lokale planene enn noen annen nasjonal læreplan som har kommet før (Hodgson et al, 2010, s.13).

Lokalt læreplanarbeid er likevel ikke noe nytt som kom med LK06. Historien om lokalt læreplanarbeid strekker seg tilbake til 70-tallet og mønsterplanen fra 1974. Rammeplanene fra denne tiden var altså maksimumsplaner som betydde stor lokal frihet, og lokal frihet betyr lokal planlegging (Imsen, 2016, s.295). Den første læreplanen med klare retningslinjer for lokalt læreplanarbeid var likevel Mønsterplanen fra 1987, selv om læreplanarbeidet altså lenge hadde vært en del av lærernes praksis (Engelsen, 2006, s.16). Den generelle delen av læreplanen som kom inn med L97 forutsetter også utstrakt samarbeid om virksomheten i den enkelte skole, og selv om L97 altså brøt med rammeplanstankegangen fra 70- og 80-årene, fikk lærerne noe av handlefriheten også tilbake gjennom de revisjonene som ble gjort av planen i 1999 (Engelsen, 2006, s.56-59).

Likevel krever LK06 et lokalt læreplanarbeid som går langt utover det som var opplevd som nødvendig under L97 (Hodgson et al, 2010, 89). Et av reformens siktemål å skape et større handlingsrom for lærerne (Karseth, Møller & Aasen, 2013, s.13). Dette handlingsrommet skal gi muligheter til å tilpasse opplæringen til lokale forhold og til elevenes ulike forutsetninger og interesser. På denne måten blir begrepet tilpasset opplæring et av de mest sentrale begrepene i K06. Reformen inneholder nasjonale mål, men det er et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå målene (Meld.St. 28 (2015-2016) 2016).

## **1.2.4 Læreplan og undervisning**

Et viktig poeng for meg å understreke i denne undersøkelsen, er at jeg ser på intensjonene for undervisningen slik de er å finne i de lokale planene, og at jeg ikke kan si noe om den faktiske undervisningen i klasserommene. For det første er det, som Rune Johan Krumsvik sier, forskjell mellom ord og handling (Krumsvik, 2014, s.21). Læreplaner speiler ikke virkeligheten, de er kun et uttrykk for ønsker og intensjoner fra de som har laget de. En slik

plan vil heller aldri bli konkret nok til å dekke alle aspekter som trengs for å planlegge en undervisningstime, men bare ligge der som et bakgrunnsteppe for lærerne (Engelsen, 2006, s.53). Lokale læreplaner er også ofte laget av flere i fellesskap, og i et slikt kollegie kan det finnes mange motstridende interesser og undergrupper. Dette kan påvirke planarbeidet, og er motsetningene for store vil skolens overordnede plan trolig få liten betydning (Imsen, 2016, s.308). Samtidig kan den sterke knytningen det ser ut til at norske lærere har med læreboka bety at læreboka kan ta over den tolkningen som læreren skulle ha foretatt, slik at planen ikke følges av den grunn (Imsen, 2016, s.426).

For elevene er uansett ikke den reelle læreplanen det som står skrevet i et læreplandokument, men heller kvaliteten på de lærings erfaringene de har i skolen (Engelsen, 2006, s.31). Dette er avhengig av hvordan hver enkelt lærer tolker planen, og hvordan eleven selv oppfatter undervisningen, noe som er individuelt og en del av selve læringsprosessen (Rønning et al, 2008, s.42). Samtidig skriver Miriam Ben-Perez om læreplanens potensial som blir formet i hendene på en tolkende lærer (Ben-Perez, 1990, s.50). Planleggingen som er en del av det lokale læreplanarbeidet utgjør et viktig bindeledd mellom den nasjonale planen og pedagogisk og didaktisk praksis (Imsen, 2016, s.298), og de lokale planene har et potensial i å være kanskje det mest helhetlige bilde av hvordan lærere fyller faget med innhold, og er på den måten også en tydelig refleksjon av hvordan lærerne ser faget sitt; hva det består av og hvordan hun vektlegger forskjellige aspekter ved det.

### **1.3 Andre sentrale begreper**

I tittelen på denne undersøkelsen, «Løs kanon på dekk», og i problemstillingen, er det særlig to andre grunnleggende begreper som jeg trenger å definere nærmere. Først vil jeg beskrive og forklare begrepet kanon, før jeg går inni begrepene innhold og tema, og definerer bruken av disse i denne oppgaven.

#### **1.3.1 Historiekanon**

Det USA, Canada, Nederland og Danmark har til felles, er at de alle har implementert en historiekanon som en del av læreplanen for historiefaget i grunnskolen. «The National History Standards» i USA, «National History Framework» i Canada, «De Canon van Nederland» og

«Historiekanon» i Danmark er alle eksempler på historiekanoner som inneholder temaer i kronologisk rekkefølge som er sentralt bestemt for historieundervisningen i grunnskolen.

Begrepet kanon stammer fra sent 1700-tall, men tanken om at man kan samle summen av all tilgjengelig menneskelig kunnskap finner vi allerede i antikken. Begrepet kanon bygger på et premiss om at man kan komme til enighet om hvilke ideer, forfattere eller temaer som er så viktige at de må bevares og formidles videre, og en enighet om autoriteten ved denne kunnskapen. I forbindelse med historiefaget kan vi definere en historiekanon som et historisk «grand narrative» som inneholder utvalgte aktører, hendelser, historier ideer og verdier som henger sammen ved hjelp av fastlagte fortellinger, perspektiver og forklaringer (Stuurman & Grever, 2007, s.3).

Argumenter som bygger opp under ideen om en kanon, enten det er snakk om en historiekanon eller en litterær kanon i norskfaget, kommer ofte til overflaten når innholdet i skolen settes under debatt. Men i dette landskapet er det likevel viktig å bemerke at det kan identifiseres flere typer begrunnelser for dette. På den ene siden kan vi snakke om kulturelle eller politiske begrunnelser for historiekanonen. «Man skal vite hva det vil si å være norsk» sa Gudmunn Hernes forut for læreplanreformen for grunnskolen i 1997 (Imsen, 2016, s.248), og slike politiske begrunnelser for et fastlagt innhold vil ofte kunne kobles mot tanken om en styrket nasjonal identitet begrunnet i at en mangel på hendelser, datoer og navn som vi alle kan noe om isolerer oss fra en felles fortid og en felles identitet (Lowenthal, 2000, s.69). En slik nasjonal historiekanon vil ofte være fortellingene om de heltmodige individene i en større, helhetlig fortelling om nasjonal fremgang (Seixas, 2007, s.19). Problemet med en slik politisk eller kulturell begrunnelse ligger i at fokuset står i fare for å bli ensidig på dagens politiske prioriteringer i utvelgelsen av stoffet, slik at det blir lite rom for andre perspektiver og kritiske vinklinger (Stuurman & Grever, 2007, s.2). På den andre siden finner vi det som i faglitteraturen ofte beskrives som «The Educational Approach» (Wilshut, 2009, s.117) som er skolefaglige begrunnelser for kanon i skolefaget historie, som jeg her vil betegne som didaktiske begrunnelser. Slike begrunnelser bygger på at all kunnskap handler om noe spesifikt (Kvande, 2014, s.20). De didaktiske begrunnelsene for kanon handler ofte om det som kalles «Frame-of-reference knowledge» (Symcox & Wilshut, 2009, s.6), som vil si at det å utvikle kunnskap innenfor skolefaget historie er avhengig av å lage mentale kart over fortiden, der viktige hendelser og kronologi lager referansepunkt, skaper sammenheng og gir retning til historien (Wilshut, 2009, s.131-133).



Det er viktig å merke seg at begge typer begrunnelser ofte understreker at en historiekanon ikke handler om en sum av all tilgjengelig kunnskap, som nevnt i definisjonene ovenfor, men som et fast holdepunkt, eller referansepunkt for videre kunnskapssøken. Tilhengere av kanonen kan argumentere didaktisk ved å peke på at elevene trenger kronologiske «byggverk» for å gi mening og sammenheng til nye biter historisk informasjon (Lee & Shemilt, 2003), og den politiske begrunnede historiekanonen i Danmark, inneholder også forslag til større temaer, kalt perspektiveringer, der kanonpunktene fungerer som markeringer for vesentlige brudd eller forandringer (Lund, 2014, s.186). Uansett kan en historiekanon, i følge kritikere, uansett begrunnelse, like ofte ende opp som fragmentarisk inventarliste over folk og hendelser i den faktiske undervisningen (Ribbens, 2007, s.65, Desmond Morton, 2000, s.52).

### **1.3.2 Historiekanon i K06?**

I Norge fikk vi med LK06 en dreining fra en innholdsbasert- til en kompetansebasert læreplan med målstyring (Karseth et al, 2013, s.243). LK06 skulle ikke, som L97, være sentrert om det faglige innholdet (Karseth og Engelsen, 2013, s.48), og et av reformens siktemål var å skape et større handlingsrom for lærerne (Karseth, Møller & Aasen, 2013, s. 13). Den nåværende læreplanen gir få føringer for det faktiske innholdet i undervisningen (Engelsen 2008, Hodgson, Rønning, Skogsvold & Tomlinson, 2010, s.90, Imsen, 2016, s.276) og forutsetter at man på lokalt nivå fastsetter det konkrete i undervisningen (Udir, 2016, Meld.St. 28 (2015-2016) 2016, s.69). Noen kompetansemål har klare direktiver til det «noe» undervisningen skal handle om (Rønning et al, 2008, s. 124), også kompetansemålene for hovedområdet historie etter 10.årstrinn, som jeg skal vise i kapittel 4, men samlet sett kan vi si at K06 som helhet bygger på andre prinsipper enn hva begge hovedformer for kanonbegrunnelser bygger på.

### **1.3.3 Faginnhold og undervisningstema**

Denne undersøkelsen prøver å finne hvilke temavalg som blir gjort på de forskjellige skolene, og gjennom dette de intensjonene som er for innholdet i undervisningen. I denne delen vil jeg kort avklare begrepsbruken rundt dette i denne oppgaven.

Fra historie blir et eget fag i folkeskolen i 1889, var innholdet lenge preget av å være sett på som et redskap til å bygge fedrelandskjærlighet og nasjonalisme til en norsk identitet, og innholdet i faget reflekterte dette (Lund, 2009, s.58). Etter 2.verdenskrig, da mange politikere og skolefolk mente at skolen måtte ta et større ansvar for å oppdra elevene til å bli demokratiske borgere, ble samfunnslære ble eget fag i framhaldskolen (Koritzinsky, 2006, s.38-39). Skolereformene i mønsterplanen fra 1974 og mønsterplanen fra 1987 hadde det til felles at lærerne hadde en relativt stor valgfrihet i forhold til organisering av lærestoff, men at planen fremdeles hadde vekt på sosialisering og demokratisk oppdragelse. Læreplanen fra L97 skiller seg ut fra dette mønsteret i det at den var preget av mange obligatoriske hovedmomenter når det kom til innholdet i faget (Koritzinsky, 2006, s.38 - 39), men med dagens læreplan igjen gikk igjen tilbake til en plan med få føringer i det faktiske undervisningsinnholdet, men med desto større fokus på hva målene ved undervisningen er. Samfunnsfaget i skolen i dag er med det preget av et bredt kunnskapssyn, der faginnholdet kan referere till flere former for kunnskap (Lund, 2009, s.70-72). I dette ligger det at begrepet ”kunnskap” i seg selv ikke bare refererer til faktakunnskaper, men favner bredere. Et ofte brukt skille i litteraturen, og som jeg også skal gå nærmere inn på i kapittel 2, er mellom «vite at-» og «vite hvordan» kunnskaper, altså et skille mellom det vi ofte betegner som faktakunnskaper og kunnskap som dreier seg om selve historiefaget, hva historisk kunnskap er, og hvordan denne frembringes (Lund, 2009).

Denne undersøkelsen handler om å finne ut av dette «noe» som undervisningen handler om (Kvande, 2014), og i litteraturen møter vi mange begreper som omhandler dette.

*Kunnskapsdelen, fagstoffet, kunnskaper, stoffinnhold, eksempelkunnskaper, minnekunnskaper* og andre er begreper som er brukt om dette «noe». I stedet for å gå inn på hver enkelt av disse, vil jeg heller her definere fire begreper som jeg vi bruke i denne undersøkelsen.

*Faginnhold* vil referere til innholdet i faget i et bredt kunnskapssyn, slik det fremstår i LK06, der både «vite at-» og «vite hvordan» kunnskaper inngår, mens *konkret faginnhold* vil referere til innholdsbegrepene over. *Undervisningsinnholdet* vil referere til hvordan temaer fra den nasjonale- og de lokale planene operasjonaliseres i den faktiske undervisningen i klasserommet, mens *undervisningstema* refererer til det som er i sentrum for undervisningsperioder av en viss lengde, slik de er å finne i lokale planene. Hvor vidt dette siste begrepet inneholder både vite at- og vite hvordan-kunnskaper, avhenger av hva undervisningstemaet fokuserer på. Det å finne ut hva som er det faktiske innholdet i begrepet *undervisningstema* er et av målene for denne undersøkelsen.

## 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet for dette prosjektet er å undersøke både hvilken frihet lærere og skoler har i det å bestemme innholdet i historieundervisningen, og hvordan en slik frihet faktisk blir brukt. Ut i fra dette har jeg formulert en problemstilling og tre forskningsspørsmål. Problemstillingen for undersøkelsen er:

### **Hvilke føringer for innhold og temavalg i historie finner vi i LK06, og hvilke likheter og forskjeller i temavalg i historie finner vi i lokale læreplaner på ungdomstrinnet?**

For å hjelpe meg besvare dette har jeg også formulert tre forskningsspørsmål som skal styre denne undersøkelsen:

- Hvilke føringer for innhold og temavalg ligger i LK06?
- Hvilke undervisningstemaer finner vi i de lokale planene?
- Hva kjennetegner de særegne undervisningstemaene?

Grunnen til valget av problemstilling kommer fra min rolle som samfunnsfaglærer på en ungdomsskole i Trondheim og praktiske erfaringer herfra. Sammenhengen mellom den nasjonale planen, den lokale planen, planer på trinn, periodeplaner for klassen og den faktiske undervisningen oppfatter jeg som et utydelig samspill der spørsmålet om *hvorfor* vi skal undervise om det vi har blitt enige om å undervise virker å bli bort en plass på veien. I min oppgave vil jeg derfor fokusere på det jeg opplever som en kontrast mellom hva vi kan velge å undervise om og hva vi velger å undervise om, og hvilke likheter og forskjeller jeg kan finne mellom skolene i dette spørsmålet.

Tittelen på undersøkelsen er «Løs kanon på dekk?». Bakgrunnen for navnevalget kom underveis i arbeidet da det begynte å gå opp for meg at valgene av undervisningstemaer som blir gjort i de lokale planene jeg ser på i denne oppgaven ikke er så ulik temaene i den danske historiekanon. Uttrykket «løs kanon på dekk» er et gammelt sjømannsuttrykk, men som i denne forbindelsen handler om en historiekanon vi ikke helt har kontroll over på skoledekket.

## 1.5 Tidligere forskning

Det er tidligere forsket en god del på historieundervisningen i skolen, men nesten overraskende lite på det faktiske innholdet i historieundervisningen i skolen. Et unntak er kanskje Christian Paulssen i sin masteroppgave fra 2011; «Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt», der han gjennom intervjuer av en gruppe lærere ved videregående skoler undersøker disse lærernes forhold til begrepet historiebevissthet og deres didaktiske idealer. Funnene her peker på at lærerne i stor grad prøver å kontekstualisere historieundervisningen fra et nåtidsperspektiv og at selv om begrepet historiebevissthet i mindre grad blir eksplisitt uttrykt av disse lærerne, så kan det virke som et didaktisk ideal for undervisningen.

En annen masteroppgave, denne fra 2014 skrevet av Christian Engen Skotnes, kalt «Hva kan man når man kan historie? En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen», undersøker elevenes perspektiv på faget, både på spørsmålet om hva historiekunnskap består av og på spørsmålet om hvorfor faget undervises i den videregående skolen. I forhold til min undersøkelse er særlig det første spørsmålet interessant fordi undersøkelsens utvalg er 16-åringer på Vg1, og svarene på spørsmålet om hva historisk kunnskap er for noe da vil basere seg på elevenes erfaringer fra grunnskolen (Skotnes, 2014, s.22). Undersøkelsen finner at elevene legger vekt på faktakunnskap når de skal beskrive historisk kunnskap og at de mangler kjennskap til historiske prosessbegreper. I følge Skotnes kan dette tyde på at historieundervisningen på ungdomsskolen er dominert av makrohistorie (Skotnes, 2014, 81).

En lignende undersøkelse fra Sverige samme år, med den nesten identiske tittelen «What do you know when you know something about history?» ble gjennomført av Niklas Ammert (Ammert, 2014). Han stilte spørsmålet til 63 niendeklassinger, og fikk det samme resultatet som Skotnes; at det de forbinder med historisk kunnskap er hendelser, datoer, folk og fakta, altså materiell faktahistorie (Ammert, 2014, s. 59). Ammert kobler også i sin undersøkelse elevsvarene opp i mot Blooms reviderte taksonomi og finner, på samme måte som Skotnes, at elevene opererer på de kognitivt mest basale nivåene når de skal beskrive historisk kunnskap. En viktig ting som kommer frem i Ammerts undersøkelse er at det er en stor forskjell mellom når elevene snakker om historie og når de selv er aktive og stiller spørsmål til historien. Dette kan, i følge Ammert, være tegn på at elevene viser tegn på kunnskaper og ferdigheter på mer avanserte kognitive nivåer, men at historieundervisningen i skolen ikke utnytter dette.

Dette understøttes av David Rosenlunds undersøkelse fra Sverige i 2011, «Att hantera historia med ett öga stängt», som undersøker spørsmålstypene som lærere bruker i vurderingssituasjoner. Rosenlunds undersøkelse ser både igjennom hvilken type kunnskap som ble etterspurt av historielærere ved skriftlige prøver på videregående skoler, og, som Skotnes og Ammert, hvilken type kunnskaper elevene legger vekt på stilt ovenfor spørsmålet “Hva vet du når du vet noe om historie?” Rosenlunds undersøkelse viser for det første at bare 28,5 prosent av målene i den svenske læreplanen er representert i de skriftlige prøvene han så på. Denne systematiske underrepresentasjonen av enkelte deler av læreplanen favoriserer enkle spørsmål med rette eller gale svar fremfor mål fra den nasjonale læreplanen som går på høyere ordens tenkning og prosessbegreper (Rosenlund, 2011, s. 170-171, 191). Prøvespørsmålene i de prøvene han så på fremstiller historie som “rekonstruktivistisk”, det vil si spørsmål med et riktig svar (Rosenlund, 2011, s. 181). For det andre var svaret på spørsmålet “Hva vet du når du vet noe om historie” så å si identiske med Ammerts og Skotnes sine funn, altså hendelser, årstall, folk og fakta. På tross av at den svenske læreplanen, på samme måte som den norske, legger til grunn at undervisningens mål faktisk er å trene elevene til å kombinere og analysere, med andre ord vise eksempler på på høyere ordens tenkning (Rønning et al, 2008, s.24, Ammert, 2013, s.16), så virker ikke dette bli fulgt opp av lærerne i deres praksis. Lærernes syn på historiefaget og innholdet i dette gjør, i følge Rosenlunds analyse, til at en konstruktivistisk nasjonal læreplan ikke blir fulgt opp av lærerne, fordi de har et re-konstruktivistisk syn på historiefaget (Rosenlund, 2011, s.181). I motsetning til Skotnes sine funn, viser Rosenlunds undersøkelse altså at lærerne i hans utvalg er mindre nåtidsrettede i sin undervisning (Rosenlund, 2011, s.189).

Her hjemme undersøkte Erik Lund det samme gjennom å se på samfunnsfagsprøver på ungdomstrinnet. Han delte prøvespørsmålene inn i tre kategorier han kalte fasitpregede, analytisk/resonerende og vurderende/begrunnende. Her viste undersøkelsene at de fasitpregede oppgavene stod for 86 prosent av spørsmålstypene (Lund, 2001 i Koritzinsky, 2006, s.20).

Om det er få undersøkelser å finne om historiefagets faktiske innhold i skolen, er det desto flere undersøkelser som går på intensjonene for Kunnskapsløftet, LK06.

Utdanningsdirektoratet har selv bestilt flere rapporter som går på implementeringen av den nye læreplanen siden 2006. Et av disse er evalueringsprosjektet «Analyse av Reformen Kunnskapsløftets forutsetninger» (ARK), utført ved pedagogisk forskningsinstitutt ved universitetet i Oslo med støtte fra Utdanningsdirektoratet, der hovedspørsmålet er om de

strategier og virkemidler som er valgt i Kunnskapsløftet er utformet og dimensjonert i tråd med reformens intensjoner. I dette prosjektets sluttrapport, skrevet av Erling Lars Dale, Britt Ulstrup Engelsen og Berit Karseth (Dale, Ulstrup & Karseth, 2011), pekes det på at læreplanene er mer uklare på innhold enn intensjonene var (Dale, et al, 2011, s.ii). På grunn av dette er det i LK06 tydelig at lokalt arbeid med læreplaner også innebærer utforming av det generelle faginnholdet, ikke bare lokal tilpasning av eksisterende innhold (Dale et al, 2011, s.93). Forfatterne hevder at målet i LK06 er læringsprosessen, ikke innholdet i seg selv (Dale et al, 2011, s.123), og at arbeid med innholdet i fagene er et lokalt profesjonelt ansvar (Dale et al, 2011, s.75). Samtidig peker forfatterne på en diskrepans mellom dette og LK06s generelle del, som er beholdt uforandret siden L97, som etter deres mening er mer preget av en tradisjonell innholds- og kunnskapsorientering med vekt på felles kunnskaper, og kjennskap til innhold og sentrale verdier fra vår kulturarv (Dale et al, 2011, s.1). Motsetningen består altså i at den generelle delen av læreplanen legger vekt på et felleskulturelt innhold, mens de fagspesifikke delene ikke definerer et slikt innhold.

Et annet prosjekt som skulle se på implementeringen av LK06 er «Sammenhengen mellom Undervisning og Læring», også kalt SMUL-prosjektet ved Nordlandsforskning, som er en del av programmet for evaluering av Kunnskapsløftet (EvaKL) initiert av Utdanningsdirektoratet. Den første av de tre rapportene derfra heter «Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring» skrevet av Rønning, Fiva, Henriksen, Krogtuft, Nilsen, Skogvold og Solstad i 2008. I denne rapporten understrekes det igjen at kompetansemålene er uklare og varierende når det kommer til innhold og at noen av målene har klare direktiver til hva undervisningen skal handle om, mens andre er mer åpne (Rønning et al., 2008, s.124, 134, 186). Samtidig peker de på et annet motsetningsforhold i læreplanen. I følge forfatterne er det i generell del av læreplanen, i fagbeskrivelsene og i formålene for fagene en tydelig vektlegging på at undervisningen skal starte med elevenes forforståelse og kunnskaper, og ta utgangspunkt i elevenes evner og interesser (Rønning et al., 2008, s.21) slik at undervisning og læringsaktiviteter skal engasjere elevenes interne prosesser (Rønning et al., 2008, s.126), samtidig som de hevder at mange av målformuleringene ikke følger opp dette.

Den andre SMUL-rapporten er kalt «Underveis, men i svært ulikt tempo» skrevet av Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson. I denne rapporten ser de på lærernes planer etter innføringen av LK06, ikke ulikt slik jeg gjør i denne oppgaven. Også i denne rapporten er en av konklusjonene at kompetansemålene ikke er entydige når det gjelder innhold og konkretiseringsnivå, men også at betydningen og omfanget av kompetansemålene i forhold til

hverandre heller ikke er helt klart (Hodgson, Røning, Skogsvold & Tomlinson, 2010, s.13, 53). Et av funnene i deres undersøkelse er at det er store forskjeller mellom lærernes planlegging når det gjelder detaljeringsnivå, omfang og innhold på disse planene (Hodgson et al, 2010, s.66, 102), til en slik grad at det ikke er mulig å identifisere klare mønstre i plansystemer eller planlegging som deles av flere skoler (Hodgson et al, 2010, s.83, 110). Rapporten finner likevel et mønster i det at det ser ut til at det i større grad samarbeides om å lage planer på grunnskolen i forhold til videregående skoler (Hodgson et al, 2010, s.6). To andre interessante funn fra denne rapporten er for det første at halvparten av alle planene i grunnskoleutvalget refererer til læremidler i sine planer (Hodgson et al, 2010, s.77), og at ivaretagelsen av målene fra LK06 varierer mye i de lokale planene (Hodgson et al, 2010, s.6).

To andre undersøkelser som er relevant for denne oppgaven er først Erss, Kalmus og Autios undersøkelse fra 2016 kalt «'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany» (Erss, Kalmus & Auti, 2016). I denne har forfatterne sett på lærerens autonomi i forhold til læreplanens føringer i Estland, Finland og Tyskland. Funnene herfra tyder på at selv om læreplanens føringer er forskjellig i de tre landene, er det et fellestrekk at lærerne i liten grad bruker den grad av autonomi som læreplanen gir rom for og at læreboka gir retningslinjer der de nasjonale planene gir rom.

Den andre er Christina Mølstad og Berit Karseths undersøkelse fra 2015, «National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes.» Her ser de på hvordan de nasjonale læreplanene legger til rette for lokalt læreplanarbeid i Norge og Finland. I artikkelen peker de på at lærer-autonomien i Norge blir sterkt utfordret og kontrollert av et sterkt fokus på målbare resultater i skolen, og at norske lærer på denne måten er mindre autonome enn finske. Mølstad og Karseth finner at norske lærere snakker om en måte å jobbe med lokale læreplaner på der den nasjonale læreplanen blir operasjonalisert, satt i verk eller levert gjennom lokale planer (Mølstad & Karseth 2015, s.450). På tross av at lokalt arbeid med læreplaner, etter LK06s intensjoner, skal innebefatte utforming av det generelle faginnholdet, ikke bare lokal tilpasning av eksisterende innhold (Dale, Ulstrup & Karseth, 2011, s.93), så viser Mølstad og Karseths funn at dette i mange tilfeller ikke er utgangspunktet for arbeidet med de lokale planene.

En siste undersøkelse som jeg skal nevne her er hentet fra Ole Elgström og Mats Hellstenius' artikkel «Curriculum debate and policy change» fra 2011 der de har sett på debatter rundt

historiefaget i Sverige gjennom 1990-årene og 2000-tallet og strukturert disse i fire begrunnelser for historiefaget Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 2, men Elgström og Hellstenius konkluderer i sin artikkel med at den svenske debatten omkring historiefagets rolle i skolen er preget av enten en essensialistisk posisjon som argumenterer for et historiefag i skolen der målet er å vise at historie har egen verdi og dermed et skolefag som er «lillebroren» til vitenskapsfaget historie på den ene siden, eller en progressivistisk posisjon på den andre siden der historiefaget begrunnes i sin nytteverdi for samtiden og som et redskap til å forstå dagens problemstillinger og hjelpe elevene med å bli ansvarlige, problemløsende borgere (Elgström & Hellstenius, 2011, s.725 – 726).



## Kapittel 2. Teoretisk utgangspunkt

Innledningsvis har jeg først greid ut om hvorfor temavalg i historieundervisningen er en viktig forskningsarena, og presisert hva jeg vil undersøke i denne oppgaven. I det følgende kapitlet vil jeg skissere et teoretisk rammeverk som jeg vil ta utgangspunkt i når jeg senere skal drøfte funnene mine.

### 2.1 Historiebevissthet og historisk tenkning

Innenfor historiedidaktikken er begrepet *historiebevissthet* et kjernebegrep som har hatt fotfeste i Norden siden 1990-årene (Lund, 2014, s.178). Særlig i engelske og amerikanske miljøer, er også *historisk tenkning* et sentralt begrep. Samtidig er også begrepet *historisk bevissthet* et mye brukt begrep. Som en start på dette teorikapitlet, tenker jeg at en avklaring rundt disse tre begrepene er på sin plass.

Historiebevissthet og historisk bevissthet ble brukt om hverandre og i forskjellig sammenhenger fra 1970-tallet og utover (Jensen, 1994, s.33). I et forsøk på opprydding i begrepsforståelsene, kom Bernard Eric Jensen i 1994 opp med et forslag til historiedidaktisk språkkonvensjon, der historiebevissthet blir forklart som «bevidsthet om procesforholdet mellom fortid, nutid og fremtid, d.v.s. FORTIDSFORTOLKNING  $\leftrightarrow$  SAMTIDSFORSTÅELSE  $\leftrightarrow$  FREMTIDSFORVENTNING» (Jensen, 1994, s.44). Det Jensen gjorde var å sette begrepene *historisk bevissthet* og *historiesyn* i et hierarkisk underforhold til begrepet historiebevissthet, der historisk bevissthet ble forklart som «...en hver historiebevidsthet, hvori bevidstheten om forandringers uundgåelighet er det dominerende moment, d.v.s. =HISTORICITET» (Jensen, 1994, s.44). Her blir historisk bevissthet altså forstått som en bevissthet om at forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid er kjennetegnet av sprang, brudd og dyptgående kvalitative forandringer (Jensen, 1994, s.44). Samlebegrepet historiebevissthet, slik det ble forstått av Jensen, handler altså om at mennesket både er historieskapt og historieskapende, slik at historie ikke først og fremst handler om fortid, men heller er en prosess som omfatter fortid, nåtid og fremtid. På denne måten er fortiden til stede i nåtiden som erindring og fortidsfortolkning, og fremtiden er tilsvarende til stede i vår egen tid i form av forventninger (Jensen, 1996, s.5). I forhold til valg av undervisningstemaer i historieundervisningen, handler et utgangspunkt i historiebevissthetsbegrepet om at dette må velges ut slik at det har en relevans til elevenes livsverden (Jensen, 1996, s. 10). Emner aktualiseres ved å få belyst

hvordan emnet er av-, eller kan få, betydning for elevenes livsverden gjennom aktualisering (Jensen, 1996, s. 13).

*Historisk tenkning* er et annet nøkkelbegrep. I dette begrepet finner vi både et fokus på historiske metoder og historie som kunnskapsform, men også på det å forstå fortidens mennesker på deres egne premisser (Lund, 2009, s.41). Det er innenfor denne tradisjonen vi blant annet finner de såkalte nøkkelbegrepene som jeg skal gå nærmere inn på nedenfor.

Forskjellen mellom disse to tradisjonene, og de to begrepene historiebevissthet og historisk tenking, kan altså sies å handle om forholdet til nåtiden. På den ene siden har vi en forståelse av historieundervisningen der en skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden og aktualisere temaer ut i fra hva som kan ha betydning for denne, mens du på den andre siden søker å skape forståelse for historiens egenart.

Med dette som bakgrunn skal jeg nå gå inn på flere teorier som har det til felles at de dreier seg om hva historisk kunnskap er, hva historiefaget er eller bør være, hvordan faget bør struktureres og med hvilket innhold.

## **2.2 Hvilket innhold?**

Niklas Ammert går i sin artikkel «Historia som kunnskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia» inn og definerer et skille innenfor historiedidaktikken som går mellom innhold og historiske ferdigheter. I spørsmålet om hvilken kunnskap man egentlig snakker om når det gjelder kunnskap i historie, bygger han på andre modeller, men forenkler disse til kategoriene *stoffkunnskap* og *prosesskunnskap* (Ammert, 2013 ). Det handler om en idé om at historisk kunnskap består av både kunnskap om fortiden og kunnskap om hvordan denne kunnskapen blir til. En lignende inndeling av historiefaget finner man ofte i pågående debatter om historiefaget i skolen der skillet ofte også fremstilles som en motsetning.

Vi skal likevel ikke lete lenge før vi møter utfordrere til en slik dikotomi. Linda Symcox og Arie Wilschut mener, for eksempel, å kunne identifisere tre trender som eksemplifiserer generaliserte holdninger ovenfor historiefaget i skolen (Symcow & Wilschut, 2009). Den første mener de å kunne identifisere som en tradisjonell og konservativ trend, som står for at historieundervisningen skal kunne formidle en enkel, nasjonal og patriotisk fortelling. Den andre posisjonen de mener å identifisere er det de kaller en progressiv «Modern World»-

trend. Her er fortellingen om pluralisme og multikulturalisme med et globalt utgangspunkt. Det tredje utgangspunktet er, i følge Symcox og Wilschut, en «Educationalist» «teaching history» trend. Denne går mindre på innhold og mer på historie som fag. Symcox og Wilschuts inndeling etter hvilke vektlegginger en gjør i faget viser at skillet som ofte skisseres mellom innhold og ferdigheter blir for enkelt, og at bildet er mer komplekst enn dette.

Man kan også stille spørsmålet om skillet i det hele tatt eksisterer. Hammarlund er en av de som mener at dette er et kunstig skille, fordi en god historiker ikke bare må ha kontroll over et historisk innhold, og å kunne finne og vurdere nytt innhold opp i mot dette igjen, men må også kunne finne større mønstre i dette arbeidet (Hammarlund, 2014). Peter Lee snakker på samme måte om at skillet mellom innholdskunnskap og ferdigheter er et kunstig skille fordi begge deler er en del av det å kunne tenke historisk. Han introduserer begrepet historisk kyndighet (historical literacy) som nettopp består av disse to komponentene gjennom elevenes forhold til historiefaget og elevenes orientering i forhold til fortiden. Han begrunner dette med at historisk kunnskap er mer enn fakta og en akkumulasjon av hvilke kunnskaper de har om historiske hendelser, slik at det som ofte betegnes som historiske ferdigheter er en integrert del av det å inneha historisk kunnskap (Lee, 2007). Her tar han til ordet for å se innholdskunnskaper, prosesskunnskaper og det å beherske deres begreper som en del av det å ha historisk kyndighet. Et sentralt begrep for Lee i denne sammenhengen historiebevissthet, og for at elevene skal kunne oppnå dette, må de for det første forstå faget historie, i betydningen prosesskunnskaper eller såkalte ferdigheter. Når det gjelder innholdet snakker Lee om å skape et rammeverk for fortiden i det han kaller «a Usable Historical Framework» (Lee, 2007, s.57). En av fallgruvene han ser ved å tenke på denne måten, er at man fort kan ende opp med *én* fortelling om fortiden. Dette tenker Lee kan løses ved å for det første fokusere på langtrekkende og dyptgripende forandringsmønstre i historien. Her tenker han altså å fokusere på de historiske nøkkelbegrepene fremfor innholdsbegrepene. Rammeverket skal ikke være en fortelling om «peaks of the past» (Lee, 2007, s.60) men et rammeverk som ser etter mønstre i historiske hendelser. Et slikt rammeverk må i følge Lee handle om menneskets historie, ikke privilegerte tema av noen slag. Det skal være en fortelling om mennesket, ikke forskjellige kulturer. Samtidig så må rammen inneholde brede mønstre av forandring i stedet for å fokusere på enkle kausaliteter. I et slikt rammeverk vil den historiske signifikansen bli avgjort av spørsmålene vi stiller. På denne måten vil vi ikke ende opp med et standard narrativ, men heller en åpen struktur som kan etterprøves, forandres, forbedres og forlates.

I en tidligere artikkel «Historical Literacy: Theory and Research» utdyper han dette nærmere, ved å legge til at for å oppnå historiekyndighet må elevene lære om en historisk fortid, ikke en «praktisk» fortid (Lee, 2004). Med praktisk fortid tenker han på historisk innhold som er valgt ut enten av patriotiske eller nasjonalistiske grunner, som historisk har vært tydelige utvalgsriterier i skolevesenet, eller historie som et spisset innhold for å lære noe spesifikt om samtiden. På samme måte må elevene lære at historie ikke er en kopi av fortiden, men heller lære å håndtere forskjellige og kanskje også motstridende fortellinger om fortiden, og til slutt å fokusere på de historiske prosessene. Dette handler om å plassere hendelser inn i et strukturerende rammeverk der hendelsen gir mening. Emner og historiske hendelser må være en del av en fortelling – en historie – for å gi mening, og historisk kyndighet, slik Lee ser det, handler nettopp om å gi elever en evne til å gi historien mening.

I artikkelen «Curriculum debate and policy change» viser forfatterne Ole Elgström og Mats Hellstenius hvordan den svenske debatten om historiefagets rolle i Sverige kan klassifiseres i 4 distinkte posisjoner som også berører innholdet (Elgström & Hellstenius, 2011). Den første av disse posisjonene dreier seg om det de kaller perennialisme, som understreker behovet for identitetsdanning rundt felles kulturarv, og der undervisningen dreier seg om å overføre «sannheter» og delte verdier. Den andre kaller de essensialisme, som handler om at skolefaget skal være tett knyttet opp i mot vitenskapsfaget historie og som dermed krever en skarp faginndeling for å få frem fagets egenart. Den tredje posisjonen er progressivisme som handler om å koble historiefaget opp mot nåtidige problemstillinger og som har som formål å lære elevene opp til å kunne være aktører i et samfunn i stadig forandring. Til slutt identifiserer de den rekonstruktivistiske posisjonene, som i likhet med den progressive posisjonen knytter historiefaget tett opp til nåtiden, men som i større grad har som formål å utdanne kritiske og handlende aktører i dagens samfunn (Elgström & Hellstenius, 2011, s.721 – 722). I sin artikkel bruker de denne inndelingen til å identifisere ulike standpunkt i den politiske skoledebatten. I min undersøkelse vil jeg ikke gå nærmere inn i de politiske argumentene for innholdet i historiefaget, men jeg mener likevel at denne inndelingen jeg har skissert ovenfor kan være til hjelp i analysen av temavalgene i empirien. Når det er sagt, er det også nokså vanskelig til tider å skille de politiske argumentene fra de didaktiske når vi snakker om innholdet i historieundervisningen.

## 2.2.1 Innholdsbegreper og nøkkelbegreper

I dette teoretiskelandskapet opererer vi også med en rekke ulike og delvis overlappende begreper som til en viss grad er synonyme, men som like ofte inneholder nyanseforskjeller. Erik Lund snakker, for eksempel, om substantiv- og prosessuell kunnskap, mens Levesque snakker om substantiv- og prosessuelt innhold (Lund, 2009, Levesque, 2005). Dette viser at skillet som ofte blir brukt mellom innholdskunnskap og prosesskunnskap på denne måten også gjenspeiles i forskjellige begreper som er knyttet til dem. På innholdssiden bruker vi for eksempel begreper som er koblet til historiske hendelser og prosesser, slik som *føydalherre*, *den franske revolusjon* og lignende, mens vi innenfor det som ofte betegnes som historiske ferdigheter finner begreper som *kontinuitet og forandring*, altså begreper som beskriver historiske prosesser og strukturer. Skillet i begrepsbruken er på denne måten mellom såkalte *first-order concepts* eller *substantive concepts* som begge samsvarer med det norske begrepet *historiske innholdsbegreper*, mens *second-order concepts*, *structural concepts*, *procedural concepts*, *disciplinary concepts* eller *historiske tankebegreper* samsvarer med det vi kan kalle *historiske nøkkelbegreper*.

## 2.3 Historiske- og narrative rammeverk

Denne typen historiske rammeverk for innholdet i historieundervisningen som Lee tar opp, finner gjenklang hos mange forskere. Dennis Shemilt er en av de fremste i så måte. I artikkelen «The Caliph's Coin» (Shemilt, 2000), legger han frem en beskrivelse av hvordan et slikt rammeverk bør være. Han gir ikke avkall på viktigheten av en kronologisk ordnet fortid og viktigheten av å kunne plassere det han kaller «landmark events» i en tidslinje, men han tenker mer på dette som et grunnleggende «kart» som lager orden i systemet og viser hendelsenes relasjoner i forhold til hverandre. Samtidig er han tydelig på at dette i seg selv ikke er nok. Det som trengs er å lage sammenhengende historiske *narrativer* ut av dette. Kartets orden og systematikk blir da utvidet av historiens logikk og vil da i større grad gi mening. Hendelser, disse «landmark events», blir gitt signifikans gjennom narrativet og viser i motsetning til kartet at hendelser ikke bare skjer etter hverandre men på grunn av hverandre. Slik vil kausale forklaringer bli meningsfulle gjennom narrativene.

Slik som Ammert er Shemilt klar over farene som ligger i det å ende opp med bare *ett* narrativ, der historien blir *historien*. I Shemilts modell blir det dermed like viktig å passe på at

narrativet minst tar form av tre dimensjoner. Han foreslår metodisk å inkludere økonomi og teknologi gjennom «means of production», sosiale strukturer, institusjoner politikk og makt gjennom «forms of social organization» og religion og institusjonallisert kunnskap gjennom «cultural- and intellectual history». I tillegg fremholder han viktigheten av å ikke bare skape ett narrativ men flere. Dette innrømmer han er vanskelig, men mener det i det minste bør være et mål for undervisningen å sette lys på at det finnes flere narrativer. Slike rammeverk som Peter Lee kaller «Usable Historical Frameworks» blir av Dennis Shemilt mer spesifikt til sammenhengende, komplekse, multidimensjonale rammeverk som inneholder både utdypende og konkurrerende narrativ om det samme. I praksis foreslår Shemilt at dette skal oppnås ved at undervisningen fokuserer på at historie er en kunnskapsform, ikke en kopi av fortiden. Samtidig må elevene få hjelp til å gå ut og inn av verdenshistorien med ulik oppløsning; av og til med falkeblikk og av og til med forstørrelsesglass. Selv om han snakker om rammeverk som er sammenhengende gjennom et helt utdanningsløp med fokus på for eksempel materielle-, sosiale- eller organisatoriske aspekter, understreker han også at undervisningen også må inneholde tematiske studier innenfor kortere tidsrom, med andre ord at rammeverket ikke bare fylles av hendelser, men også de mindre historiene om prosesser, forandring og kontinuitet innenfor kortere tidsrom, der kronologien brytes. Det viktige blir da at læreren er tydelig på hva elevene bør ta med seg inn i hovedrammeverket fra disse forskjellige måtene å studere fortiden på slik at «.key data is separated from the colors» (Shemilt, 2000, s. 99).

Der Shemilt ikke undervurderer viktigheten av historisk innholdskunnskap som selve kartet som historien blir fortalt ut i fra, men likevel vektlegger det narrative aspektet ved historie sterkere, er andre mer opptatt av selve innholdsaspektet. I artikkelen «Vad finns i din historiska innehållsrepertoar?» peker Bengt Schüllerqvist på to problemer for dagens elever i forhold til historieundervisningen i skolen (Schüllerqvist, 2014). Disse to problemene kaller han presentisme og fortidsgrøt. Presentisme handler om å se fortiden ut i fra et nåtidig perspektiv og legge dagens etikk, moral og verdier inn i fortiden. Presentisme hindrer elever i å tenke historisk om fortiden. Fortidsgrøten handler om hva elevene sitter igjen med etter undervisningen. Schüllerqvist hevder at mange elever sitter igjen med fragmenterte bruddstykker av hendelser, personer, tider og steder uten å klare å trekke noen sammenheng mellom disse etter undervisningen. Årsaken til dette plasserer han hos elevenes manglende innholdskunnskaper – de kan rett og slett for lite. Grunnen til dette, mener Schüllerqvist, handler om at utvalgskriteriene for det historiske innholdet ikke er tilpasset det han

karakteriserer som nokså ambisiøse og moderne mål i de nordiske læreplanene. Schüllerqvists oppskrift mot fortidsgrøten er, etter hans mening et større fokus på historisk sammenheng. Sammenheng er etter hans mening viktigere enn forandring fordi et ensidig fokus på forandring vil gjøre historien uten holdepunkt. Historisk sammenheng handler om kontinuitet, og et fokus på sammenheng gjør at vi kan finne mønstre som utgangspunkt for sammenligninger. I forhold til problemet med presentisme hevder han derimot at en oppfatning av historiens annerledeshet likevel er en forutsetning for historisk kunnskap og nødvendig for undervisning i historie. På denne måten stiller Schüllerqvist seg i helt motsatt hjørne av for eksempel Linda Symcox i det at det er ulikhetene mellom nå og da, ikke likhetene, som skal bringes frem i lyset. Det som i følge Schüllerqvist er hovedproblemet, og som skaper både fortidsgrøt og presentisme, er et manglende historisk innholdsrepertoar. Dette begrepet definerer han som «det innhold noen behersker til en viss tid» (Schüllerqvist, 2014, s.65). Schüllerqvist beskriver innholdsrepertoaret som to slag innholdskunnskaper; tid-romkunnskap og eksempelkunnskap. Begrepet tid-rom refererer til en historisk sammenheng, som ofte omtales som en epoke, en periode eller lignende. På samme måte som Shemilt, snakker Schüllerqvist om flere aspekter ved det han kaller tid-rom; forsørging, makt sosiale relasjoner og tro og vitenskap. Sammenlignet med Shemilts «Means of Production», «Forms of Social Organization» og «Cultural and Intellectual History», ser vi at disse kategoriene i det store og hele ser ut til å overlappe hverandre. Den andre formen for innholdskunnskap som Schüllerqvist tar frem er eksempelkunnskap, som i følge han selv er illustrasjoner eller representasjoner av et tid-rom, gjerne i form av fortellinger. Her har vi altså to teoretikere som med nesten sammenfallende begrepsbruk likevel står for forskjellige forståelser av samme problematikk. Der det er lett ved første øyekast å tenke at Shemilts «landmark events» innenfor et historisk rammeverk sammenfaller med Schüllerqvist eksempelkunnskaper innenfor et tid-rom, men ser vi nærmere, er det likevel er forskjeller i tilnærmingene. «Landmark events» innenfor Shemilts terminologi kan godt være en slik historisk periode som i Schüllerqvists terminologi er et tid-rom, men forskjellen ligger kanskje i lengden av tidsaspektet. Schüllerqvist er nok i større grad emne eller temabasert fordi hans fokus på historisk sammenheng naturlig fører til kortere tidsrom, og at hans fokus på historiens annerledeshet naturlig fører til at disse tid-rommene er godt adskilte, mens Shemilts rammeverk er et felles rammeverk for «hele» historien der de forskjellige epokene får sin mening gjennom sitt forhold til denne helheten.

Et annet avgjørende begrep i Schüllerqvists terminologi, er *historiespråklig grammatikk* (Schüllerqvist, 2014, s.69) forstått som begreper som er knyttet til de forskjellige tid-rom. Der de styrende begrepene i Shemilts terminologi er de såkalte «second-order concepts», blir denne historiespråklige grammatikken knyttet opp mot bestemte historiske epoker og er dermed «first-order concepts»

Der Dennis Shemilt i «The Caliph's Coin» trekker opp noen brede rammer for sine rammeverk, går han i artikkelen «Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History» dypere inn det metodiske ved dette, og foretar samtidig en analyse av tilstanden av historieundervisningen, i all hovedsak relevant for Storbritannia, men etter min mening også godt egnet til analyser her hjemme (Shemilt, 2009). Det sentrale begrepet for Shemilt ligger i «Pictures of the Past», som han beskriver som sammenhengende narrativer koblet til nåtiden, og gjør som gjør det mulig å danne forutantagelser om fremtiden. Han snakker altså her om en form for historiebevissthet. Poenget hans her er å omdanne «small pictures» om til «big pictures». I en analyse av historieundervisningen i Storbritannia, ser Shemilt tre metoder som allerede er i bruk i skolen for å skape «Big Pictures», men som ikke egentlig fungerer. Den første kaller han *tematiske studier*. Det han mener mangler med slike, er et grunnleggende rammeverk som gjør at temaene gir mening utenfor seg selv. Tematiske studier, mener han, har en tendens til å være informasjonstunge undervisningsopplegg som gjør det vanskelig å skille ut «key events» fordi forstørrelsesglasset på denne måten ødelegger for falkeblikket han mener er essensielt for helhetsforståelsen. En annen metode han mener å kunne identifisere kaller han *midlertidige kontekstualiseringer*. Her handler det om tradisjonell historieundervisning der et emne settes i sammenheng med det som kom før og det som kommer etter. Det positive med denne metoden er, i følge Shemilt, at den krever lite ressurser og tid fra lærerne. Problemet er bare det at det er vanskelig å skape et større bilde av dette ut over det rent kronologiske og at kontekstualiseringen på denne måten kan føles unødvendig sett fra elevenes synspunkt. I en slik fremgangsmåte er det nok også lett å ty til enkle kausale forklaringer som unødig forenkler historien. Den tredje metoden er å jobbe med summative oppgaver og sluttvurderinger. Tanken her er at et tradisjonelt undervisningsopplegg i historie kan penses mer mot «The Big Picture» mot slutten av undervisningsperioden, som for eksempel i 10.trinn, ved å gi store og undersøkende oppgaver da. Et «Big Picture» kan godt lages av flere «Small pictures», mener Shemilt, men det at elevene på slutten, nærmest på egen hånd, skal klare å omskape undervisning fragmentert i mindre temaer om til en stor fortelling, er likevel kanskje å kreve for mye av dem. De



sterkeste elevene kan godt få til mye her, men man står i fare for å ekskludere de andre elevene, fordi det er nettopp hjelp til å skape disse fortellingene de trenger hjelp til, og denne hjelpen gis nok best underveis, ikke helt mot slutten. Målet er jo å lage en fortelling der summen på mange måter er mer enn delene, noe som er vanskelig å se i ettertid, men kanskje enklere å konseptuere når man først etablerer et historisk rammeverk å se delene ut i fra. En annen problemstilling ligger i at man med slike typer oppgaver står i fare for miste fokus på alternative måter å fremstille dette på. Forskjellen på det vi kan kalle enkle og mer komplekse «Big Pictures» ligger i at motstridende informasjon om fortiden i det komplekse bildet raffinerer og endrer det, mens den samme informasjonen i enkle bilder blir behandlet som unntak (Shemilt, 2009).

Det Shemilt så foreslår ut i fra analysen jeg i korte trekk har presentert ovenfor, er altså et narrativt kunnskapsrammeverk. I en nærmere utdypning av hva et slikt rammeverk faktisk er beskriver han det som et stilas av fakta, generaliseringer og tolkninger som for det første gir mening til fortiden, men samtidig også viser nåtiden som en pågående prosess. Det er avgjørende at dette rammeverket muliggjør tillegg av ny kunnskap og omdannelse av modellen selv i lys av nye oppdagelser klassen og eleven gjør (Shemilt, 2009, s.204).

Meningen med et slikt rammeverk er å kunne organisere progresjonen både langs kronologiske og narrative linjer, og på denne måten strukturere emnebasert læring ved hjelp av nøkkelspørsmål. Et slikt rammeverk vil også kunne gi signifikans til disse emnene ut i fra den narrative sammenhengen og nøkkelspørsmålene som stilles. Målet ved dette er å skape rammeverk der en ikke erstatter en fragmentarisk emnekanon til fordel for en narrativ kanon som skal memoreres og repeteres, men heller skape internaliserte rammeverk for hver enkelt elev som kan oppdateres, utvides og bli mer sofistikert i løpet av opplæringen. Målet for rammeverket er, sagt på en annen måte, å skape historiebevissthet hos elevene. Begrunnelsen her ligger i at historiebevissthet er indirekte begrenset av hvor mye eleven vet, men direkte begrenset av hvordan de gir mening til kunnskapen de har (Shemilt, 2009, s.170).

Historiebevissthet er altså avhengig av et meningsfullt bilde av fortiden, men samtidig er det viktig at narrativet som skaper dette meningsfulle bildet er om *noe*, ikke bare om generelle forandringskurver over tid. Selv om det meste av det Shemilt har skissert her handler om second-order concepts og har fokus på det metodiske, så understreker han selv her at det likevel er viktig at rammeverket har fokus på et faktisk innhold.

Prosessen fra «små bilder» til en utviklet historiebevissthet går i følge Shemilt gjennom tre steg, der det første steget er det Ammert ville ha kalt stoffkunnskap. Det store rammeverket

starter altså, i følge Shemilt, med et rammeverk av historisk kunnskap der et faktisk prioritert innhold er sekvensert i kronologisk tid og sted. Steg to vil så være å prøve å samle små bilder av fortiden i større bilder. Her handler det om å gjøre singulære fakta om til generaliseringer, gjøre enkle generaliseringer om til høyere grads generaliseringer. I dette steget ser Shemilt for seg at elevene ser fortiden som et bevegelig bilde med mening og retning, og at elevene har begynt å se delene som en del av helheten. Shemilt ser for seg at dette er historiebevissthetens minimumskrav. Det er selvsagt ønskelig at dette bildet utvides med alternative, kontrafaktiske og komplimentære «Big Pictures», eller «Polyteistiske rammeverk» som han selv kaller det i «The Caliph's Coin» (Shemilt, 2009). Etter dette kan vi si at eleven har en historiebevissthet der hun ser historien som casestudier, og bruker historiske trender til å analysere dagens situasjon og fremtidige muligheter.

Oppsummert kan vi si at Shemilts rammeverk er begrunnet i at bilder av fortiden blir mer meningsfulle når de kobles til nåtid og fremtid, at det er vanskelig å skape sammenhengforståelse (Lund, 2014) mellom isolerte tema; det er bedre å starte med sammenhengen.

En annen som deler Shemilts tanker rundt et rammeverk for historisk kunnskap er Linda Symcox. Som en del av den svært opphetede debatten i USA rundt National History Standards, har hun i flere tiår vært midt i begivenhetenes sentrum når det gjelder innholdsdebatten for historiefaget (Symcox, 2002). Den store forskjellen mellom Shemilt og Symcox ligger i at der Shemilt, selv om han er opptatt av historiebevissthet og at historien gis mening ut i fra nåtid og fremtid, likevel er av den oppfatning av at dette er for å få et bedre tak på *historien*, ser Symcox i stedet ut til å ha den oppfatning at historieundervisning skal ha et langt bredere mål i det å fylle sivile og demokratiske hensikter (Symcox, 2009). Symcox' rammeverk er det hun kaller et kosmopolitisk rammeverk der globalt medborgerskap og sosial rettferdighet er i sentrum. Her eksemplifiserer Symcox en annen debatt i historiedidaktikken som handler om hvor vidt, eller i hvor stor grad, historiefaget skal ha et nåtidig og uttalt formål eller nytteaspekt.

## 2.4 Narrative forkortelser.

Som en fortsettelse av dette med historiske innholdsbegreper og historiske- eller narrative rammeverk, kommer jeg her inn på narrative forkortelser. Narrative forkortelser er historiske innholdsbegreper som i motsetning til andre innholdsbegreper i større grad er meningsbærende historiske symboler. Dette er innholdsbegreper som ofte har en realhistorisk bruksfunksjon. Narrative forkortelser er både en utfordring og ressurs i klasserommet fordi de for det første ser ut til å være et nærmest universell fenomen i mellommenneskelig kommunikasjon om fortiden (Olofsson, 2014, s.166), men samtidig forutsetter de at alle elevene er i stand til å avkode dem. Olofsson foreslår i artikkelen «Narrative forkortninger i historieundervisningen – några möjligheter och problem» at disse begrepene kan være en ressurs i undervisningen så lenge de brukes som et rammeverk der betydningen broderes ut fremfor å skulle være begreper som skal læres inn (Olofsson, 2014). Fordelen med å jobbe ut i fra narrative forkortelser er, i følge Olofsson, at de tilfører meta-perspektiver til de emnene som undervises. Olofsson introduserer en typologi av narrative forkortelser som starter med *historiske tidsbegrep*. Dette er epoker som *steinalderen*, *vikingetida* og lignende begreper som betegner et *tid-rom*, for å bruke Schüllerqvists terminologi. En annen og litt mer spesifikk gruppe narrative forkortelser finner vi i *historiske forløp*. Eksempler på dette kan være *30-årskrigen*, *den kalde krigen* og lignende. Dette er tidsforløp som ikke kan betegnes som historiske epoker, men som likevel er over en viss tid. Videre følger *historiske metonymer*. Dette er narrative forkortelser som henviser til historiske aktører som *brunskjorter* og *suffragetter*. *Historiske plasser og artefakter* er andre narrative forkortelser der stedsnavn og navn på bygninger bærer i seg narrativer. Eksempler på dette kan være *Berlinmuren* og *Omaha Beach*. *Bevingede ord og sitater* kan også være narrative forkortelser. *Terningen er kastet* og *I have a dream* er uttrykk som bærer mening ut over det rent språklige. Til slutt i Olofsons typologi, og også den minst abstrakte kategorien, finner vi *historiske hendelser og vendepunkt*. Eksempler på dette kan være *22.juli* og *slaget på Stiklestad*. Ser vi Olofsons kategorier satt opp mot for eksempel Schüllerqvist, ser vi at abstraksjonsnivået korresponderer med hans modell slik at narrative forkortelser om historiske tidsforløp overlapper Schüllerqvists tid-rom, mens narrative forkortelser om historiske hendelser og vendepunkt overlapper eksempelkunnskap.

## 2.5 Utvalgskriterier - signifikans

Hva som er det faktiske innholdet i historieundervisningen er altså det som opptar mange i både den politiske og den didaktiske debatten. Spørsmålet man da kan stille er hva er det som kan ligge til grunn for utvelgelsen av historisk innhold i historieundervisningen?

Ross E Dunn skriver i sin artikkel «Constructing World History in the Classroom» (Dunn, 2000) om tre ulike modeller for hvordan historie blir fremstilt i klasserommene. Selv om han her spesifikt skriver om verdenshistorie som eget tema, mener jeg at modellen hans godt kan brukes om innhold og utvalgskriterier generelt også i den norske skolen. Den første av de tre modellene han peker på er det han har kalt «The Western Heritage Model». Dette er en undervisningsmodell der man fokuserer på «vår» sivilisasjon, dvs europeiske verdier og institusjoner samt store idéer fra antikken og fremover. Bak en slik måte å tenke historie på ligger en dypst sett essensialistisk forståelse av egen europeisk identitet og verdier og er i sin natur etnosentrisk. Dunn peker på at slike holdninger tidligere har vært ment som beskyttelse mot «fremmede» ideologier som bolsjevismen og fascismen, og man kan spørre seg om hvilken «fremmed» ideologi man i dag «beskytter» seg mot (Dunn, 2000, s. 125). «The Western Heritage Model» korresponderer, etter min mening, med Symcox og Wilchuts tradisjonelle og konservative trend som nevnt ovenfor. Den andre modellen i Dunns argument kaller han «The Different Cultures Model». Denne står for multikulturalisme, sosialhistorie, kvinnehistorie og minoritetshistorie. I praksis blir innholdet bygget rundt eksepsjonelle historier fra flere store sivilisasjoner. Dunn beskriver dette som å ha ikke bare en europeisk «tidstunell» men å ha flere parallelle slike tunneller. Den siste modellen kaller Dunn «The Patterns of Change Model» som han beskriver for en sosialt inkluderende læreplan der historien ikke er bundet til nasjonalstaten og premisset med forskjellige kulturer. Det han skisserer kan kanskje sies å være en slags case- og spørsmålsdrevet historie som ikke har med noen av premissene som ligger til grunn for de to andre modellene. Sett opp i mot modellene til Symcox og Wilschut så korresponderer «The Different Cultures Model» godt med deres «Modern World Trend», mens Dunns «Patterns of Change» legger mer vekt på stoffkunnskapen, for å fortsette å bruke Ammerts uttrykk, i forhold til Symcox og Wilschuts «The Educationalist Trend» der de ser på prosesskunnskapen som mer adskilt fra innholdsdelen.

I artikkelen «Tracking Second-Order Concepts in Canadian History: The Importance of Historical Significance», tar Stéphane Lévesque også opp dette temaet (Lévesque, 2005). Han

peker på at innholdet i skolen i det store og hele kretser rundt spørsmålet om hva som er historisk signifikant og hva som er trivielt. Hvilke kriterier som ligger til grunn for utvelgelsen kan i høyeste grad variere. En ofte brukt kriterieliste for å avgjøre historisk signifikans i vitenskapsfaget historie, finner vi hos Philips (2002). Han mener signifikans må finnes i (a) viktigheten av hendelsen for de som levde i samtiden, (b) hvor påvirket mennesker i samtiden ble av hendelsen, (c) hvor mange som ble påvirket i samtiden, (d) hvor lenge mennesker i samtiden ble påvirket av hendelsen og til slutt (e) relevansen hendelsen har for oss i dag for å forstå fortiden. Som vi ser ovenfor, blir historisk relevans eller signifikans i vitenskapsfaget historie i det store og hele plassert i de historiske hendelsene og den historiske konteksten for disse. I skolen, derimot, mener Lévesque at disse kriteriene i mindre grad blir brukt, og at kriteriene for utvelgelsen i skolen heller er en form for minnehistorie. Med dette mener han at utvelgelsen er basert på praktiske interesser i samtiden som å fremme kulturelle opphavsmyster eller symbolske hendelser for å fremme patriotisme eller nasjonalisme, eller hendelser som kan fungere som enkle analogier for hverdagsbruk – «lekser vi kan lære fra historien». Problemet, i følge Lévesque, ligger altså ikke i å avgjøre signifikans ut i fra nåtiden, men av hvilke grunner. Lévesque peker også på det potensielle gapet mellom signifikansen som skolen legger i historiske hendelser og de oppfattelsene elvene selv har om fortiden.

Peter Seixas og Tom Morton understreker også i boka «The Big Six» at historisk signifikans ligger i nåtiden, nærmere bestemt i i det narrative hvor den partikulære historien er forankret (Seixas & Morton, 2012). Tittelen «The Big Six» spiller på *signifikans, bevis, kontinuitet og endring, kausalitet og konsekvenser, historiske perspektiver og den etiske dimensjonen*, som de legger frem som de seks store tankebegrepene som bør brukes i skolen. De fire begrunnelsene for historisk signifikans som Seixas og Morton opererer med, er delt i to grunnleggende fokus. For det første sier de at signifikans ligger i de hendelser, personer eller former for utvikling som fører til forandring, det vil si store konsekvenser for mange over lang tid. Samtidig mener de at disse hendelsene, personene eller prosessene også er historisk signifikante om de kan kaste lys over varige, eller begynnende temaer i historien eller nåtiden. Disse punktene samsvarer godt med de fire første kategoriene hos Philips (2002). De siste to punktene i Seixas og Mortons klassifisering handler om at historisk signifikans alltid er konstruert og finner kun en meningsfull plass i forhold til et narrativ. Selv om det er lett å dra slutninger frem mot narrative rammeverk som jeg har beskrevet i ovenfor, så understreker Seixas og Morton at et slik narrativ også godt kan være en lærebok i historie.

Poenget er at de historiske hendelsene, personene eller prosessene ikke innehar historisk signifikans i seg selv, men er avhengig av at nåtiden gir de en signifikans. De understreker også i sitt siste punkt at historisk signifikans dermed vil variere ut i fra hvem som til en hver tid konstruerer et narrativ, altså går de ganske langt i å hevde at historisk signifikans er relativt.

I artikkelen «Mapping the Terrain of Historical Significance» går Seixas enda mer detaljert til verks i sin beskrivelse av hvordan ulike personer og grupper kan gi ulik historisk signifikans til samme historiske hendelser. Her deler han utvalgsriterier inn i to hovedgrupper han har kalt «subjektivistisk» og «objektivistisk» (Seixas, 1997). En grunnleggende objektivistisk holdning til signifikans handler om å godta hva som er historisk signifikant ut i fra hva autoriteter sier er signifikant. I Seixas eksempler handler det om elever som ukritisk godtar historisk signifikans ut i fra hva skolen definerer det som, men i min problemsfære kan dette handle om lærere som ukritisk godtar historisk signifikans ut i fra læreboka. En grunnleggende subjektivistisk holdning til historisk signifikans handler derimot om å gi historisk signifikans ut i fra egne preferanser om hva som er interessant. I artikkelen er det altså snakk om en elevholdning, men jeg mener en slik klassifisering også kan treffe lærere som bygger undervisning ut i fra egne preferanser uten å for eksempel ta stilling til nasjonale eller lokale læreplaner. Nå er det jo sjelden at teoretiske kategorier enkelt kan finnes igjen i empirien i sin rene form, så Seixas har også med to kategorier mellom disse to ytterpunktene. Den første av disse kaller han sofistisert eller avansert objektivist. Her handler det om å finne objektive kriterier for hva som er signifikant ut i fra hva som har påvirket flest lengst, men at det å velge ut hvilke hendelser som er på denne måten likevel er valgt ut i fra personlige argumenter og preferanser. På samme måte nyanserer han subjektivistkategorien med en sofistisert eller avansert subjektivistkategori som på de fleste områder er lik den sofistiserte objektivisten, men at utvalgsriteriet hva som har påvirket flest lengst er valgt ut i fra hva som har påvirket egen gruppe mest og lengst. Slike grupper kan være kjønn, etnisitet, minoritetsgruppe eller lignende. Poenget med artikkelen er likevel å gi et alternativ til disse kategoriene som ikke bygger bro mellom subjektivister og objektivister men som transenderer dette skillet. Dette har han kalt «den narrative linjen» og i dette er han selv helt på linje med Shemilt og Lee. Den narrative linjen handler da altså om å konstruere et narrativt rammeverk der temene er linket til hverandre slik at selv marginale emner kan få signifikans ut i fra andre hendelser og den historien de alle er knyttet til. Enklere sagt så skal signifikans konstrueres gjennom å velge et innhold som forteller en historie. Ved et slikt narrativt rammeverk hopper

man, på mange måter, bukk over problematikk som er knyttet til både subjektive og objektive utvelgelseskriterier, ved at et slikt rammeverk kan gi all historie mening.





## **Kapittel 3. Metode**

Denne undersøkelsen er en kvalitativ undersøkelse av valg av undervisningstemaer i historie som er gjort i de lokale læreplanene ved 28 norske ungdomsskoler. I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valg jeg har gjort i arbeidet med oppgaven og se disse i lys av relevant teori. I kapittelet vil jeg vise til de metoder jeg har brukt for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål, valg av empiriske kilder og hvordan undersøkelsene rent praktisk har blitt gjennomført. Et overordnet mål for dette kapittelet er å gi leseren mulighet til å vurdere oppgavens validitet og reliabilitet.

### **3.1 Ontologisk og epistemologisk utgangspunkt.**

Ontologi handler om forståelsen av hva som eksisterer og som man kan vite noe om, mens epistemologi handler om kunnskap, hvordan vi kan frembringe denne og når en påstand kan sies å være sann (Tjora, 2017, s.26, Johannessen et al. 2011, s.55). Begge deler handler om en forforståelse av hvordan verden er. Derfor er det viktig, kanskje særlig i en kvalitativ undersøkelse som denne, å redegjøre for egen forforståelse, fordi den kunnskapen jeg her frembringer kommer av en fortolkning av funn i empirien. Min forforståelse preger både hva jeg ser etter, hva jeg finner og hvordan jeg vektlegger og tolker funnene mine. På grunn av dette kan man si at dataene er teoriimprgnerte (Johannessen et al. 2011, s.39). Fullstendig objektivitet i kvalitativ forskning, og annen forskning for øvrig, er ikke mulig, og derfor er det viktig at jeg her redegjør for mine egne forforståelser her.

Min faglige bakgrunn er fra universitetet gjennom studier i religionsvitenskap, historie, engelsk og pedagogikk. Samtidig er jeg så heldig å ha ni års erfaring som lærer i skolen, stort sett på ungdomstrinnet, men også fra barneskolen og videregående skole. Som samfunnsfaglærer er jeg opptatt av faget, både av de pedagogiske og didaktiske sidene av det, og undersøkelsen min er naturlig nok preget av dette både når det gjelder hva jeg undersøker og hvordan jeg tolker funnene. Selve interessen for å undersøke hvilke temavalg som blir planlagt for historieundervisningen kommer fra at jeg arbeider ved en såkalt mottaksskole med elever fra 27 nasjoner (2017). Mottakssystemet fungerer i korte trekk på den måten at elever med annen språklig bakgrunn får ett år i egen mottaksklasse før de kommer ut i de ordinære klassene. Med annen språklig bakgrunn følger ofte også en annen kulturell bakgrunn, noe som gjør det interessant å være samfunnsfaglærer, spesielt i forhold til faget

historie. Det helt konkrete utgangspunktet mitt for interessen for temavalg i historie kommer derfor av at jeg etter hvert har blitt skeptisk til hvordan historieundervisningen er lagt opp på egen skole, blitt interessert i hvilke valgmuligheter jeg som historielærer har i utvelgelsen av undervisningsinnholdet og har stusset over at det er lite informasjon å finne om hvordan alternative utvalg i praksis har blitt gjennomført. Alt dette vil selvsagt påvirke alle deler ved denne undersøkelsen, men håpet er at et solid fokus på pålitelighet og gjennomsiktighet i undersøkelsen kan vise at jeg likevel etter beste evne har forsøkt å nærme meg teorier og empiri på en mest mulig objektiv måte.

### **3.2 Valg av metoder**

I denne undersøkelsen skal jeg altså prøve å se på de intensjonene for valg av undervisningstema i historieundervisningen, slik jeg finner de i skolenes lokale læreplan i historie. Hovedtanken bak undersøkelsen er uten tvil å prøve å nærme meg historieundervisningens innhold slik den faktisk er i de mange klasserom rundt i landet, men en undersøkelse av slik praksis i en eller annen kvantitativ form ville ha krevd veldig store ressurser. Samtidig gjør jakten på likheter i temavalg til at en mer tradisjonell kvalitativ undersøkelse basert på dybdeintervju heller ikke hadde gitt svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Løsningen min ble da å gå for en kvalitativ analyse av et relativt stort antall læreplaner for å se etter hvilke undervisningstemaer for historieundervisningen som jeg finner der, vel vitende om at jeg vil finne intensjoner, ikke det faktiske undervisningsinnholdet (Bachmann, 2005, s.15, Engelsen, 2006, s.31, Rønning et al. 2008, s.42 og Hodgson et al, 2010 s.25). Intensjonene bak temavalg er likevel interessante fordi de sier noe om hvordan kollegiet oppfatter nasjonale føringer, og ikke minst hvordan de ser på historie som undervisningsfag. De lokale læreplanene er her valgt som empiriske kilder fordi de har et normativt siktemål, og på den måten i stor grad kan vise intensjonen for undervisningen (Repstad, 2007, s.105). På denne måten er undersøkelsen min plassert innenfor fenomenologien, fordi jeg i denne undersøkelsen har et mål om økt forståelse og innsikt i hvordan flere individer opplever ett bestemt type fenomen, altså innholdet i historieundervisningen (Ringdal, 2014, s.109, Johannessen et al. 2011, s.83). Et kvalitativt forskningsdesign, som denne, har sin styrke i dybdeperspektivet det gir, men samtidig gjør det relativt store antallet lokale læreplaner til at undersøkelsen blir relativt omfattende. I dokumentanalyse anses det som positivt å ha mange dokumenter til analyse, særlig hvis

undersøkelsen, som denne, baserer seg på dokumenter alene (Bowen, 2009, s.33). I tillegg benytter jeg meg av tellinger og lager enkel statistikk basert på frekvens, såkalt kvasistatistikk (Krumsvik, 2014, s.29). Jeg må likevel understreke at disse har et rent analytisk formål og at dette er en kvalitativ undersøkelse som er avhengig av mine tolkninger og som ikke har som mål en statistisk generalisering utover utvalget.

Kvalitativ forskning har ofte en induktiv tilnærming til analysen (Krumsvik, 2014, s.15 og Ringdal, 2013, s.104), og metodedesignet for denne undersøkelsen er også utpreget induktivt, med de forbehold for induktivitet – altså hvilke muligheter jeg har i å nærme meg empirien objektivt - som jeg har skissert ovenfor. Ved å gå induktivt til verks prøver vi å nærme oss empirien på en måte der «..innsiktene kan vokse frem..» (Bratberg, 2014, s.73) i motsetning til å «teste» forhåndsbestemte teorier eller ideer mot empirien. Induksjon handler altså om å trekke allmenne, generelle konklusjoner ut i fra empiriske fakta (Thurén, 2012, s.27) der analysen ikke dreier seg om å gjengi innhold, men heller fange opp og filtrere ideer fra sammenhengende tekst (Bratberg, 2014, s.60). Kvalitative data snakker altså ikke for seg selv, men må fortolkes (Johannessen et al. 2012, s.163 og Tjora, 2017, s.28), og konklusjonene jeg kommer frem til kan bare handle om sannsynlighet fordi det empiriske materialet, som mitt, sjelden utgjør en komplett opptelling (Thurén, 2012, s.29-31).

### **3.3 Etiske avveininger**

Alle forskningsundersøkelser inneholder etiske og juridiske avveininger, så også denne, men valget av dokumentanalyse som metode gjør likevel til at denne undersøkelsen ikke står ovenfor de samme forskningsetiske avveininger som jeg ville ha gjort ved for eksempel intervjuer, og dokumentstudier oppfattes tradisjonelt som en ikke-påtrengende metode (Tjora, 2017, s.182). Først og fremst gjelder dette alle de forskningsetiske avveiningene man ofte kan møte på i en kvalitativ undersøkelse med tanke på at man som forsker på forskjellige måter kan påvirke informanter i datainnsamlingsprosessen, enten ved å sette de i situasjoner de ikke er komfortable i, eller påvirke med egne kunnskaper og virkelighetsoppfatninger (Johannessen et al, 2011, s.90).

Datagrunnlaget mitt er hentet inn ved å henvende meg til skoler via e-post, der jeg har informert om formålet for undersøkelsen og hva jeg skulle bruke deres lokale læreplan til. Informantene har gitt sitt samtykke til bruken av planene, og jeg har behandlet informasjonen

konfidensielt. Informasjonen er ikke meldepliktig i henhold til personopplysningsloven, men jeg har valgt å anonymisere bidragsskolene først og fremst av hensyn til de involverte enkeltpersonene, men også fordi nøyaktig beliggenhet og forhold som klassestørrelse, sammensetningen av elevmassen og lignende ikke er relevant for min undersøkelse (Johannessen, 2011, s.91-98).

### **3.4 Valg av informantskoler, utvalgets representativitet og gjennomføring.**

Kvalitative undersøkelser har sjelden som siktemål å frembringe statistiske generaliseringer, men søker som regel etter å få belyst et fenomen i dybden. Dette har noe å si for hvilke utvalgskriterier en setter, fordi en da ikke ser etter utvalg som er representativt, men heller ser etter det utvalget som er mest hensiktsmessig i forhold til det en skal studere (Johannessen et al. 2011, s.107). Når det er sagt er nok dette en undersøkelse som har færre kriterier for hensiktsmessighet enn det som kanskje er vanlig. Dette har å gjøre med at min undersøkelse tar sikte på å belyse et emne som fra før ikke er så godt belyst. Helt uten hensikt er min utvelgelse selvsagt likevel ikke.

Helt konkret kontaktet jeg alle ungdomskolene (her refererer *ungdomsskole* til både rene ungdomskoler og grunnskoler med ungdomstrinn) i fire store norske byene, til sammen 103 skoler. De første henvendelsene ble sendt i perioden 29.-31. januar 2016. Den 26.mai 2016 sendte jeg ut en purring til de skolene som enda ikke hadde svart. De som heller ikke svarte på denne ble ikke kontaktet igjen, og jeg endte da opp med 33 lokale læreplaner. Ved første gjennomgang ble fem av disse forkastet da de inneholdt mangler eller var ufullstendige (årsrapporter i stedet for læreplaner, plan for kun ett trinn og lignende). De resterende 28 planene utgjør det empiriske grunnlaget for denne undersøkelsen.

Kriteriene for utvelgelsen av informantskoler vil på bakgrunn av dette kunne forklares på forskjellige måter, ut i fra hvilken synsvinkel du ser det med. Valget av de fire byene har ingen videre begrunnelse annet enn praktiske hensyn, og som en avgrensning av størrelsen av empirigrunnlaget. Dette kan fremstå som et såkalt bekvemmelighetsutvalg (Johannessen et al. 2011, s.111), men etter min mening drar min undersøkelse heller veksler på både et opportunistisk utvalg og et tilfeldig utvalg (Johannessen et al. 2011, s.110) samt snevert kriterieutvalg (Tjora, 2017, s.41). Opportunistiske utvalg er når forskeren ikke har gjort noen spesifiseringer på forhånd og er ofte i forbindelse med naturalistiske studier som ser på

empirien i en naturlig setting. Tilfeldige utvalg handler om å trekke tilfeldige informanter (Johannessen et al. 2011, s.110-111). Grunnen til at jeg ser på det på denne måten, er den grunnleggende induktive tilnærmingen på undersøkelsen min. Så lenge jeg møtte empirien uten en klar formening om hva jeg så etter, og heller ikke etter en gjennomgang av litteraturen på området kunne forvente å finne noen klare mønstre for hverken utforming eller innhold (Hodgson et al. 2010, s.54), var det vanskelig å sette opp avgrensninger i forhold til utvalg. Tanken var å sikre et stort nok-, men ikke for stort-, utvalg der jeg skulle se om jeg kunne finne noen mønstre. Hvilke skoler jeg da trakk ut, var i denne delen av undersøkelsen mindre relevant, så lenge målet for undersøkelsen var å se om det i det hele tatt var mønstre der. Mer spesifikke utvalgsriterier vil høre sammen med senere undersøkelser om samme tema. Det tilfeldige aspektet ved utvalget handler om at jeg brukte de skolene som svarte meg, selv om det naturlig nok kan argumenteres for at det er mer sannsynlig at en skole som er stolt av den lokale læreplanen sin vil svare meg enn en skole som ikke er det. Igjen vil jeg si at på en så tidlig fase av undersøkelser rundt tema, er skolenes eget forhold til planene av mindre betydning, og i den grad de er det vil denne type utvelgelse bare være positivt i og med at jeg da i enda større grad kan gå ut i fra at de lokale læreplanene reflekterer skolens gjennomtenkte intensjoner for undervisningstemaer i historieundervisningen. Som snevert kriterieutvalg handler det enkelt og greit om at utvalget består av skoler som faktisk har en lokal læreplan i samfunnsfag. Et par av skolene jeg kontaktet hadde ikke egen læreplan, og det er generelt ikke et krav at hver enkelt skole skal ha en slik. Selv om K06 altså på mange måter forutsetter lokalt arbeid med læreplaner, er ansvaret skoleeiers (Hodgson et al. 2010, s.24). På denne måten blir de forskjellige planenes relevans for min undersøkelse ene og alene at de tilhører samme sjanger med lignende ideer, der analysen handler om hvilke motiver, verdier, holdninger og intensjoner fra forfatterne som kan spores ut i fra de faktiske planene (Bratberg, 2011, s.327). Målet for undersøkelsen er ikke å se de forskjellige skolene opp mot hverandre, men se de forskjellige ideene som preger de, uavhengig av skoleopphav.

På samme måte kan en stille spørsmål ved utvalgets representativitet. Jeg har i undersøkelsen ingen forutsetninger for å si om resultatene er gyldige for byskoler, bygdeskoler, store- eller små skoler, fådelt skoler, rene ungdomsskoler, 1-10 skoler eller 8-13 skoler. Jeg kan altså ikke generalisere, men jeg er likevel opptatt av å utvikle kunnskap som er relevant for enheter som ikke er direkte representert i undersøkelsen (Tjora, 2017, s.40). Hvilke enheter denne kunnskapen eventuelt kan berøre, er ikke mulig å si fordi undersøkelsen ikke ser etter mønstre som korrelerer med andre kriterier, kun etter mønstre internt i empirien. Et innblikk i 28

skolers lokale læreplanpraksis er på dette stadiet uansett interessant, og særlig i et tilfelle som dette hvor noen av funnene viser langt større likheter enn man kanskje skulle forvente, selv om det i ettertid skulle vise seg at resten av skolene i landet følger helt andre praksiser.

### **3.5 Kvalitativ analyse og koding av materialet**

I kvalitative analyser er forskeren både analyseinstrumentet og fortolkeren av materialet. På denne måten vil forskeren prege funnene hun kommer opp med (Johannessen et al. 2011, s.53). Dette er både styrken og svakheten med kvalitativ analyse. Utfordringene vil jeg beskrive nærmere i neste kapittel, mens jeg her vil redegjøre for de valgene jeg har gjort i analysen.

Analysemetoden jeg i all hovedsak har fulgt er en fenomenologisk analyse der jeg først har gått igjennom datamaterialet for å danne meg et helhetsinntrykk og sett etter temaer, før jeg i neste steg har kodet materialet for å finne meningsbærende elementer. Etter dette har kodegruppene blitt samlet i kategorier. Disse stegene skal jeg gjennomgå nærmere under. Neste steg har vært å kondensere det redusere materialet i analytiske tabeller før jeg i analysen og diskusjonen har prøvd å sammenfatte og rekontekstualisere funnene (Johannessen et al. 2011, s.173-177).

Mens en fenomenologisk analyse kan benyttes på flere typer data, har jeg gjennom mitt datagrunnlag; den nasjonale og de lokale læreplanene, også dratt veksler på ideanalysen og dokumentanalysen. Ideanalyse er en kvalitativ innholdsanalyse, som i motsetning til kvantitativ innholdsanalyse, der fokuset er på å tallfeste tekstenheter og måle dem i frekvens og omfang, heller er på jakt etter ideer i form av tankekonstruksjoner som har en viss kontinuitet (Bratberg, 2014, s.20-21). Samtidig holder man i ideanalysen fast på premisset om at hvor ofte noe nevnes også har en betydning (Krumsvik, 2014, s.29) selv om tilstedeværelse likevel er viktigere enn frekvens (Bratberg, 2014, s.74). Det man er opptatt av i ideanalysen er de ideene aktørene bærer, først og fremst for å kunne kartlegge disse, men også for å forklare handlingsvalg. Samtidig er fortolkningen en vesentlig side av analysen, der en søker å gå bakenfor teksten for å få tak på underliggende antagelser og overbevisninger (Bratberg, 2014, s.57, 76). Til grunn for ideanalysen ligger altså tanken om at interessante ideer og perspektiver kan identifiseres gjennom en analyse som tar for seg både telling og tolkning (Bratberg, 2014, s.20).

Ideanalysen handler altså om tolkning av tekst, men i motsetning til diskursanalysen tillater ideanalysen et mer standardisert syn på innholdet og målbarheten til de ideene som er i sentrum for undersøkelsen (Bratberg, 2014, s.97). Slike analyser som min, også kalt dokumentanalyser, er en slik kvalitativ innholdsanalyse av dokumenter der en etablerer kategorier og systematiske linker dem i mellom for deretter telle de gangene kategoriene opptrer i en tekst (Krumsvik, 2014, s.145).

I kvalitativ forskning forventes det, for etterprøvbarhetens skyld, en grundig, konkret og detaljert dokumentasjon av kodeprosessen (Bratberg, 2014, s.57). Denne skal jeg derfor redegjøre for her. Jeg startet med en første gjennomgang av datamaterialet for å se etter innfallsvinkler og muligheter med et særlig fokus på likheter og forskjeller i materialet. Jeg begynte allerede fra dag én med å skrive ned og loggføre de ideene som oppstod underveis i arbeidet i det som kalles en «analytic memo» (Saldaña, 2009, s.32-33) eller et empirisk-analytisk referansepunkt (Tjora, 2017, s.204). Etter som datagrunnlaget var relativt stort, ble dette et nyttig verktøy i arbeidet, selv om det ofte sendte meg på lange avstikkere for å utforske innfallsvinkler som senere ikke ble videre fulgt opp. Etter dette fulgte flere forsøk der jeg prøvde ut innledende former for koding. Jeg startet med «attribute coding» der jeg delte de lokale planene opp i de læreplanstrukturene jeg fant (Saldaña, 2009, s.55-57), før jeg prøvde en runde med «descriptive coding» der jeg så etter overgripende temaer i innholdsdelen (Saldaña, 2009, s.71-73). Det metodiske gjennombruddet kom likevel gjennom boka *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* av Aksel Tjora (Tjora, 2017). I denne boka beskriver han det han kaller den «stegvis-deduktiv induktive metoden» (Tjora, 2017, s.18-19). Selv om jeg nok ikke følger hans metode til punkt og prikke, betød den for meg likevel en forenkling og strukturering av metodearbeidet mitt som gjorde at jeg kunne ta fatt på analysen. I praksis handlet dette om å gjennomføre en runde med streng, systematisk, empirinær koding med tilhørende deduktiv kodetest for å avsløre om man opererer med forhåndsbestemte, a priori begreper, eller induktive empirinære begreper (Tjora, 2017, s.18, 198, 224). Etter en slik koding, der en sitter igjen med et relativt stort antall koder, skal kodene grupperes og samles etter innbyrdes tematisk sammenheng i kategorier (Tjora, 2017, s.207). I dette kobles teorier og konsepter i det som kalles en abduktiv tilnærming (Tjora, 2011, s.211). Det er særlig i denne delen av Tjoras metode at min undersøkelse tar en litt annen vending. Kodene skal etter metoden ideelt sett ende opp i en 3-5 analytiske kategorier (Tjora, 2017, s.210), men i min undersøkelse er ikke dette ønskelig, da så få og dermed også så brede kategorier vil kunne maskere de likhetene og forskjellene i temavalg som jeg

forsøker å avdekke. Min undersøkelse kan heller sies å først bruke «In vivo» koding for å etablere de empiriske kodene (Saldaña, 2009, s.74-77) som siden ender opp i smalere kategorier i en «code frequency report» (Saldaña, 2009, s.68), der kategoriene blir målt i frekvens, men der tilstedeværelsen av kategorier, som i ideanalysen, også blir fortolket. Det jeg har tatt med meg fra den stegvis-deduktiv induktive metoden, er den strenge systematikken samt deler av det deduktive kontrollaspektet.

I arbeidet med den nasjonale planen ble mye av de samme prinsippene brukt, men avvok likevel noe med tanke på kodenenes språklige fokus. Dette har sammenheng med at formålet for faget, beskrivelsen av hovedområdet historie og kompetansemålene har en annen formuleringsstil enn de lokale planene, i tillegg til innbyrdes ulikheter. Der det i arbeidet med de lokale planene var snakk om å i all hovedsak se etter likheter i temaer med ulike formuleringer, er det jo et poeng at LK06 ikke har sterke føringer for undervisningsinnholdet. På denne måten blir det nødvendig å bruke noe forskjellige metoder i arbeidet med de lokale planene der jeg så etter likheter mellom temavalg, og den nasjonale planen der jeg så etter mulige føringer for temavalg uten at slike temaer blir eksplisitt nevnt. Den nasjonale planen ble analysert med hjelp av det som i litteraturen kalles både «Topical-» eller «Descriptive coding». Selve fremgangsmåten i denne type koding er å sammenfatte innholdet i et avsnitt kvalitativ data i et enkelt ord. I motsetning til In Vivo-koding som nevnt ovenfor, er ikke kodebegrepene koblet til det som faktisk skrives, men innholdet i det som står (Saldaña, 2009, s.70).

Resultatet av-, og målet for-, disse metodene er en tolkende analyse der jeg prøver å avdekke de intensjonene som ligger bak temavalgene i de lokale læreplanene. Analysen vil derfor også ha innslag av formålsforklaringer, fordi de som står bak de lokale planene etter mitt syn ønsker å oppnå noe, og oppfatter det som blir skrevet ned i planen som en tilfredsstillende måte å oppnå dette på innenfor det handlingsrommet personene oppfatter seg selv å ha (Johannessen et al. 2011, s.234).



### 3.6 Undersøkelsens pålitelighet

En grunnleggende del av all forskning handler om å kvalitetssikre arbeidet som blir gjort i en undersøkelse. I denne forbindelsen er begrepene reliabilitet og validitet sentrale. Disse kan oversettes til pålitelighet og gyldighet. En undersøkelses pålitelighet handler om at informasjonen er kommet frem ved hjelp av pålitelige og presise målinger slik at disse kan etterprøves (Krumsvik, 2014, s.158), og om den indre sammenhengen i undersøkelsen (Tjora, 2014, s.232). I kvalitativ forskning der forskeren ofte, som i min undersøkelse, er hovedinstrument for både datainnsamling og analyse blir etterprøvbareheten gjort mer komplisert, fordi selve målingen – altså koding i kategorier - vil være en subjektiv vurdering gjort av meg der det på tross av den metodiske systematikken jeg har lagt til grunn i undersøkelsen, ikke kan være sikkert at en annen forsker ville ha gjort de samme vurderingene som meg med tanke på kodekategorier og andre aspekter ved metodikken (Bowen, 2009, s.36).

Et annet sentralt begrep i kvalitetssikringen dreier seg om validitet eller gyldighet. Validitet er et begrep som omfatter mye, men som enkelt sagt handler om i hvilken grad, og med hvilken pålitelighet, resultatene viser det de er ment å vise, såkalt intern validitet eller begrepsvaliditet, og om konklusjonene er generaliserbare, eller det vi kaller ekstern validitet (Krumsvik, 2014, s.27, Johannessen et al. 2011, s.70). Undersøkelsens gyldighet avhenger av flere aspekter, deriblant undersøkelsens troverdighet, bekreftbarhet og overføringsverdi (Johannessen et al. 2001, s.229). Troverdighet handler om at man har undersøkt og kan si noe om det en faktisk hadde til hensikt å undersøke, undersøkelsens bekreftbarhet handler om pålitelighet, men i kvalitative undersøkelser også ofte om å koble sin undersøkelse opp i mot eksisterende forskning og teori, og overføringsverdien handler om at funnene kan være fruktbare også utenfor undersøkelsens utvalg. (Johannessen et al. 2001, s.229-231, Krumsvik, 2014, s.151-154)

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å styrke påliteligheten ved å være detaljert i beskrivelsene av metoder, materiale og prosess, og på den måten sørge for transparens nok til at analysene mine kan etterprøves sett i lys av dette. På samme måte har jeg gjennom henvisninger til tidligere forskning og teori prøvd å styrke undersøkelsens bekreftbarhet. Undersøkelsens troverdighet ligger i det balansestykket det er å holde fast ved at min undersøkelse ser på intensjonene for temavalg, ikke de avgjørelsene som blir tatt i de enkelte klasserom, men likevel at disse intensjonene er relevante for de avgjørelsene som blir tatt i

klasserommene. Når vi så kommer til undersøkelsen overførbarhet handler det altså om i hvor stor grad de funn og konklusjoner jeg kommer frem til i denne undersøkelsen også er overførbare til andre situasjoner eller fenomener. Dette handler i bunn og grunn om generalisering. Generalisering er et begrep som ofte unngås i kvalitativ forskning fordi slike undersøkelser, som min, ikke hviler på statistiske generaliseringer. Samtidig må kunnskap kunne ha noe form for gyldighet utover utvalget for å kvalifisere som god forskning (Tjora, 2017, s.23). Tjora tar i boka *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* til orde for å bruke generalisering som begrep også i kvalitative metoder (Tjora, 2017, s.238), og gir samtidig en tredelt kategorisering av begrepet i *naturalistisk*-, *moderat*- og *konseptuell* generalisering. Innenfor den stegvis-deduktive induktive metoden står konseptuell generalisering sentralt, der målet er å utvikle å utvikle konsepter, typologier eller teorier som har relevans utenfor egen undersøkelse (Tjora, 2017, s.239). I min undersøkelse kommer jeg ikke helt dit. Som førstereisgutt i et forskningsmessig ukjent farvann, med en metodisk farkost som er avhengig av at jeg sitter rolig mitt i båten, blir det å redusere analysen ned til noen allmengyldige konsepter noe jeg ikke følte meg komfortabel med. Etter mitt syn får dette heller være et mål for videre forskning på området, selv om jeg med dette faller inn under Tjoras kategori om analytisk feighet (Tjora, 2017, s.251). Naturalistiske generaliseringer handler om å rapportere så detaljert at leseren av undersøkelsen selv kan vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet for leserens egen case (Tjora, 2017, s.240). Dette er sentralt i min undersøkelse. I kapittelet om veien videre skisserer jeg mulige fortsettelser av mine undersøkelser og som et ledd i et slikt arbeid vil funnene mine være et godt sammenligningsgrunnlag for andre forskere når de går inn i lignende problemstillinger. En slik naturalistisk generaliserbarhet kan også fungere i en masteroppgave som denne, fordi formen og omfanget muliggjør fylldige og detaljerte beskrivelser av arbeidet. Den tredje formen av generalisering i Tjoras typologi er moderat generalisering som handler om at forskeren nøye redegjør for hvordan gyldigheten av funn skal tolkes, slik at ikke leseren antar et generaliseringspotensial som ikke finnes (Tjora, 2017, s.242). Naturalistisk- og moderat generalisering kan kanskje ses på som motsetninger, men jeg ser et potensiale i å se på begge muligheter samtidig gjennom fylldige beskrivelser av detaljene i prosjektet, samtidig som jeg løfter mulige tolkninger frem i lyset og redegjør for deres forklaringspotensial og begrensninger.

For å oppsummere redegjørelsen rundt begrepene reliabilitet og validitet, så handler dette å gi transparens til undersøkelsen gjennom å gi innsikt i forskningen (Tjora, 2017, s.249, Krumsvik, 2014, s.158). Et verktøy i dette er refleksivitet, i betydningen at man ikke bare

viser de valg man har tatt underveis, men også reflekterer over begrunnelsene for dem. Som en del av dette vil jeg her også fokusere på det jeg anser som undersøkelsens metodiske begrensninger.

### **3.6.1 Undersøkelsens begrensninger**

Selv om det er mange fordeler ved dokumentanalysen, som for eksempel at den er egnet til å få frem normative egenskaper i materialet (Repstad, 2009, s.105), og at den er lite påtrengende metode slik der man som forsker ikke står i fare for å påvirke selve datamaterialet (Tjora, 2017, s.182), så er det flere som peker på at dokumentanalyser først og fremst bør brukes i sammenheng med andre metoder (Bratberg, s.153, Bowen, 2009, s.29, Krumsvik, 2014, s.122). Pål Repstad advarer likefrem mot å «...trekke for drastiske slutninger uten å snakke med folk.» (Repstad, 2009, s.110). Problemet er altså todelt, og ligger for det første i at man med kun dokumenter som datagrunnlag ikke har mulighet til å se etter konvergens, inkonsistens eller kontradiksjon i materialet som kanskje ville ha kommet frem ved en metodetriangulering (Krumsvik, 2014, s.112). I min undersøkelse er det mulig å tenke seg at en suppleringsmetode for eksempel dybdeintervju, spørreskjemaer eller lignende ville ha fått frem andre fasetter i materialet mitt. For det andre vil en undersøkelse basert på dokumenter ha i mente at disse dokumentene er skrevet med andre formål enn å være gjenstand for min undersøkelse. Mens dette har en positiv side i det at en da kan forvente lite forsker-bias i materialet, så står en samtidig også i fare for å overtolke deler av informasjonen, fordi en ser på materialet med briller med smalt filter. Den største utfordringen med mitt materiale, som jeg stadig må understreke, er at det ikke må settes likhetstegn mellom planer og faktisk undervisning. Forskjell på ord(*ex situ*) og handling(*in situ*) (Krumsvik, 2014, s.21) er stor, intensjonene og funksjonene trenger ikke være identisk (Repstad, 2009, s.105, Bowen, 2009, s.30). Det er derfor viktig å igjen understreke at jeg med denne undersøkelsen ikke kan si noe om hva lærere faktisk underviser i klasserommene i de skolene jeg undersøker. Hvis det er dette jeg hadde forsøkt å finne svar på, hadde denne oppgaven hatt lav validitet og andre metoder hadde vært mer formålstjenlige. Det jeg heller er ute etter er de intensjonene for undervisning som kan spores gjennom de lokale planene. Der den daglige undervisningen ofte kan bli preget av fragmentering; besøket fra den kulturelle skolesekken som du har glemt, klasseturene som kommer midt oppi en periode du har planlagt, møtene du blir innkalt til som gjør at du må ha vikar, så vil en lokal plan for det treårige undervisningsløpet synliggjøre

hvordan samfunnsfaglærerne ser for seg hvilke undervisningstemaer og undervisningsinnhold som ideelt sett oppfyller føringene fra K06, og representerer faget slik hun ser for seg.

For å oppsummere dette metodekapittelet, har jeg et overordnet mål om å være tydelig på hvordan analysen er gjennomført og hvilke valg som er gjort underveis (Bratberg, s.74), fordi innsikt i forskningen på denne måten gir høy transparens (Tjora, 2017, s.247), samtidig som jeg også sikter på å vise refleksivitet i analysen der jeg reflekterer over tolkningen av dataene mine (Tjora, 2017, s.251). Målet er at dataene, tolkningene av disse og analysene gjennom dette skal fremstå som både pålitelige og gyldige.

## **Kapittel 4. Faginnholdet i K06 – Kunnskapsløftet.**

I dette kapittelet vil jeg se på LK06 og se etter føringer for faginnhold og undervisningstemaer i læreplanen for samfunnsfag med betydning for hovedområdet historie. Som nevnt ovenfor forutsetter LK06 at det konkrete innholdet i historieundervisningen blir satt på lokalt nivå (Meld. St. 28 (215.2016) s. 69) (Meld.St.30 (2003-2004) s.13). Likevel blir det antydning gjennom flere analyser av LK06 at det likevel finnes nasjonalt gitt innhold i læreplanen når man ser nærmere etter, spesielt i kompetansemålene (Rønning et.al. 2008, s. 124, Hodgson et al. 2010, s.54, Imsen, 2016, s.276, 314, Engelsen, 2006, s.52). Dette er bakgrunnen for det første forskningsspørsmålet mitt «Hvilke føringer for innhold og temavalg ligger i den nasjonale planen?» Hovedbegrunnelsen for dette er at LK06 har status som forskrift til opplæringsloven (Engelsen, 2006, s.54), slik at føringer i det konkrete faginnholdet som ligger her nødvendigvis bør kunne finnes igjen i de lokale planene.

### **4.1 Kategorisering og analyseteknikk.**

Metoden jeg har brukt er en deskriptiv koding (Saldana, 2009, s.70) der jeg har sett etter ord, fraser, setninger eller narrative forkortelser (Olofson, 2014) som gjenspeiler et konkret faginnhold, og deretter laget bredere kategorier for disse.

Delene av læreplanverket som jeg har sett på er formålet for faget samfunnsfag, beskrivelse av hovedområdet historie og kompetansemålene for hovedområdet historie etter 10. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **4.2 Formålet for faget.**

Alle fag i læreplanverket har en egen del om formålet for faget. Her vises til overordnede mål og for undervisningen og begrunnelser for undervisning i faget. Formålet beskrives med termer som *kunnskap om* forskjellige forhold, *forståelse og oppslutning* om forskjellige forhold, *stimulere og gi erfaring med* forskjellige forhold, *reflektere omkring* og *å lære om* forskjellige forhold. Formålet for faget er normativt og formidler grunnleggende syn på menneskeverd, toleranse og demokrati (Rønning et.al. 2008, s.121). Det er også grunn til å nevne at formålet gjelder hele samfunnsfaget og har få rene referanser til historiedelen.

### 4.2.1 Forståing.

Substantivet *forståing* og verbet *forstå* er begge med tre ganger hver i teksten. Første gang vi møter *forståing* er i setningen «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling.» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Selv om dette altså poengteres å være i kjernen av faget, så angir likevel ikke dette noe konkret faginnhold, og er heller å regne som mer normative mål for undervisningen. De neste gangene vi møter begrepet er i setningene «Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet kan medvirke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Igjen ser vi normative målsetninger for faget, men ikke noe konkret innhold som skal føre frem til denne forståelsen.

Første gangen vi måter verbet *å forstå* er i forbindelse at formålet for faget slår fast at det «er nødvendig å forstå forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnadene» for «å oppnå berekraftig utvikling» (udir – Læreplan i samfunnsfag – Føremål). Forholdet mellom menneskeskapte omgivelser og naturen kan nok ses på som et bredt undervisningstema innen samfunnsfaget, også innenfor historiedelen, selv om ikke innholdet i temaet blir konkret beskrevet her.

Videre møter vi verbet *å forstå* i forbindelse med at elevene gjennom arbeid med faget vil «lettare forstå verdien av og utfordringar knytte til teknologi og entrepetenørskap..» (Utdanningsdirektoratet, 2009), og at eleven gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg kan «forstå seg sjølv og andre betre, meistre verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Igjen vil jeg hevde at dette er rent normative målformuleringer for faget som ikke angir noe spesifikt faginnhold.

Oppsummert sitter vi igjen med et nokså bredt og generelt faginnholdstema i denne kategorien; *forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene*.

### 4.2.2 Stimulere til.

Den neste kategorien er setninger og fraser som handler om hva faget skal *stimulere til*. Ordlyden fremkommer tre ganger i teksten. Å *stimulere til* noe er en klar formålsformulering som ikke nødvendigvis har et implisitt kunnskapsinnhold, men etter analysen fremstår det som det likevel kan tolkes et konkret innhold i det. Først slås det fast at «Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Neste gang vi møter *stimulere til* er det i en litt annen sammenheng. «Samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og ei berekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2009). I dette utdraget er det også tydelig at vi snakker om normative mål for faget gjennom bruk av begreper som *berekraftig utvikling*, men første del av setningen er likevel interessant. Uttrykket *stimulere til* blir i denne sammenhengen et meget ullent begrep. Å *stimulere til* noe handler kanskje først og fremst om å bidra til at eleven skal kunne komme frem til egne meninger og holdninger til disse tingene, men samtidig er målet for denne stimuleringen såpass eksplisitt at det i praksis kanskje er vanskelig å tenke seg hvordan dette skal foregå om ikke gjennom et konkret faginnhold. Med en slik tolkning blir temaer som *forbruk og fordeling av jordens ressurser og menneskers ansvar for miljøet* et uttalt faginnhold i samfunnsfaget.

Den siste gangen vi møter uttrykket *stimulere til* i formålet for faget, er det i forbindelse med et utsagn om at kunnskap om samfunnet vil «stimulere til refleksjon og skapande arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2009), altså en ren formålsformulering.

Oppsummert kan vi da si at *produksjon og forbruk*, og *miljøkonsekvenser av ressursbruk og livsutfolding* er to brede og generelle undervisningstemaer vi kan finne i denne delen av formålet for faget, som er forholdsvis lik undervisningstemaet som kom frem i kategorien forståing, men som utover dette ikke angir et mer konkret faginnhold.

### 4.2.3 Kunnskap om.

I formålet for faget blir frasen *kunnskap om* brukt flere ganger, og siden kunnskap om noe fordrer et konkret faginnhold, er dette en meget relevant kategori for min undersøkelse. Ordet *kunnskap* blir nevnt seks ganger i formålet for faget. Ingen av disse gangene blir ordet brukt i

forbindelse om hva elevene skal eller bør kunne, men heller i forbindelse med hva faget er, hva arbeid med faget vil føre til, hva som inngår i arbeidet med faget og hva som er viktig i faget. Slik som jeg ser det er det likevel her det mest konkrete faginnholdet viser seg. Formålet for faget slår fast at «I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt. I den samanheng inngår kunnskap om kultur i Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonen til samane som urfolk. Kunnskap om andre urfolk og minoritetar i verda er òg viktig» (Utdanningsdirektoratet, 2009). De to første gangene ordet *kunnskap* blir nevnt i teksten er altså i sammenheng med samisk kultur og historie, og om minoriteter og andre urfolk. Dette er, slik jeg ser det, en veldig konkret føring for innholdet i faget. Videre slås det fast at:

Kunnskap om samfunn og politikk har ein verdi i seg sjølv, og er samtidig ein føresetnad for politisk deltaking. Kunnskap om det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet gjer at ein blir medviten om at politikk er prega av samarbeid, konflikt, påverknad og bruk av makt i ulike former (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Første del av dette er en begrunnelse for faget, som ikke angir noe nærmere spesifikt kunnskapsinnhold utover å slå fast at den kunnskapen som samfunnsfaget gir både har en verdi i seg selv, og en nytteverdi i det å legge grunnlaget for politisk deltagelse. I andre del av avsnittet blir klart at kunnskap om det politiske systemet i Norge og verden er en del av kunnskapsinnholdet i faget.

Neste gang vi møter frasen *kunnskap om* i teksten, er det også i forbindelse med et konkret faginnhold, nemlig at kunnskap om «arbeidsliv og global, nasjonal og personleg økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2009) er noe som vil komme gjennom arbeid med faget.

Siste gang frasen *kunnskap om* opptrer i teksten, er gjennom at elevene vil bli «undrende og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid» gjennom «kunnskap om samfunnet omkring seg.» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er mer et normativt uttrykk for formålet med faget og angir ikke et konkret faginnhold.

Oppsummert kan vi trekke noen nokså spesifikke undervisningstemaer ut av denne kategorien. Formålet for faget er her beskrevet som å formidle et kunnskapsinnhold, og ut i fra denne teksten innebærer dette fem mer eller mindre konkrete temaer; *Kunnskap om samisk kultur og situasjon, kunnskap om urfolk i verden, kunnskap om minoriteter i verden, kunnskap om det politiske systemet i Norge og kunnskap om det politiske systemet i det internasjonale samfunnet.*



#### 4.2.4 Lære.

I en søken etter føringer for undervisningstemaer i formålet med faget, er det naturlig at oppmerksomheten blir fanget når det slås fast i teksten hva elevene faktisk skal lære seg.

Ordet opptrer to ganger i teksten i følgende utdrag:

Som menneske inngår vi i en historisk sammenheng, og ei lang rekke historiske hendinger har påverka utviklinga av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eige kultur for alle elevar (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Første del av utdraget er det mest konkrete i det det slås fast at elevene skal lære om det kulturelle mangfoldet i verden både i fortid og nåtid, og slår dermed også fast det historiske aspektet ved dette. Dette er nok også et nokså bredt undervisningstema, men skiller seg likevel ut, fra for eksempel kategorien *stimulere til*, ved at det sås ingen tvil om at dette faktisk refererer til et faginnhold ved at elevene seg skal lære *om* dette. Elevene skal lære seg *noe*. I andre del er det snakk om at elevene skal lære *seg* å reflektere, men også her slås det tydelig fast hva de skal reflektere over, nemlig det tradisjonelle og det moderne. Likevel er det liten tvil om at denne delen av sitatet er mindre tydelig på innhold og er mer en målformulering.

Det er midlertid også grunn til å merke seg at avsnittet ser ut til å være særlig rettet mot historiedelen av faget. I så fall viser siste del av avsnittet at utgangspunktet for historieundervisningen blir forankret i samtiden, og at undervisningen har et klart nåtidig mål som identitetsskaper og kulturbygger. Dette er interessant fordi formuleringen med dette på mange måter velger side i de posisjonene for eksempel Symcox og Wilschut og Elgström og Hellstenius trekker opp for synet på hva historieundervisningen skal dreie seg om. Jeg skal være forsiktig med å legge for mye vekt på et enkelt utsagn, men en slik målformulering i formålet for faget viser at den identitetsdannende nytteverdien man tidligere så i faget i forbindelse med nasjonsbyggings prosessen, ikke er helt borte.

Oppsummert sitter vi i denne kategorien igjen med en undervisningstemaet *kulturelt mangfold i verden*.

#### 4.2.5 Medvirke til

Den siste kategorien under formålet for faget er *hva faget skal medvirke til*. Først slås det fast at faget skal «...medvirke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar» (Utdanningsdirektoratet, 2009), et rent normativt utsagn. I neste avsnitt, som handler om hva samfunnsfag bidrar- eller skal bidra til, heter det «Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Her handler det om at faget skal bidra til å utvikle visse kognitive og sosiale verktøy hos eleven, men samtidig pekes det i siste del av setningen på hva disse verktøyene skal brukes til, nemlig identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner. Hvilke maktrelasjoner det her er snakk om kommer ikke frem, og det kan være mange, men som et bredere undervisningstema ligger *maktrelasjoner* som en forventning i formålet for faget.

Neste avsnitt handler om at elevene, gjennom arbeidet med faget, vil «...lettare forstå verdien av og utfordringer knytte til teknologi og entrepenørskap» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er etter min mening både et normativt utsagn og utsagn som angir et undervisningstema, fordi selv om det å forstå verdien av noe er normativt, så kommer det også her tydelig frem et undervisningstema som handler om teknologi og entrepenørskap.

Oppsummert kan vi altså si at vi av denne paraplykategorien kan trekke ut innholdstemaene *maktrelasjoner* og *teknologi og entrepenørskap*.

#### 4.2.6 Føringer for faginnhold i formålet for faget.

Oppsummert kan vi altså si at det ligger noen føringer for undervisningstemaer i formålet med faget, vist under som fem brede kategorier for undervisningstemaer i samfunnsfagundervisningen:

Natur og miljø	Forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene.		
	Produksjon og forbruk		
	Miljøkonsekvenser av ressursbruk og livsutfolding		
Kulturelt mangfold og minoriteter	Kulturelt mangfold i verden i fortid og samtid		
	Kunnskap om minoriteter i verden	Kunnskap om urfolk i verden.	Kunnskap om samisk kultur og situasjon.
Politisk system i Norge og internasjonalt	Kunnskap om det politiske systemet i Norge		
	Kunnskap om det politiske systemet i det internasjonale samfunnet		
Maktrelasjoner			
Teknologi og entrepenørskap			

**Tabell 1 Føringene for undervisningstemaer i formålet med faget samfunnsfag**

I denne tabellen har jeg forsøkt å visualisere de føringene for undervisningstemaer jeg mener å ha funnet i formålet med faget, og graden av konkretisering for hver av dem. Som vi kan se, er temaet kulturelt mangfold og minoriteter det mest konkrete av disse som da er konkretisert ned til kunnskap om samisk kultur og situasjon, mens temaene *maktrelasjoner* og *teknologi og entrepenørskap* er minst konkret. Ut i fra dette konkluderer jeg med at formålet for faget samfunnsfag har noen føringene for det konkrete faginnholdet, at disse føringene er av varierende konkretiseringsgrad, og på tross av at ingen av disse temaene, med unntak av temaet kulturelt mangfold i verden i fortid og samtid, har en uttalt kobling mot hovedområdet historie, så kan ingen av temaene heller definitivt sies å ikke kunne være et tema i historiedelen.

### 4.3 Hovedområdet historie.

Beskrivelsen av hovedområdet historie er relativt kort og kan gjengis i sin helhet her:

Hovedområdet dreier seg om å utvikle historisk oversikt og innsikt, og å undersøke og drøfte hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene. Historie omfatter hvordan mennesker skaper bilde av og former sin egen forståelse av fortiden, og hvordan dette innvirker på nåtiden. Å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale elementer i hovedområdet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Stiller vi innholdet opp skjematisk, får vi fire beskrivelser av hva hovedområdet historie handler om:

- 1) Utvikle historisk oversikt og innsikt.
- 2) Hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene.
- 3) Hvordan mennesker skaper bilde av og former sin egen forståelse av fortiden, og hvordan dette innvirker på nåtiden.
- 4) Stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet.

I første punkt ser vi at historisk oversikt og innsikt er sentralt i faget, uten at det antydes hva en slik oversikt og innsikt innebærer. Som jeg viste i kapittel 2t, er det flere meninger om både hva slik oversikt faktisk er, og hvordan det skal oppnås. I Danmark er kronologi og kanon blitt veien å gå for en slik oversikt, og historebevissthetsbegrepet, som tidligere har vært så sentralt i fagplanene, har fått skylden for mangelen på denne oversikten, mens i England har det samme historiebevissthetsbegrepet i de siste årene blitt sett på som verktøy for å skape en slik oversikt (Lund, 2014, s.176-177). Peter Lee og Dennis Shemilt mener historisk oversikt må skapes gjennom historiske og narrative rammeverk (Lee, 2007, Shemilt, 2000), mens Bengt Schüllerqvist mener et manglende innholdsrepertoar ofte står i veien for historisk oversikt (Schüllerqvist, 2014). Hvordan historiedelen i samfunnsfaget passer inn i denne debatten, er ikke noe vi kan lese ut i fra beskrivelse av hovedområdet historie. Om det med historisk innsikt menes en innsikt i et konkret faginnhold, eller om å utvikle en innsikt i hvordan historisk kunnskap utvikles, er heller ikke mulig å lese ut i fra dette.

I punkt to ser vi at fokuset for historieundervisningen også er å drøfte hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene. Ut i fra dette kan vi kanskje ane at faget tar side med didaktikere som Symcox og Shemilt i tanken om at forandring er et nøkkelbegrep i faget,

og ikke deler Schüllerqvists betoning av sammenheng og kontinuitet som holdepunkt i faget (Shemilt, 2009, Symcox, 2009, Schülleqvist, 2014).

I punkt tre ser vi at hovedområdet så å si beskriver en definisjon av historiebevissthetsbegrepet, slik vi finner det hos Jensens begreper om fortidsfortolkning og samtidsforståelse (Jensen, 1994, s.44), men at fremtidsaspektet, uttrykt som fremtidsforventning av Jensen, ikke er med her. Selv om begrepene historiebevissthet og historisk tenkning ikke nevnes eksplisitt i læreplanen, har de likevel, som vist her, satt tydelige spor (Lund, 2009, s70), men likevel er ikke alle aspektene ved historiebevissthetsbegrepet er med i beskrivelsen av faget.

I i punkt 4 slås det fast at historieundervisningen skal være begrunnet ut i fra nåtiden for å stimulere til kritisk og reflektert deltagelse i samfunnet. Historiefaget har altså, i følget beskrivelsen av hovedområdet, en nåtidig, demokratisk nytteverdi. I dette kan vi se at læreplanen på denne måten plasserer faget i en tradisjon med Jensen, Seixas og kanskje særlig Symcox i det at faget skal «..serve a social and civic purpose» (Symcox, 2009, s.44), mot didaktikere som for eksempel Lee og Shemilt, som i klare ordelag kaller det problematisk at historiefaget blir brukt til slike formål (Shemilt, 2000, s.84).

Oppsummert kan vi si at hovedområdet for historie angir et faginnhold som ikke handler om konkrete undervisningstemaer, men som gir til dels tydelige føringer for hva faget skal handle om, og plasserer historiedelen innenfor noen tydelige historiedidaktiske posisjoner, mens hovedområdet i andre spørsmål, som i punktet om oversikt og innsikt, er mer vagt.

#### **4.4 Kompetansemålene i historie etter 10. årstrinn.**

Under hovedområdet historie, finner vi 10 kompetansemål etter 10.årstrinn. Kompetanse, slik begrepet er å forstå i arbeidet med kompetansemålene, er definert som:

«evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Ut i fra dette kan vi se at kompetanse handler om både kunnskaper og ferdigheter. I denne delen av undersøkelsen skal jeg se om jeg kan trekke ut de konkrete kunnskapene som blir angitt i kompetansemålene etter 10.årstrinn.

I analysen har jeg valgt å ta utgangspunkt i verbformene som blir brukt, de såkalte aktivtetsverbene eller måltaksonomiske verb (Lund, s.67, Koritzinsky, s.26). Tanken bak dette er ikke å analysere ut i fra taksonominivå, men heller bruke disse verbformene for å bedre få tak i innholdet i kompetansemålene. Denne måten å gjøre det på viste seg fruktbar etter første runde av kodingen av materialet. Undervisningsdirektoratet slår dessuten selv fast i flere av sine veiledere til læreplanverket at disse verbene er viktige, og at de må behandles uforandret i arbeidet med lokale læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I min analyse er de brukt først og fremst som kategorier for kodearbeidet for lettere kunne spesifikt si hvilket konkret faginnhold som ligger i målene. Hovedskillet jeg her trekker opp er for det første om målene angir noe konkret innhold, men også si noe om hvor åpent eller spesifikt de enkelte målene er. Å angi om et mål er åpent eller spesifikt er på denne måten ikke klart definerte størrelser, men begreper knyttet til det å deskriptivt si noe om det konkrete faginnholdet.

I kompetansemålene for historie etter 10.årstrinn, finner vi 8 måltaksonomiske verbformer i bruk. Disse er *gjere greie for*, *drøfte*, *beskrive*, *presentere*, *finne døme på*, *gjø døme på*, *diskutere* og *reflektere*. Av disse er *gjere greie for* brukt fire ganger, *drøfte* og *beskrive* brukt tre ganger hver og *presentere* brukt to ganger. De resterende er brukt en gang hver.

#### 4.4.1 Gjere greie for

*Gjere greie for* er brukt fire ganger i kompetansemålene for historie etter 10.årstrinn. Første gang uttrykket er tatt i bruk er i setningen «gjere greie for fremveksten av velferdsstaten...». Dette er et konkret faginnhold som, selv om ulik vektlegging av hvilke hendelser og eksempler man bruker i fortellingen av fremveksten av velferdsstaten vil variere, gir en klar føring for undervisningen i samfunnsfag.

Andre det blir tatt i bruk er i kompetansemålet «gjere greie for teknologiske og samfunnsmessige endringer som følge av den industrielle revolusjonen». Dette er et langt åpnere mål som kan innebefatte en hel del forskjellig faginnhold, og ha både et globalt og lokalt fokus, men sett i forbindelse med undervisningstemaet *teknologi og entrepenørskap* fra formålet med faget, kan det likevel sies å være en konkretisering av denne.

Tredje gang uttrykket er tatt i bruk er som del av et kompetansemål der det står «gjere greie for idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen...». Det er verdt å merke seg at det her altså er snakk om ideene bak disse

omveltningene og ikke omveltningene selv som er målet. Disse kreftene er selvsagt mange, men kompetansemålet er likevel nokså spesifikt i sin avgrensing i tid, og markerer i Olofssons terminologi et *historisk forløp* (Olofsson, 2014).

Fjerde og siste gang uttrykket er i bruk er i målet «gjøre greie for kolonialisme og imperialisme». Også dette er et åpent mål, men med et relativt spesifikt innhold i og med at selv om en kan velge forskjellig i det helt konkrete innholdet, så representerer temaet en avgrenset historisk periode med klart definerte aktører.

Oppsummert kan vi si at kategorien *gjøre greie for* inneholder noen relative klare føringer for undervisningsinnholdet, først og fremst gjennom å slå fast at elevene skal kunne gjøre rede for *fremveksten av velferdsstaten* og *gjøre greie for kolonialisme og imperialisme* som de mest spesifikke føringene, men også gjennom det å kunne *gjøre greie for ideer og krefter bak den amerikanske- og den franske revolusjonen, og teknologiske og samfunnsmessige endringer ved den industrielle revolusjon*, selv om det kan diskuteres om ikke disse målene er mer åpne enn de to første.

#### **4.4.2 Drøfte**

Første gang kompetansemålene etter 10.årstrinn handler om å kunne *drøfte* noe, er det i forbindelse med «ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i et historisk og notidig perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er et mål hvor det faktiske undervisningsinnholdet kan variere i stor grad, og er etter min mening, på den måten er et åpent mål.

Andre gang vi møter verbet er i kompetansemålet «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Selv om mange lærere og lærebokforfattere (Hellerud, Knutsen & Moen, 2007) nok vil finne det naturlig å fokusere på 1.- og 2.verdenskrig her, så er sentrale internasjonale konflikter et definisjonsspørsmål som gir mange muligheter til undervisningsinnhold. Balkankrigene ved starten av 1900-tallet, Midt-Østenkonflikten, krigen i Afghanistan, Korea og Vietnam, borgerkrigen i Rwanda, Eritrea og Etiopia, Gulfkrigen, krigen mellom Iran og Irak og borgerkrigen i Syria – listen er dessverre lang, og viser at det er et stort antall inngangsvinkler til å nå dette kompetansemålet, også gjennom ulike undervisningstemaer.

Siste gang *drøfte* blir tatt i bruk er som del av kompetansemålet «drøfte viktige omveltninger i samfunnet i nyare tid» (Utdanningsdirektoratet, 2009), og også her ser vi at det konkrete undervisningsinnholdet som kan inngå i å nå dette målet kan variere.

Oppsummert kan vi si at kategorien *drøfte* inneholder lite konkret faginnhold, men som gjennom historiske nøkkelbegreper som *årsaker og virkninger*, og viktige *omveltninger*, kan ses på som mål som viderefører noen av beskrivelsene fra hovedområdet historie som beskrevet i kapittel 4.3.

#### **4.4.3 Beskrive.**

Verbet å beskrive blir brukt tre ganger i kompetansemålene etter 10.årstrinn, alle som en del av kompetansemål som starter med andre måltaksonomiske verb. Når jeg likevel velger å ha de med som egen kategori, så er det fordi disse kompetansemålene, etter min mening, er sammensatte mål der de ulike verbformene beskriver egne mål.

Første gang *beskrive* blir brukt er i kompetansemålet «presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet og beskrive korleis dei peikar frem mot samfunnet i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2009). I dette målet står *beskrive* for å vise hvordan historiske hendelser har betydning i dag, og på den måten være en slags utvelgingskriterium for første del av kompetansemålet. Likevel kan ikke dette kompetansemålet sies å angi noe spesifikt faginnhold.

Neste gang verbet er i bruk er i kompetansemålet «gjere greie for fremveksten av velferdsstaten og beskrive trekk ved Norge i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Her kan delen etter beskrive sies å være et eget mål, selv om velferdsstaten selvsagt er et trekk ved Norge i dag. Hvilke trekk man her velger å fokusere på kan være svært mye, slik at siste del av kompetansemålet fremstår som svært åpent.

Siste gang verbet er tatt i bruk i kompetansemålene etter 10.årstrinn er i forbindelse med ideene bak den amerikanske og den franske revolusjon der en skal beskrive «følgjer dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Selv om noe spesifikt fag- eller undervisningsinnhold ikke blir nevnt her, så peker dette målet likevel frem mot en konkret historisk periode med bestemte aktører. Dette er selvsagt noe som kan diskuteres i og med at ideer er et flyktig begrep, men min påstand er at den demokratiske



utviklingen i Norge som tematisk begrep er et mindre åpent tema en, for eksempel, internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet.

Oppsummert kan vi si at verbet *beskrive* i disse kompetansemålene står for en konkretisering av målet det står i forbindelse med, men at det i egenskap av å være en del av mål som ikke er konkret i faginnholdet, likevel ikke står for spesifikt undervisningsinnhold utover brede tema som *den demokratiske utviklingen i Norge*.

#### **4.4.4 Presentere.**

Å kunne *presentere* er brukt to ganger i kompetansemålene etter 10.årstrinn. Første gang er i forbindelse med det som nok er det mest konkrete faginnholdet i kompetansemålene, nemlig «presentere hovudtrekk ved historien og kulturen til samane frå midt på 1800-tallet til i dag og konsekvensar av fornorskningspolitikken og samanes kamp for rettane sine» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Med dette blir føringene som allerede ligger i *formålet med faget* videreført i et eget kompetansemål. Det at temaet er såpass konkret i både formålet med faget og i kompetansemålene gjør at temaet står i en særstilling i historiedelen av samfunnsfaget.

Andre gang *presentere* blir brukt er i kompetansemålet «presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er et mål som, i likhet med de jeg har beskrevet i 4.4.2, er mer spesifikt i arbeidsform enn i konkret faginnhold.

Oppsummert kan vi si at temaet *samisk kultur og historie* er et undervisningstema fra denne kategorien med *fornorskningspolitikken og samenes kamp for sine rettigheter* som en ytterligere konkretisering av dette.

#### **4.4.5 Finne døme, gje døme, diskutere og reflektere.**

Her har jeg samlet verbformene som forekommer en gang hver i kompetansemålene etter 10.årstrinn; *finne døme, gje døme, diskutere og reflektere*.

*Finne dømme og diskutere* er begge i forbindelse med kompetansemålet «finne dømme på hendinger som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingsane hadde utvikla seg annleis» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er et kompetansemål som skiller seg noe ut fra de andre. Det at eleven selv skal kunne orientere seg i faginnholdet, velge ut det mest sentrale sett i forhold til hvordan det norske samfunnet er i dag og begrunne dette kontrafaktisk ut i fra vurderinger av hvordan dette kunne ha vært annerledes hadde utviklingen tatt andre retninger, er spesielt. Målet sier at elevene, gjennom kontrafaktisk analyse av historiske hendelser, skal kunne velge ut de historiske hendelsene som har hatt mest å si for hvordan samfunnet er i dag. På denne måten kan dette kompetansemålet være et eksempel på signifikans som historisk nøkkelbegrep slik det er beskrevet hos Seixas og Morton (Seixas & Morton, 2012), samtidig som utvalgsriteriet ligger i den historiske hendelsen, og ligner på Phillips klassiske utvalgsriterier (Phillips, 2002), selv om kontrafaktiske begrunnelser sjeldent forekommer i vitenskapsfaget historie. Etter som man her også skal kunne trekke linjene frem til i dag, kan man også si at dette er et eksempel på sofistikert objektivisme slik Seixas beskriver det, der hendelsene blir objektivt valgt ut til å ha signifikans, men der begrunnelsene er subjektive (Seixas, 1997).

Verbformen *gje dømme* blir brukt i forbindelse med kompetansemålet om kolonialisering og imperialisme og slår fast at eleven skal kunne «gje dømme på avkolonisering» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Selv om undervisningsinnholdet selvsagt kan variere i akkurat hvilke eksempler som blir trukket frem, er dette likevel et mål med et konkret faginnhold, slik jeg ser det, i og med at det er en avgrenset historisk periode med et begrenset antall aktører.

Den siste verbformen som forekommer i kompetansemålene etter 10.årstrinn er *reflektere*, der elevene skal kunne «reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltningar» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette kompetansemålet angir ikke et konkret undervisningsinnhold, men som faginnhold handler det om å kunne bruke historien til å se for seg en eller flere fremtider, og plukker dermed opp tråden og fullfører fremtidsperspektivet ved historiebevissthetsbegrepet som manglet i beskrivelsen av hovedområdet historie (Jensen, 1994).

Oppsummert kan vi si at eleven skal kunne *gi eksempler på avkolonisering* er det mest konkrete undervisningstemaet i denne kategorien.

#### 4.4.6 Føringer for faginnholdet i kompetansemålene

Jeg finner at det er stor variasjon i graden av konkretisering av undervisningsinnhold i kompetansemålene, noe som er på linje med andre analyser av læreplanen (Rønning et.al, s.124-134, Hodgson et.al. s.54, Karseth og Engelsen, 2013, s.49, Imsen, 2016, s.313-314). Slik jeg vurderer det har fem av ti mål i historiedelen av kompetansemålene for samfunnsfag etter 10.årstrinn et relativt konkret faginnhold, selv om disse er på et nokså lavt konkretiseringsnivå. De mest konkrete føringene jeg finner er temaene *fremveksten av velferdsstaten, gjøre greie for kolonialisme og imperialisme og gi eksempler på avkolonisering, gjøre greie for ideer og krefter bak den amerikanske- og den franske revolusjonen, teknologiske og samfunnsmessige endringer som følge av den industrielle revolusjon og samisk kultur og historie med fornorskningspolitikken og samenes kamp for sine rettigheter* som en ytterligere konkretisering av dette.

#### 4.5 Føringer for faginnhold og undervisningstemaer i læreplanverket

Samlet sett gir læreplanverket, etter min analyse, flere føringer for faginnhold og undervisningstemaer for historiedelen av samfunnsfaget, både gjennom formålet med faget, beskrivelsen av hovedområdet historie og gjennom kompetansemålene.

Formålet for faget peker i en generell retning for undervisningen, gjennom å understreke hva som er sentralt i faget, hva undervisningen skal føre til og hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal sitte igjen med. Som nevnt ovenfor, er det særlig delene som understreker hvilke konkrete kunnskaper som er sentrale i faget som i størst grad er interessant i denne undersøkelsen. I tabell 1 viste jeg at det, etter min mening, er mulig å definere fem brede kategorier for temaer som peker mot et konkret innhold. Det er likevel store forskjeller i konkretiseringsgraden. De to som inneholder de mest konkrete formuleringer er kategorien kulturelt mangfold i verden, som er spesifikk når det gjelder kunnskap om samisk kultur og situasjon, og kategorien om det politiske systemet i Norge og det internasjonale samfunnet.

Beskrivelsen av hovedområdet historie er spesifikk om faginnholdet i historiedelen i det å vektlegge historiebevissthet, et nåtidig utgangspunkt og historisk forandring som nøkkelbegrep, men angir ikke konkrete undervisningstemaer som dette skal handle om. Føringerne herfra er dermed ikke med i tabellen under.

I kompetansemålene for historiedelen etter 10.årstrinn har jeg identifisert fem mål som gir konkrete føringer for undervisningstemaer, selv om det også her må sies å være i varierende grad. Dette gir følgende oversikt over føringer for konkrete undervisningstemaer i historie fra læreplanen, der jeg også har prøvd å sette føringene fra formålet med faget og føringene fra kompetansemålene i sammenheng.

Formålet med faget			Kompetansemål
Natur og miljø	Forholdet mellom naturen og de menneskeskapte omgivelsene.		
	Produksjon og forbruk		
	Miljøkonsekvenser av ressursbruk og livsutfoldning		
Kulturelt mangfold og minoriteter	Kunnskap om minoriteter i verden	Kunnskap om urfolk i verden.	Kunnskap om samisk kultur og situasjon.
	Kulturelt mangfold i verden i fortid og samtid		
Maktrelasjoner			Presenter samisk kultur og historie, konsekvenser av fornuksningspolitikken og samenes kamp for sine rettigheter
Politisk system i Norge og internasjonalt	Kunnskap om det politiske systemet i det internasjonale samfunnet		gjøre greie for kolonialisme og imperialisme og gi eksempler på avkolonisering
	Kunnskap om det politiske systemet i Norge		gjøre greie for ideer og krefter bak den amerikanske- og den franske revolusjonen og den demokratiske utviklingen i Norge
Teknologi og entrepenørskap			fremveksten av velferdsstaten,
			Teknologiske og samfunnsmessige endringer som følge av den industrielle revolusjonen

**Tabell 2 Føringer for undervisningstemaer i formålet for faget samfunnsfag og kompetansemålene i historie etter 10.årstrinn.**

Ser vi formålet for faget og kompetansemålene under ett, er det noen konkrete føringer for undervisningstemaer som står frem. Først og fremst er det *kunnskap om samisk kultur, historie og situasjon* med fokus på *fornorskningspolitikken og samenes kamp for sine*

*rettigheter* som skiller seg ut. Dette er, etter min mening, den mest konkrete føringen for undervisningsinnholdet, og det at dette blir tatt frem både i formålet med faget og i kompetansemålene, understreker viktigheten av det i LK06. Grunnen til dette kan handle om internasjonale forpliktelser som Norge har ovenfor FN, med da kanskje særlig vekt på ILO-konvensjon nr.169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater som ble ratifisert av Norge i 1990, og Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av minoriteter fra 1995, som bunnet ut i Stortingsmelding nr.15 om nasjonale minoriteter i Norge i 2001.

Den neste store føringen finner jeg i *kunnskap om det politiske systemet i Norge* og *kunnskap om det politiske systemet i det internasjonale samfunnet*. Denne kategorien fra formålet med faget henger etter mitt syn sammen med den *demokratiske utviklingen i Norge* og *ideer og krefter bak dem amerikanske- og franske revolusjonen* fra kompetansemålene. Samtidig er det etter mitt syn også mulig å se *maktrelasjoner* fra formålet med faget sammen med kompetansemålet om *imperialisme og kolonialisme*, og på den måten koble kategorien også opp mot *kulturelt mangfold i verden i fortid og nåtid*. *Kunnskap om det politiske systemet i Norge* og *kunnskap om det politiske systemet i det internasjonale samfunnet* henger også sammen med kompetansemålet om *utviklingen av velferdsstaten*. Kategorien *teknologi og entrepenørskap* fra formålet med faget kan sies å bli spisset i historiedelen gjennom kompetansemålet om *teknologiske og samfunnsmessige endringer som følge av den industrielle revolusjon*. Det som ut i fra denne tabellen da fremstår som en mangel, er at kategorien *natur og miljø*, som består av tre konkretiseringer i formålet med faget, ikke blir videre konkretisert i kompetansemålene. Selvsagt kan kompetansemålet om den industrielle revolusjon også ses i forbindelse med denne, men teknologiske og samfunnsmessige endringer handler ikke nødvendigvis om økologi og miljø.



## **Kapittel 5. Temavalg i de lokale planene.**

Der jeg i forrige kapittel så på føringene for faginnhold og undervisningstemaer historieundervisningen som ligger i LK06, vil jeg i dette kapittelet se på de lokale læreplanene for å få svar på det andre forskningsspørsmålet mitt: «Hvilke undervisningstemaer finner vi i de lokale planene?»

### **5.1 Kategorisering og analyseteknikk**

Til denne analysen ligger det til grunn 28 lokale læreplaner fra skoler i 4 store norske byer. Analysearbeidet blir dermed nokså omfattende, først fordi det i antall sider er relativt tallrikt, men også fordi læreplanene varierer en del i utforming, konkretiseringsgrad og begrepsbruk. Ved noen skoler får den lokale læreplanen i samfunnsfag plass på to A4-sider, mens andre skoler bruker 38 sider på det samme. Noen av planene beskriver tema med kun et historisk forløp som «mellomkrigstiden», andre har flere undertema beskrevet - noen har til og med leksene for alle de tre årene klar på planen(!). Begrepene tema, emne, kompetansemål og læringsmål brukes om hverandre og det er ikke alltid gitt at kompetansemål refererer til de fra LK06. Med et slikt rikt empirigrunnlag, er det viktig å nærme seg på et systematisk grunnlag. Som analysemetode har jeg tatt utgangspunkt i fenomenologisk analyse slik den er beskrevet hos Johannessen (Johannessen et al. 2011, s.173 – 177), supplert med stegvis-deduktiv induktiv metode, slik den er beskrevet av Aksel Tjora (Tjora, 2017). I Tjoras tilnærming er poenget med metoden å gi grunnlag for utvikling av nye konsepter (Tjora, 2017, s.19), men for meg er ikke det hovedpoenget. Min tanke med å bruke elementer fra denne metoden er å sørge for en så stram systematikk som mulig i møtet med et stort og mangefasettert empirisk materiale. Der den stegvis-deduktiv induktive metode også søker å redusere et stort antall empirinærekoder til et relativt lite antall analytiske kategorier, må jeg i min undersøkelse passe meg for å redusere meningsinnholdet til for store kategorier fordi dette vil slipe bort de likhetene og forskjellene jeg forsøker å finne i materialet. Det jeg heller tar med meg i analysearbeidet er den refleksive delen av metoden, der du stadig stiller refleksive spørsmål til kodene du genererer som en deduktiv lakmustrast på om kodene er brukbare til formålet (Tjora, 2017, s.203).

Gjennom den første, empirinære kodingen, satt jeg med 146 koder for undervisningstemaer jeg kunne identifisere gjennom de lokale planene. I arbeidet med å redusere disse til en

håndterlig mengde analysekategorier, måtte jeg ta en del valg som potensielt kan farge det som i kommer frem som funn. Derfor vil jeg kort redegjøre for noen av kategoriene under, mens en fullstendig liste over kategoriseringen kan ses i vedlegg A.

I arbeidet med å redusere kodene ned til de 28 kategoriene under, har jeg tatt utgangspunkt i de vanligste historiske forløpene, for å bruke Olofsons terminologi, og de temaene som hyppigst er knyttet til disse. Fordi de aller fleste planene har egne tema knyttet til norsk historie i tidsperioden 1814 til 1905, mens få har egne tema knyttet til norsk historie for perioden 1905 til 1940, har den første tidsperioden blitt samlet i kategorien fra *union til union*. Samtidig vil kategorien *maskiner, folk og fe*, som omhandler den industrielle revolusjon, tidsmessig overlappe denne andre kategorien, men fordi de fleste planene har dette som et eget tema, er begge kategoriene med. Samtidig vil forskjellig bredde i kategoriene nok kunne gi et skjevt inntrykk av fokus på forskjellige tidsperioder, fordi mitt anliggende har, først og fremst, vært å fange temaene som er knyttet til dem. For eksempel er alt som hører med til den første verdenskrigen, med unntak av det som handler om kvinners stemmerett og arbeidernes rettigheter i perioden, blitt samlet i en kategori, mens tidsperioden 1918 til 1939 er representert ved kategoriene *mellomkrigstiden, politiske ideologier, den russiske revolusjon og fest og verdenskrise*. Grunnen er at jeg har prøvd å skape så empirinære kategorier som mulig, uten å tvinge temaene inn i a priori kategorier basert på egne forventninger til materialet, for å beholde den induktive tilnærmingen til undersøkelsen, selv om dette kan kalles en abduktiv tilnærming til materialet der vi er på vei fra det induktive til det teoribaserte (Tjora, 2017, s.211). Tallmaterialet jeg presenterer under er ikke på noen måte «objektive fakta». Disse kategoriseringene er laget for å gi retning til analysen som i høyeste grad er undertegnede personlige tolkning av materialet. Se vedleggene for en nøyaktig beskrivelse av analysekategoriene.



## 5.2 Funn

Tema	Antall	Tema	Antall	Tema	Antall	Tema	Antall
Revolusjonene	27 stk.	Velferdsstaten.	22 stk.	Urbefolkning og storsamfunnet.	12 stk.	Økonomisk utvikling.	7 stk.
Maskiner, folk og fe.	26 stk.	Politiske ideologier.	19 stk.	Fra splittelse til samarbeid.	11 stk.	Sporene fra fortiden.	7 stk.
Fra union til union.	25 stk.	Konflikter etter den kalde krigen.	19 stk.	Hvem skal ha makt?	10 stk.	Opplysningstid og kjente filosofer.	6 stk.
Den første verdenskrigen.	25 stk.	Napoleon.	16 stk.	Holocaust	10 stk.	Befolkning, flytting og flyktninger.	5 stk.
Krigen som nådde alle.	25 stk.	Koloniene blir selvstendige.	16 stk.	Fest og verdenskrise.	9 stk.	Globalisering.	4 stk.
Den kalde krigen.	25 stk.	Konflikten i Midt-Østen..	15 stk.	Rettigheter.	8 stk.	Etterkrigstiden utenfor Europa og USA.	4 stk.
Nasjonalisme og imperialisme	24 stk.	Den russiske revolusjon.	15 stk.	Mellomkrigstiden	8 stk.	Nasjonalstaten.	3 stk.

**Tabell 3 Undervisningstemaer i de lokale planene.**

Tabellen viser de 28 kategoriene ut i fra hvor mange av de lokale planene som har tema innenfor hver enkelt kategori. Kriteriet jeg har brukt er temaer som er brukt i tre eller flere planer etter som det i denne delen av undersøkelsen handler om å identifisere likheter i temavalg. Temaer som er delt av to planer, eller som er unik for en enkelt plan er behandlet i kapittel 6. 14 av kategoriene i tabellen er delt av over halvparten av planene. Summerer vi tabellen kan vi også se at gjennomsnitt antall kategorier for hver plan er 14,3. Det må understrekes at dette er kvasi-statistikk (Krumsvik, 2014, s.29), som kun kan brukes som utgangspunkt for en kvalitativ analyse.

### 5.2.1 Oppfølging av de nasjonale målene

I kapittel 4 så jeg på de føringene for temavalg som ligger i LK06 og konkluderte med at det var visse føringene for stoffkunnskapen, og da særlig kunnskap om urfolk og samisk kultur, historie og situasjon med fokus på fornuksningspolitikken og samenes kamp for sine rettigheter, imperialisme og kolonialisme, der elevene skal kunne gi eksempler på avkolonisering, fremveksten av velferdsstaten, ideer og krefter bak den amerikanske frigjøringskampen og den franske revolusjonen og konsekvensene for den demokratiske

utviklingen i Norge, teknologiske og samfunnsmessige endringer som følge av den industrielle revolusjon og det politiske systemet nasjonalt og internasjonalt.

I de lokale planene finner jeg at disse føringene i høy grad blir fulgt opp gjennom valg av undervisningstemaer, med ett, stort unntak. Ser vi etter andel, finner vi at føringen om å inkludere *ideer og krefter bak den amerikanske frigjøringskampen og den franske revolusjonen og konsekvensene for den demokratiske utviklingen i Norge*, gjør seg gjeldene som tema i 27 av de lokale planene i kategorien *Revolusjonene. Maskiner folk og fe* som omhandler tema rundt den industrielle revolusjon er med i 26 planer. *Velferdsstaten* er representert med tema i 22 av planene, mens imperialisme og avkolonialisme i kategoriene *Nasjonalisme og imperialisme* og *Koloniene blir selvstendige*, er representert i henholdsvis 24 og 16 av planene, der det må sies at de to kategoriene nok «stjeler» fra hverandre slik at konklusjonen blir at de fleste av planene har tatt denne føringen opp i seg på den ene eller den andre måten. Det som kanskje er mest overraskende i denne delen av analysen er at den mest konkrete føringen for undervisningsinnhold i historie i LK06 om samisk kultur, historie og situasjon med fokus på fornorskningspolitikken og samenes kamp for sine rettigheter, i så liten grad blir fulgt opp i de lokale læreplanene. Temaer innenfor kategorien *urfolk og storsamfunnet* er tilstede i 12 av planene jeg så på, hvorav 11 handlet om samisk kultur, historie og situasjon (den 12 handlet om amerikanske urfolk i forbindelse med den amerikanske frigjøringskampen). Hva årsaken til dette kan være er ikke godt å si, men det er interessant at så få av planene har fulgt opp den kanskje klareste bestillingen fra den nasjonale planen når det kommer til konkret faginnhold. Ut i fra dette kan det tyde på at den nasjonale læreplan, som altså har status som forskrift til opplæringsloven og med dette er et forpliktende styringsdokument, likevel ikke er hovedfokus, i hvert fall ikke det eneste fokuset, når de lokale læreplanene forfattes. Andre undersøkelser har vist at lærerne ikke nødvendigvis tilpasser seg sentralt initierte læreplaner, men i større grad tilpasser reformene til seg og sin måte å undervise på (Tyack & Cuban i Engelsen, 2006, s.57), og at mange lærere på denne måten i liten grad bruker læreplanen i sine forberedelser (Backmann, 2005, s.14).

### **5.2.2 Hvilken type kunnskap?**

En av likhetene i temavalg ved de 28 skolene må kunne sies å være at den store overvekten av temaer ligger innenfor det Ammert kaller stoffkunnskap (Ammert, 2013), mens det er få spor etter prosesskunnskap. Her må det understrekes at med revisjonen av læreplanen for

samfunnskunnskap som kom i 2013, ble det innført et nytt hovedområde for faget kalt utforskeren, som omhandler metoder, kildekritikk og et fokus på hvordan historien fremstilles, som skal gripe inn i de andre hovedområdene. Likevel er alle temaer som er koblet mot disse kompetansemålene med i denne undersøkelsen. I følge Peter Lee (Lee, 2007) er de to formene for historisk kunnskap meningsløst å skille fra hverandre, og er heller begge en del av det han kaller historiekyndighet. I de lokale planene, har likevel målene fra utforskeren en tendens til enten å være utelatt, være satt opp i planen men uten å være knyttet til noe undervisningstema, eller være knyttet opp til undervisningstemaer uten at det temaet ser ut til egentlig å ha et fokus på dette. I kategoriseringen har jeg samlet de temaene som enten spesifikt handler om hvordan historisk kunnskap blir til, eller der temaet viser at prosesskunnskaper er integrert i kategorien *spor etter fortiden*, og tabellen viser at kun 7 av planene har tema som kan plasseres her. Nå kan det selvsagt være at kollegiet på de enkelte skolene har prosesskunnskapen med som en integrert del av historieundervisningen uten at dette kommer frem i planene, men et fokus på dette i kollegiet ville nok da, etter min mening, fremkommet som en tydeligere intensjon i den lokale læreplanen.

### 5.2.3 Hvilket historiefag?

Beskrivelsen av hovedområdet historie som jeg undersøkte i kapittel 4.3, gir føringer som gjør begrepet historiebevissthet sentralt og understreker en nåtidig nytteverdi i historiedelen av samfunnsfaget. De lokale læreplanene kan i liten grad si noe helt spesifikt om hvordan de møter dette, men det er likevel mulig å se tendenser i materialet. For det første er det mulig å si at alle planene jeg har sett på har en struktur som innebærer en klar inndeling i de forskjellige hovedområdene, med unntak av hovedområdet Utforskeren der kompetansemålene oftest blir fordelt på de tre andre hovedområdene, hvis de i det hele tatt er med i planen. Helt konkret har 17 av planene en uttalt inndeling i hovedområder, 8 av planene har ikke uttalt men likevel tydelig inndeling etter hovedområder, mens 3 av planene har en tydelig inndeling i hovedområder frem til 10.årstrinn da dette løses mer opp. Den ene av planene som har *utforskeren* som egen del av sin lokale plan, har ingen undervisningstemaer knyttet til disse kompetansemålene. Ut i fra dette kan vi kanskje ane det Elgstrøm og Hellstenius kaller en essensialistisk syn på historiefaget som fordrer en skarp inndeling mellom fagene for å få frem historiefagets egenart (Elgstrøm & Hellstenius, 2011, s.721). Med et slikt syn på faget er det lite som rimer med beskrivelsen av hovedområdet historie i

LK06. Den fragmentariske formen og mangel på tydelige narrativer eller rammeverk rundt undervisningstemaene, gjør at Levesques begrep om minnehistorie som utvelgelseskriterie virker nærliggende (Levesque, 2005, s.4). Med dette mener han at historisk signifikans og tilhørende utvelgelseskriterier i skolen ofte dreier seg om praktiske hensyn, som kulturelle opphavsmyster, symbolske patriotiske eller nasjonalistiske hendelser eller enkle analogier til hverdagsbruk, såkalte lærdommer fra historien (Levesque, 2005). I hvor stor grad de lokale planene faktisk er basert på dette er vanskelig å si, men mangelen på sammenheng utover kronologi gjør at det er vanskelig å finne andre utvelgelseskriterier i planene.

#### **5.2.4 Narrative rammeverk**

Det er lite som tyder på at historiske narrative rammeverk ligger til grunn for undervisningen, i og med at det er få spor etter slike ideer i de lokale læreplanene. Ut i fra terminologien knyttet til dette må de lokale læreplanene sies å inneholde «peaks of the past» men uten et klart mønster (Lee, 2007), «landmark events» uten et klart narrativ (Shemilt, 2000) eller eksempelkunnskap som er for løst knyttet til tid-rom dimensjonen (Schüllerqvist, 2014). De få tilløpene som er å finne blir beskrevet i kapittel 6.2.

#### **5.2.5 Narrative forkortelser**

I artikkelen «Narrativa förkortningar i historieundervisningen – några möjligheter och problem» (Olofsson, 2014), tegner Hans Olofsson opp en typologi for narrative forkortelser, slik jeg viste i kapittel 2, som også sier noe om konkretiseringsgraden av disse. Narrative forkortelser blir definert som tidsbunnede historiske innholdsbegreper med høyere konkretiseringsgrad enn andre historiske innholdsbegreper (Olofsson, 2014, s.163). I en analyse av de nordiske landenes nasjonale læreplaner, finner han at Norge har mindre grad av konkretisering i kompetansemålene for samfunnsfag enn de andre landene, med kun eksempler på *historiske forløp* med unntak av to *hendelser og vendepunkt* i kompetansemålene etter 4.årstrinn. Danmark blir i denne undersøkelsen landet som har størst konkretiseringsgrad i sine nasjonale planer, noe som henger sammen med landets historiekanon (Olofsson, 2014, s.165). LK06 blir også her altså beskrevet som en plan der mye av konkretiseringsarbeidet blir overlatt til hver enkelt skole, noe som også er intensjonen

ved planen (Koritzinsky, 2006, s.48, Rødnes & De Lange, 2011, s.5, Hodgson et al, 2010, s.24, Rønning et al. 2008, s.186, Engelsen, 2006, s.16, Karseth & Engelsen, 2013, s.50). Ser vi på tabellen over analysekategoriene i dette kapittelet, er det også stort sett *historiske forløp* som er representert, med unntak av det *historiske metonymiet* Napoleon, men noen av disse kategoriene inneholder også temaer med høyere konkretiseringsgrad. På tross av at de historiske forløpene altså er i overtall også i de lokale planene, finner vi likevel flere eksempler på andre kategorier. Temaet *Napoleon* er, som sagt, et eksempel flere planer har på *historiske metonymier*, der Napoleon er en såkalt avpersonifisert aktør (Olofsson, 2014, s.157). Temaer som *Rwanda*, *Balkan*, *Sovetunionens oppløsning* og *Nürnberg*, er ofte brukte eksempler på *historiske plasser og artefakter* som symboler på større hendelser, mens temaer som *1814*, *1905*, *Kautokeinoopprøret*, *Irakkriegen* og *9/11* er eksempler på den høyeste konkretiseringsgraden i Olofssons typologi som *historiske hendelser og vendepunkt* eller «dramaturgisk koncentration» (Olofsson, 2014, s.157). En opptelling av de temaene som kan sies å være narrative forkortelser viser at vi har 2 eksempler på *historiske tidsbegrep* (opplysningstiden), 27 eksempler på *historiske forløp*, 16 eksempler på *historiske metonymier*, 14 eksempler på *historiske plasser og artefakter* og 16 eksempler på *historiske hendelser og vendepunkt*. Den eneste av Olofssons kategorier som ikke er representert i de lokale planene er *historiske uttalelser* (Olofsson, 2014, s.157). Samlet sett kan vi si at planene i stor grad har fulgt opp behovet for konkretisering, og at disse kan brukes til å se etter intensjoner for undervisningstemaer.

### **5.3 Likheter i innhold og valg av undervisningstema**

Etter en analyse av 28 lokale læreplaner er det mye som tyder på at det er vesentlige likheter i valg av undervisningstemaer for historieundervisningen på skolene i utvalget, på tross av store forskjeller i utforming, konkretiseringsgrad og begrepsbruk i planene deres. Disse likhetene går både på de konkrete temaene og hvilken type innhold de representerer. Som tabell 3 viser, er det særlig 14 temaer som er tilnærmet lik i en overvekt av planene. Fem av disse kan kobles opp i mot forskjellige innholdsføringer fra LK06 som jeg pekte på i kapittel 4, men samtidig ser det store flertall av planene ser ut til å utelate den kanskje mest konkrete bestillingen fra K06 som omhandler samenes historie. Man kunne kanskje forvente at de lokale planene i varierende grad fulgte de nasjonale føringene ut i fra forskjeller i lærekollegiet angående kompetanse, interesse eller lignende, eller i forskjeller mellom elevgruppene, men min

analyse tyder på at planene fra alle de fire byene er relativt samstemte både når det gjelder hvilke føringer de følger opp og hvilke de utelater. Hva dette skyldes kan min undersøkelse ikke si noe om.

På lignende måte kan min analyse også antyde likheter i hvilke typer temaer som preger planene. Som sett ovenfor ser det ut til at de lokale planene har en klar overvekt av temaer som omhandler stoffkunnskap og historiske innholdsbegreper, mens de historiske nøkkelbegrepene og historiske narrative rammeverk ser ut til å være tilsvarende fraværende. Ser vi på bruken av narrative forkortelser i de lokale planene, ser vi at de fleste planene bruker flere typer narrative forkortelser med større konkretiseringsgrad enn vi finner i den nasjonale planen. Blandingen av høyere konkretiseringsgrad og likevel mye likt temavalg, i tillegg til at disse likhetene ikke bare skyldes føringer fra K06, er kanskje noe av det mest interessante i disse funnene, og gjør at jeg ser konturene av begrepet om en «løs» og uoffisiell historiekanon i de lokale planene. Mangelen på narrativer og rammeverk gjør også at det er vanskelig å finne de konkrete begrunnelsene for utvalget av undervisningstemaer i planene.

Selv om min analyse er rent kvalitativ og ikke kan brukes til generaliseringer utover en eventuell naturalistisk generalisering eller de moderate generaliseringene jeg her antyder (Tjora, 2017, s.240-245), er det likevel interessant å sette mine funn opp i mot den tidligere forskningen jeg refererer til i kapittel 1.7. Her blir det tydelig at jeg på bakgrunn av egne funn kommer til samme konklusjon som Skotnes, Ammert, Lund og Rosenlund i det at undervisningen i skolefaget historie er preget av faktakunnskaper, og at elevene i mindre grad har kjennskap til historiske prosessbegreper (Skotnes, 2014, Ammert, 2014, Rosenlund, 2011, Lund, 2001). Samtidig kommer det også i min undersøkelse frem at kanskje ikke alle mål og føringer fra den nasjonale planen er med i planleggingen av undervisning, slik også Rosenlunds analyse av prøvespørsmål antydte (Rosenlund, 2011). Det kommer også i min undersøkelse frem mønster i likheter i temavalg som går på tvers av noen av funnene fra SMUL-undersøkelsene der det konkluderes med at det er så store forskjeller mellom lærernes planlegging også når det gjelder innholdet i disse planene (Hodgson et al, 2010, s.66, 102) at det ikke er mulig å identifisere klare mønstre i plansystemer eller planlegging som deles av flere skoler (Hodgson et al. 2010, s.83, 110). Som jeg har forsøkt vist ovenfor, er det etter min mening tvert i mot mulig å se konturene av relativt klare mønstre både når det gjelder temaer og type innhold i mitt empirigrunnlag.

## Kapittel 6. Særegne undervisningstemaer

I dette kapitlet skal vi se på de temavalg som skiller seg ut i læreplanene, og se på hva som kjennetegner disse. Helt konkret dreier dette seg altså om undervisningstemaer som er delt av to eller færre planer, og temaer som ikke passer inn i noen av de andre kategoriene.

Av de 11 undervisningstemaene jeg tar opp i dette kapitlet, er at bare to av dem er narrative forkortelser. Nå skal vi huske at heller ikke alle temaer i kapittel 5 er slike, men narrative forkortelser er altså innholdsbegreper (Olofson, 2014), slik at temaer som ikke er narrative forkortelser, er naturlig da ikke knyttet til disse, og er da potensielt temaer som ikke fokuserer på et spesifikt, konkret innhold. Et annet trekk ved temaene er at mange, i Elgstrøm og Hellstenius terminologi, ser ut til å være såkalt progressive i at de er koblet opp mot nåtidige problemstillinger for å lære elevene å være aktører i et foranderlig samfunn (Elgstrøm & Hellstenius, 2011, s.721). Samtidig kan man spørre seg om dette ikke er bare å se med positive briller på det Levesque kaller en praktisk interesse av å lære fra historien (Levesque, 2005, s.4).

Det er i all hovedsak mulig å dele disse 11 særegne temaene inn i to kategorier; andre temar og andre historiske tidsforløp, og tematiske studier og summative oppgaver og sluttvurderinger.

### 6.1 Andre tema og historiske tidsforløp.

I arbeidet med koding og kategorisering dukket det opp koder som stod for et innhold som i tidsplassering kunne ha vært en del av en eksisterende kategori om et historisk forløp, men som hadde en vinkling som skilte seg ut. Det første av disse temaene var ved skole S5 som har *Mellomkrigstiden i Afrika og Asia* som eget tema. Selv om mellomkrigstiden som historisk forløp er en periode som mange skoler kobler flere temaer til, blant annet politiske ideologier, krakket i 1929, den russiske revolusjon og påvirkningen på arbeiderbevegelsen i Norge og lignende, er det altså bare en av skolene som løfter blikket og ser utover USA, Europa og Russland. På samme måte er det bare skole S7 som hadde temaet *2.verdenskrig i Asia*. Disse to temaene, sammen med noen av de tematiske studiene, er de eneste tilløpene til å se ut over horisonten av det Dunn kaller «The Wester Heritage Model», og Symcox og Wilshut identifiserer som den tradisjonell konservativ trend, der historieundervisningen ene

og alene tar utgangspunkt i en europeisk og amerikansk tradisjon. Et tredje tema er skole S20 med temaet *Vi skal alle være like*. Dette virker å være et tema som omhandler sosialdemokratiet, oljen og velferdsstaten, men med et kritisk blikk. Her blir utviklingen av det norske samfunnet etter andre verdenskrig sett i sammenheng med blant annet samene, og den eneste planen der samenes historie og situasjon blir satt i sammenheng med annen utvikling fremfor å bli behandlet i et eget tema. De siste temaene i denne kategorien er skole S28 som har *Norgeshistorien* fra 1814 til i dag som eget tema for alle tre år, og skole S16 som har temaet *Lille Norge i den store verden* som gjennomgående tema på alle tre trinn. Selv om de fleste planene er innom norsk historie på alle årstrinn, ser det ut til at de fleste av disse følger et mønster der perioden mellom 1814 og 1905 tar utgangspunkt i norsk historie, mens det i perioden mellom 1918 og 1939 ser ut til å bli et europeisk fokus der det norske bidraget ser ut til å som regel være fremveksten av den norske arbeiderbevegelsen i forbindelse med temaene politiske ideologier og den russiske revolusjon. På denne måten blir det å se den samme perioden hovedsakelig med et norsk utgangspunkt noe som skiller seg ut.

## 6.2 Historiske- og narrative rammeverk

I kapittel 5 skrev jeg at det var lite å se til historiske- eller narrative rammeverk slik de er beskrevet av Lee, Shemilt, Symcox, Schüllerqvist og flere. Det som midlertid kjennetegner noen av undervisningstemaene i dette kapittelet, er at de virker å være forsøk på slike rammeverk, og av teoretikerne ovenfor er det særlig Dennis Shemilts begreper om tematiske studier, summative oppgaver og sluttvurderinger som er best egnet til å beskrive funnene (Shemilt, 2009).

Dennis Shemilt har gjennom sine undersøkelser av skoler i England identifisert tre modeller som er i bruk i skolen i dag for å skape «Big Pictures of the Past». Nå er det forskjeller mellom både læreplaner og skoler i England og Norge, men disse tre modellene kan etter min mening fungere godt som analytisk verktøy når vi ser på de norske planene. De tre modellene er i seg selv ikke nok, understreker Shemilt, fordi de mangler et større narrativt rammeverk, men er mer å betrakte som velmenende forsøk på å skape sammenheng i historieundervisningen. For det første kan vi snakke om midlertidige kontekstualiseringer. Dette handler om å sette undervisningstemaene i sammenheng med hverandre, og skape kontekst med både det foregående og det som kommer etter. I en slik tilnærming viser det seg ofte å være vanskelig å skape en større sammenheng enn kronologi, så dette er en utbredt men



ikke nødvendigvis effektiv måte å skape sammenhengforståelse på. De to andre modellene til Shemilt dreier seg om *tematiske studier* og *summative oppgaver og sluttvurderinger*.

Tematiske studier dreier seg om gjennomgående temaer studeres på tvers av de vanlige historiske forløpene, men som ikke er dyptpløyende nok til å kalles et narrativt rammeverk. Summative oppgaver og sluttvurderinger handler om å prøve å skape «a big picture of the past» ved å sette sammen flere «small pictures of the past», gjennom å prøve å skaffe seg overblikk og se alle temaene i sammenheng ved slutten av et undervisningsforløp (Shemilt, 2009, s.194). Begge disse modellene mener jeg å kunne spore i de lokale læreplanene jeg har studert, selv om det er få av dem. 3 slike tematiske studier er likevel med i tabell 3 i kapittel 5 som henholdsvis *globalisering, befolkning, flytting og flyktninger* og *rettigheter*. Det som er fellesnevneren mellom disse tre kategoriene er altså at de er temaer som ikke er knyttet til de historiske forløpene resten av planen er organisert rundt, men heller fokuserer på fenomenene i fortid og nåtid.

Hvilke som er tematiske studier og hvilke som er eksempler på summative sluttvurderinger er ofte vanskelig å si ut i fra planene, men det er et poeng at de fleste av disse temaene er å finne på planen for 10. trinn, og da gjerne på våren, slik at mange av disse ser ut til å være sluttvurderinger. Jeg har likevel valgt å presentere temaene under disse kategoriene hver for seg, men med forbehold om feil.

### **6.2.1 Tematiske studier.**

Som nevnt ovenfor er tematiske studier, enkelt sagt, temaer som ser på fenomener fremfor å følge historiske forløp, men som ikke er omfattende nok til å fungere som historiske rammeverk eller narrativer. I de lokale planene har jeg funnet flere slike. Skole S6 og S7 har det tematiske studiet *etnisk rensing* på sine planer. Temaet ser ut til å ta utgangspunkt i *Holocaust* for så å handle om fenomenet i det tidligere Jugoslavia, Rwanda og Kongo. Skole S9 har to slike tematiske studier i sin plan, henholdsvis *fremmedfrykt* og *ungdom og kvinner*. Begge temaene er linket til en periode som tar for seg perioden fra 1945 til i dag i Europa, og blir ikke videre beskrevet i planen. Skole S26 har temaet *kriminalitet og straff* som eget tema på historieplanen for 9.trinn, som ser ut til å handle om forskjellige former for straff og hvordan synet på straff har forandret seg gjennom tidene. Skole S20 har temaet *bistand og utvikling* som eget tema på 10.trinn. Et kanskje litt overraskende funn er at skole S9 er alene om å ha temaet *økologi og miljø* som eget tema i historiedelen av sin lokale læreplan, der de

ser på utviklingen fra den industrielle revolusjon til i dag i et økologisk perspektiv. Sett ut i fra dagens utfordringer virker det kanskje merkelig at temaet bare er til stede i en enkelt plan, men vi skal husket at temaet ikke blir videre konkretisert i kompetansemålet for historiedelen av samfunnsfaget, som vist i kapittel 4.

### **6.2.2 Summative oppgaver og sluttvurderinger.**

Summative oppgaver og sluttvurderinger handler altså om å prøve å lage sammenheng mellom de forskjellige temaene på slutten av et undervisningsløp. Felles for alle disse temaene er at de i sine respektive planer er større prosjekter på slutten av 10.trinn der elevene forventes å bruke og sette sammen temaer de allerede skal ha lært. Skole S8 har temaet *krig* på vårparten, der det handler om forskjellige typer krigføring med utgangspunkt i de konfliktene de har lært om gjennom de foregående årene. S13 har temaet *Konflikter i verden* som avslutning av sin plan, der elevene skal på samme måte sammenligne konfliktene og si noe om hvorfor konflikter oppstår. Skole S19 har temaet *Norden* som avsluttende tema der elevene skal si noe om hvordan de nordiske landene på forskjellige måter har blitt påvirket av de hendelsene de har vært borti i løpet av treårsløpet. S11 har temaet *fra den industrielle revolusjon til velferdsstaten*, der elevene skal se paralleller mellom økonomiske kriser i fortid og nåtid, og samtidig kunne se for seg verden om vi hadde fått en annen økonomisk utvikling. Til sist har vi S17 som har *Befolkningsutvikling de siste 200 år* som avsluttende tema på 10.trinn, der elevene skal kunne si noe om de historiske årsakene til hvorfor befolkningsutviklingen har vært som den har vært.

### **6.3 Konklusjon særegne fagtemaer**

For det første synes jeg det er viktig å understreke at kun 11 av de opprinnelige 146 kodene jeg satt igjen med i kodingen ikke passet inn i de 28 kategoriene jeg endte opp med til slutt. Dette viser det som er, etter min mening, en påfallende likhet i valg av undervisningstemaer de 28 skolene i mellom, til tross for at det etter mine analyser kun er 5 konkrete føringer for dette i den nasjonale planen. Samtidig er det også interessant at disse 11 temaene seg i mellom også har klare likhetstrekk. Det er grovt sett to måter disse temaene skiller seg ut. For det første handler det om tilløp til å tenke lange linjer og følge spesifikke tema gjennom historien,

i det som Shemilt kaller tematiske studier og summative oppgaver og sluttvurderinger. Disse markerer forsøk på å lage sammenheng og gi retning og mening til historien for å gjøre den aktuelt. Man kan kanskje si at dette er forsøk på å lage narrativer ut av historien. Det å finne få eksempler på dette er, etter min mening, ikke veldig overraskende i og med at de didaktiske diskusjonene omkring dette, ut i fra min egen hverdag som lærer, ikke ser ut til å være kjent for lærere jeg har snakket med. Om de burde være kjent for oss er en annen sak. Det som overrasker meg mer, og som er vanskeligere å forklare er de tre temaene jeg har kalt andre tema og tidsforløp. Det at 28 lokale læreplaner fra fire forskjellige byer så til de grader er samstemte i akkurat hvilke historiske forløp som er på planene at temaet *Norgeshistorien* fra 1814 til i dag skiller seg ut, er nesten oppsiktsvekkende og gjør at man må stille seg spørsmålet *hvorfor?* Min undersøkelse kan ikke gi et svar på dette, men i diskusjonen som følger vil jeg likevel prøve å ta opp spørsmålet og skissere mulige svar det er verdt å undersøke nærmere.



## Kapittel 7. Diskusjon.

Problemstillingen i denne oppgaven søker å finne svar på hvilke undervisningstemaer lærere velger når de planlegger undervisningen sin i samfunnsfag, med fokus på historiedelen. Videre har det også vært en målsetting å se hvilke føringer for dette som ligger i LK06, og også se hva som kjennetegner de valg som skiller seg ut i en slik planlegging. I kapittel 4 har jeg prøvd å trekke ut de mest konkrete føringer for undervisningstemaer, samt sett på overordnede føringer for faginnholdet generelt i LK06. I kapittel 5 og 6 har jeg sett på hvilke undervisningstemaer jeg finner i de lokale planene og sett etter likheter og forskjeller i disse. I dette kapitlet skal jeg gå igjennom funnene fra disse undersøkelsene og sette disse opp i mot tidligere forskning fra kapittel 1 og det teoretiske rammeverket jeg skisserte i kapittel 2, og drøfte hvilken type historieundervisning og hvilken type fag jeg med dette ser konturene av.

### 7.1 Føringer i LK06

Både evalueringsprosjektet «Analyse av Reformen Kunnskapsløftets forutsetninger» (ARK) og prosjektet «Sammenhengen mellom Undervisning og Læring» (SMUL) konkluderer med at selv om LK06 til dels er uklar når det kommer til innhold, så inneholder særlig kompetansemålene noen klare direktiver til hva undervisningen skal handle om (Dale et al. 2011, s.1, Rønning et al, 2008, s.124, 134, 186). Denne undersøkelsen underbygger også dette, men bidrar samtidig til en konkretisering av hva disse direktivene faktisk er. For det første viser jeg i kapittel 4 at det også i *formålet med faget* er mulig å trekke ut fem konkrete innholdstemaer som samfunnsfagundervisningen skal handle om, mens jeg videre viser at det også er mulig å trekke ut fem konkrete innholdstemaer fra *kompetansemålene for historie etter 10.årstrinn*. Selv om disse temaene ikke fullstendig overlapper hverandre, er det likevel mulig å se at de fem temaene jeg identifiserte fra *kompetansemålene i historie etter 10.årstrinn* i stor grad konkretiserer føringene for konkret innhold i formålet med faget, som vist i tabell 2. Samtidig viser analysen av *beskrivelse av hovedområdet historie* at det her er et fokus på at undervisningen skal starte med elevenes forkunnskaper og forforståelse, at undervisningen skal skape historisk oversikt og ha et nåtidig, demokratisk siktemål som ikke nødvendigvis gjenspeiles i de innholdstemaene jeg ovenfor har identifisert. Dette er det samme som SMUL-rapporten kom frem til (Rønning et al, 2008, s.126), men samtidig understreker LK06 at man må ta utgangspunkt i både beskrivelsen av hovedområdet og

kompetansemålene i planleggingen, og at formålet for faget og beskrivelsen av hovedområdene på denne måten skal styre den overordnede retningen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016c). På denne måten er det ikke nødvendigvis snakk om en motsetning men heller at de utfyller hverandre.

Som beskrevet i kapittel 1, viste David Rosenlunds undersøkelse av prøvespørsmål i den videregående skolen i Sverige at kun 28, 5 prosent av målene i den svenske kursplanen var representert i disse (Rosenlund, 2011, 170-171). Min undersøkelse viser at heller ikke alle deler av LK06 er representert i de lokale planene. Bare 11 av de 28 planene har noe om samenes kultur og situasjon med, selv om dette er den mest spesifikke føringen for innhold i LK06, og blir konkretisert i både formålet med faget og i kompetansemålene for historie etter 10.årstrinn. Hva som er årsaken til dette, er ikke noe jeg finner svar på i denne undersøkelsen, men det viser at LK06 i hvert fall ikke er alene om å bestemme det konkrete faginnholdet når lærere planlegger sin undervisning.

## **7.2 Likheter og forskjeller i undervisningstemaene**

Både Christian Engen Skotnes og Niklas Ammert sine undersøkelser av hva elevene mener historiefaget består av i henholdsvis Norge og Sverige (Skotnes, 2014, Ammert 2014), og David Rosenlund og Erik Lund sine undersøkelser av hva historielærere spør etter i vurderinger i historiefaget (Rosenlund, 2011, Lund, 2001 i Koritzinsky, 2006), viser med all tydelighet at historie forbindes med makrohistorie, årstall, hendelser og fakta, av både elever og lærere. Et slikt syn på historie kan ses i lys både av Elgstøm og Hellstenius begrep om en essensialistisk forståelse av faget (Elgstøm og Hellstenius, 2011, s721), og i lys av det Bernard Erik Jensen kaller «den klassiske nedsvingsteori» (Jensen, 1994, s.63), i det at historiefaget i skolen med dette ligner en «mindre» variant av vitenskapsfaget historie. I en slik forståelse av faget er mange av de didaktiske aspektene og begrepene ved skolefaget historie som jeg tidligere har beskrevet, som for eksempel historebevissthetbegrepet, historiske ferdigheter og et nåtidig utgangspunkt, ikke i fokus (Kvande, 2014, s.33). I stedet handler det å gi elevene en historisk oversikt over epoker, gjerne i det Hans Olofson betegner som historiske tidsbegrep (Olofson, 2014, s.157). Et mulig forsvar for en slik holdning til skolefaget historie kan vi finne i beskrivelsen av hovedområdet historie der de står at historiefaget skal bidra til å skape historisk oversikt og innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette er en måte å se historie på som går i mot nyere didaktiske teorier der en i stedet

fokuserer på sammenhengforståelse (Lund, 2014, s.177) gjennom historiske- eller narrative rammeverk (Shemilt, 2000, Shemilt, 2009, Symcox, 2009, Lee, 2007). Min analyse av de lokale læreplanene bekrefter funnene til Ammert, Rosenlund, Lund og Skotnes, i det at fokuset i all hovedsak dreier seg om det Ammert betegner som stoffkunnskap (Ammert, 2013) og Kvande betegner som historikk (Kvande, 2014, 33). For det første viser dette seg ved at kategorien *spor etter fortiden* kun er med i 7 av planene jeg undersøkte, slik at den store overvekten av planene ikke har med undervisningstemaer som handler om prosesskunnskap eller historiske nøkkelbegreper (Lund, 2009, s.30). Dette understrekes ytterligere ved at svært mange av undervisningstemaene har form av narrative forkortelser som uansett konkretiseringsgrad er en del av de historiske innholdsbegrepene (Olofson, 2014, s.163).

Et annet aspekt ved dette som også antyder hvilket syn på skolefaget historie som ligger i de lokale planene, er mangelen på historiske rammeverk og meningsfulle narrativer. Selv om det er uenighet i om hvilket historiebevissthetsbegrep som skal ligge til grunn, enten der elevenes livsverden er utgangspunktet for å gi historien mening, eller om det handler om å gi historien en «intern logikk», understreker mange didaktikere viktigheten av rammeverk til å sette historiske årstall, hendelser, fakta og aktører inn i for å skape sammenheng og gi mening (Lee, 2007, Symcox, 2009). I tillegg blir det også lagt stor vekt på historie som nettopp *histoire* i betydning fortelling. I dette ligger det at for at historien skal få mening så må den være en del av en fortelling med retning og mål, der det historiske innholdet blir gitt signifikans gjennom sin del av historien (Shemilt, 2000, Seixas, 1997). Uten en slik sammenheng er det vanskelig å gi historiske epoker, hendelser og prosesser signifikans utover det Lévesque betegner som minnehistorie (Lévesque, 2005). Ut over noen få temaer som kan betegnes som tematiske studier (Shemilt, 2009), som jeg har beskrevet i kapittel 6, er det lite i de lokale planene som antyder en sammenheng mellom de forskjellige undervisningstemaene utover kronologi og et generelt europeisk og amerikansk fokus. Et slikt fokus ligner det Dunn betegner som «The Western Heritage Model» for historieundervisningen, der fokuset ligger på «vår» sivilisasjon når det kommer til ideer og institusjoner (Dunn, 2000). Et historiefag bestående av adskilte undervisningstemaer uten mer intern sammenheng enn kronologi og geografisk nærhet, vil uansett vanskelig gjøre historiefaget til mer enn «lekser fra fortiden» (Levesque, 2005) for elevene og fortsatt bidra til en forståelse av faget der fokuset ligger på makrohistorie, årstall, hendelser og fakta.

### 7.3 Frihet, likhet og ... kanoner?

Det mest interessante i denne undersøkelsen er etter min mening spennet mellom den store friheten i å definere undervisningsinnhold som ligger i LK06 og de store likhetene jeg finner i undervisningstemaer mellom planene. Hodgson, Rønning, Skogsvold og Tomlinson finner at det ikke er mulig å identifisere noen klare mønstre for planlegging og innhold som deles av mange skoler og lærere (Hodgson et al. 2010, s.66,83), men min undersøkelse viser at slike mønstre kan finnes i hvilke undervisningstemaer som blir brukt i historieundervisningen. Som nevnt ovenfor er 14 av undervisningstemaene delt av over halvparten av planene. Samtidig er det flere andre slående likheter når en ser nærmere etter. Samtlige 25 planer som har 1.verdenskrig som undervisningstema har temaet som første undervisningstema på 9.trinn, og alle 25 planer med undervisningstemaet den kalde krigen plasserer dette som første tema på 10.trinn. Dette sier selvsagt noe om fokuset på kronologi, men gjør også etter min mening til at man godt kan stille seg spørsmålet om det også er andre grunner til dette. Igjen må jeg understreke at min undersøkelse ikke kan svare på dette, men jeg finner det likevel verdt å nevne at en rekke undersøkelser og evalueringer har påpekt lærebokas sterke stilling i den norske skolen (Hodgson et al. 2010, s.112, Rønning et al, 2008, s.36, Imsen, 2016, s.426, Engelsen, 2006, s.81, Bachmann, 2005, s.101 ). Hodgson, Rønning, Skogsvold og Tomlinson har funnet ut at omkring halvparten av de lokale planene i grunnskolen inneholder referanser til læremidler (Hodgson et al. 2010, s.77) og dette underbygges også av min undersøkelse der 17 av de 28 lokale læreplanene i mitt utvalg refererer til det samme. Et av problemene med at lærere i for stor grad støtter seg til læreboka ligger i at lærebokgodkjenningen ble opphevet i 2000, fordi det var læreplanen og det profesjonelle ansvaret til den enkelte lærer som skulle være styrende for undervisningen, ikke lærebøkene (Rønning, et al, 2008, s.26-27). Dermed er det i dag ingen kobling mellom læreplan og lærebok utover lærebokforfatterens skjønn. Dette fører til at lærebokforfatterne kan overta det tolkningsansvaret som læreren egentlig har (Imsen, 2016, s.426), og gir lærebokforfatterne stor makt over innholdet i historieundervisningen (Engelsen, 2006, s.81). Lærebøkene har, i tillegg til læreplanene, også sin egen tradisjon å bygge på når det gjelder stoffutvalg (Bachmann, 2005, s.101) som gjør at disse ikke nødvendigvis alltid er i tråd med retningslinjene fra LK06, særlig ikke hvis det da er snakk om lærebøker som er eldre enn reformen.

Likevel vil jeg ikke i for stor grad skylde på lærebokas stilling i den norske skolen alene i å forklare forskjellen mellom stor nasjonal frihet og stor lokal likhet i innholdet i historieundervisningen. Erss, Kalmus og Autios undersøkelse av oppfattelsen av lærerens



autonomi antyder at lærerne i liten grad bruker den grad av autonomi som ligger i læreplanen (Erss, Kalmus & Autio, 2016), mens Mølstad og Karseths undersøkelse utfordrer dette bildet ved å hevde at lærerautonomien her i Norge blir utfordret gjennom målstyringen i LK06, og den kontrollmekanismen denne representerer (Mølstad & Karseth, 2015). Undersøkelser har vist at målformuleringene i LK06 ofte resulterer i enkle kunnskapsmål i det lokale planene (Engelsen, 2006, s.52), noe som igjen virker inn på hva som vurderes i faget, og på denne måten, slik Rosenlund og Lund også har vist, i stor grad styrer hva som er innholdet i faget (Ben-Perez, 1990, s.39). Samlet sett viser dette at det er et spenn i den nasjonale planen mellom lokal frihet på den ene siden og sterk målstyring på den andre, som sammen med at den norske læreplanen av mange oppfattes som en leveranse av nasjonale bestemmelser, gjør at mange nok er usikker på sin egen autonomi og på den måten ser etter noe å støtte seg på - som for eksempel ei lærebok (Imsen, 2016, s.297).

Den største forklaringsfaktoren for hvorfor både lærere og elever, både gjennom de undersøkelsene jeg har beskrevet her og mine egne funn, ser ut til å ha et syn på historiefaget som materielt og preget av årstall, hendelser og fakta, mener jeg likevel kanskje ligger i at skolefaget historie ikke har «hengt med i timen» og generelt sett representerer et eldre syn på faget. Sam Wineburg gjorde undersøkelser som allerede i 1991 konkluderte med at elevene oppfattet historiefaget som endimensjonalt med rette og gale svar (Lund, 2009, s.49).

Rosenlund og Skotnes sine undersøkelser avdekker med andre ord ikke en ny problemstilling for skolefaget historie, tvert i mot. En nasjonal læreplan krever lærere som følger opp føringene derfra for å bli til faktisk undervisning, og som min undersøkelse antyder, er det ikke sikkert alle føringer blir vektlagt likt i et kollegie. Lærere er heller ikke en homogen gruppe, men har flere interesser og lojaliteter, som gjør at en plan i varierende grad blir fulgt opp (Imsen, 2016, s.308). Mye tyder på at med innføringen av LK06 så gikk mange lærere tilbake til gamle undervisningsmåter, fordi de detaljerte føringene for metoder og prosjektarbeid fra L97 ble borte i den nye planen (Imsen, 2016, s.418). Undersøkelser viser at det bedrives mye undervisning av overflatekunnskap i helklasseundervisning i Norge (Imsen, 2016, s.362) og mye tyder også på at lærere i større grad tilpasser nye planer til sin egen undervisning enn å tilpasse seg nye planer (Engelsen, 2006, s.57), slik at eksisterende syn på hva historiefaget inneholder kan holde seg seg uforandret gjennom reformer. Samtidig viser erfaringer fra England at mye av den «nye» historieundervisningen der, som var basert på historiedidaktisk forskning, i praksis endte opp med temaer fra den tradisjonelle læreplanen, noe som skyldes at fokuset ble lagt på historiske ferdigheter fremfor faktisk innhold. «If one

does not worry about matters of selection, the likely result is that the obvious is chosen» (Wilschut, 2009, s.126). Gjennom LK06 ble det her hjemme et større krav enn før om at lærerne selv skulle bryte ned nasjonale mål til presise målformuleringer, og som jeg var inne på ovenfor, har dette i stor grad ført til et fokus på enkelt kunnskapsinnhold og formulering av trivielle kunnskapsmål (Engelsen, 2006, s.52). Rosenlund mener å finne at lærerne innehar et rekonstruktivistisk kunnskapssyn på historiefaget ut i fra de spørsmålstypene de bruker i vurderinger (Rosenlund, 2011), og det kan virke som et slikt kunnskapssyn er gjeldende både blant lærere og elever. Samtidig ser vi ofte i debatten om innholdet i skolen generelt, og samfunnsfaget spesielt, at dette også er et syn på historie som deles av mange aktører i samfunnet, og som gjennom skolen og samfunnsliv da blir resirkulert og forsterket. Det vi da kan snakke om, er en form for historiekanon som blir skapt av-, og ligger i-, forventninger av hva faget skal være, både i og utenfor skolen. Å forandre en slik kanon er da vanskelig, ikke bare fordi det kanskje er politiske- eller ideologiske hindringer i veien, men også fordi den handler om innprentet klasseromspraksis der lærerne kan være det største hinderet mot å forandre denne. Samlet sett er dette selve stillaset som holder kanonen oppe og som gjør at den kan være vanskelig å se (Tutiaux-Guillon, 2007, s.180-185). I den akademiske samfunnsfag- og historiedidaktikken har vi altså kanskje kommet forbi kanonen og det som oppfattes som en gammel måte å se historiefaget på, men når det kommer til den faktiske undervisningen ser vi ut til å stå midt oppi den. Den gamle kanonen blir resirkulert i skole, lokale læreplaner, lærebøker, populærvitenskap, populærkultur, politiske debatter og i faktisk undervisning (Stuurman & Grever, s.8).

Dette var også noe av utgangspunktet for denne undersøkelsen. Da jeg leste gjennom kanonpunktene i historiekanonene i Danmark, slo det meg at disse punktene ikke var så ulike struktureringen av stoffet jeg selv gjør i undervisningen på ungdomstrinnet, selv om de nasjonale læreplanene altså er såpass forskjellige. Tittelen på denne oppgaven spiller på debatten rundt nasjonale historiekanonene som har foregått, og fremdeles foregår, i en rekke land, også her hjemme. Samtidig handler det gamle skipsuttrykket om en løs kanon på dekk om at en kanon har slitt seg fra festene og beveger seg ukontrollert og farlig på dekket. Nå skal jeg ikke dra ordspillet for langt i det å påstå at en historiekanon er direkte farlig, men det er etter min mening noe problematisk i det å ha den løs på dekk uten å registrere at den faktisk er der. Slik jeg ser det, kan det være vi har en slik historiekanon tilstede skolen i dag, opprettholdt gjennom holdninger til faget som ikke er basert på alle de nasjonale føringene fra

K06, ikke basert på historievitenskapelige utvalgsriterier og heller ikke basert på historiedidaktisk kunnskap.

Poenget mitt her er ikke å ta stilling til om vi skal ha en historiekanon eller ikke, men det er etter min mening et stort poeng i å innse at vi kanskje har en der nede på dekket, som vi i alle fall bør finne og få festet slik at den ikke seiler ukontrollert omkring. Senere bør vi også ta debatten om vi i det hele tatt trenger kanoner i fremtid.



## **Kapittel 8. Oppsummering.**

Formålet for denne undersøkelsen har vært å undersøke hvilken frihet lærere har gjennom LK06 i å bestemme det konkrete innholdet i historieundervisningen, og hvordan denne friheten faktisk blir brukt. Mine funn viser at det ligger noen føringer i LK06 for hva den konkrete undervisningen skal handle om. Undersøkelsen viser også at selv om de fleste føringene ser ut til å bli fulgt opp i det lokale planarbeidet, så blir ikke nødvendigvis alle det. Det at den klareste føringen for konkret innhold som ligger i LK06 ser ut til å være den føringen som i minst grad bli fulgt opp i de lokale planene kompliserer også bildet.

Funnene viser også at det er mulig å finne mønster i hvilket innholdsstoff og undervisningstemaer for historieundervisningen lærere velger ut, også når det gjelder undervisningstemaer som ikke kommer fra direkte føringer i LK06, og at det er likheter både i type innholdsstoff og i de konkrete undervisningstemaene skolene i mellom.

Gjennom forskningsspørsmålene mine prøver jeg også å få svar på hvilke typer undervisningstemaer som viser seg å være særegne, og om det går an å si noe om hva som kjennetegner disse. Funnene viser at noen representerer andre tidsinndelinger enn det som er vanlig, eller at de har andre vinklinger på samme undervisningstema, mens andre igjen er tematiske studier som går på tvers av kronologi og etablerte inndelingsmønstre.

Denne undersøkelsen bekrefter mange av funnene i andre undersøkelser om hvilke type innhold som dominerer de fleste undervisningstemaene og på det generelle synet på historiefaget som er regjerende i skolen, men understreker i større grad enn andre undersøkelser likheter i undervisningsinnholdet i de lokale læreplanene.

### **8.1 Veien videre**

Funnene i denne undersøkelsen antyder at skolen ser ut til å ha utfordringer når det kommer til å redefinere hva skolefaget historie skal være basert på de siste tiårs historiedidaktisk forskning og historiedidaktiske teorier, og likhetene i valg av undervisningstemaer antyder også at det er faktorer som avgjør disse som ligger utenfor LK06, men som likevel deles av lærere på tvers av skoler og byer. Empiriske undersøkelser både av hvilken form undervisningen faktisk tar i klasserommet og av hvilke holdninger lærere har til historie vil være nyttige bidrag på dette feltet. Helt konkret vil en undersøkelse som ser på hvilke

spesifikke utvelgelseskriterier som ligger til grunn for undervisningen være interessant, samt at en undersøkelse med større representativitet for hele skole-Norge enn denne trengs for å avgjøre om mine funn gjelder for flere skoler.

## Litteratur

- Ammert, N. (2013). *Historia som kunnskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Hentet fra: [http://www.nordicacademicpress.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/Historia-som-kunnskap\\_provlas.pdf](http://www.nordicacademicpress.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/11/Historia-som-kunnskap_provlas.pdf)
- Ammert, N. (2014). What do you know when you know something about history? *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1(1), 50-61.
- Bachmann, K.E. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. (Doktorgradsavhandling) Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, NTNU, Trondheim.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-curriculum Encounter: Freeing Teachers From the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press.
- Bowen, G.A. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9(2) s..27-40, doi: 10.3316/QRJ0902027
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm
- Dale, L.E., Engelsen, B.U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Dunn, R.E. (2000). Constructing World History in the Classroom. I Stearns, Seixas & Wineburg (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives* (s. 121-141). New York: New York University Press.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Elgstrøm, O. & Hellstenius, M. (2011). Curriculum debate and policy change. *Journal of Curriculum Studies* 43(6), 717-738.
- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T.H. (2016). 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies* 48(5), 589-609.
- Ertesvåg, F. (2016 ,13.04). Regjeringen: Skreller bort innholdet i skolefagene. *VG*. Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/regjeringen-skreller-bort-innhold-i-skolefagene/a/23658246/>
- Hammarlund, K.G. (2014). Historiemedvetande: att förena förflutenhet och nutid, skolhistoria och livsvärd. I L. Kvande (red), *Faglig kunnskap i skole og utdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s.201-215). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

- Hellerud, S.V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9. Historie. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogsvold A.S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på K06*. (NF-rapport nr. 3/2010). Hentet fra:  
[https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul\\_andre.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf?epslanguage=no)
- Imsen, G.(2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (5.utg.). Oslo:Universitetsforlaget.
- Jensen, B.E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Jensen, B.E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (red), *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays* (s.5-18). Århus: OP-forlag
- Jensen, B.E. (2010). Indførelsen af en obligatorisk historiekanon – et didaktisk eksperiment. *Historie & samfundsfag*, 10(3).
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Karseth, B. & Engelsen, B.U. (2013). Læreplanen for Kunnskapsløftet: Velkjente tråkk og nye spor. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s.43-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P (2013). Opptakten. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s.13-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvande, L. (2014). Grenser for viten? Perspektiver på “kunnskap” og fagdidaktikk. I L. Kvande (red), *Faglig kunnskap i skole og utdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s.17-40). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Lee, Peter and Shemilt, Denis (2003) *A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. Teaching History*, 113. 13-23. ISSN 0040-0610. Hentet fra:  
<http://eprints.ioe.ac.uk/8127/>
- Lee, P. (2004). Historical Literacy: Theory and Research. Hentet fra:  
<https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>



- Lee, P. (2007). From National Canon to Historical Literacy. I M. Grever & S. Stuurman, *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century* (s.48-63). Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of “historical significance”. *Canadian Social Studies* 39(2).
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and Delight of Learning History. I Stearns, Seixas & Wineburg (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives* (s. 63-83). New York: New York University Press.
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk. En handbok for studenter og lærere*. (3.utg.). Oslo; Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2014). Historiebevissthet og sammenhengforståelse – an analyse av engelsk og dansk begrepforståelse og praksis. I L. Kvande (red), *Faglig kunnskap i skole og utdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s.201-215). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Meld.St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St. 30 (2003-20104). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Morton, D. (2000). Teaching and Learning History in Canada. I Stearns, Seixas & Wineburg (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives* (s. 51-63). New York: New York University Press.
- Møller, J., Prøitz, T.S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s.101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mølsted C.E. & Karset, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal* 15(3), 329.344.
- Naastad, N.E. (2014). Fra universitet til skole. I L. Kvande (red), *Faglig kunnskap i skole og utdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s.218-224). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Olofsson, H. (2014). Narrative fokortningar i historieundervisningen – några möjligheter och problem. I L. Kvande (red), *Faglig kunnskap i skole og utdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s.151-172). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Ottesen, E. & Møller, J.(red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blick inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. (NIFU-rapport 37/2010). Hentet fra: [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire\\_tredje.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf)

- Paulsen, C. (2011) *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt*. (Mastergradsavhandling, NTNU) Hentet fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270276/446084\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270276/446084_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Phillips, R. (2002). Historical Significance – The Forgotten “Key Element”? *Teaching History* 106:14-19. Hentet fra: <https://mmu.rl.talis.com/items/52334370-2594-130E-3C1C-339D6C70F32A.html>
- Regjeringen (2016) Vil fornye og forbedre fagene i skolen (Pressemelding nr.35/16) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-og-forbedre-fagene-i-skolen/id2483423/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ribbens, K. (2007). A Narrative that Encompasses Our History: Historical Culture and History Teaching I M. Grever & S. Stuurman, *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century* (s.63-79). Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. (Lisensiatavhandling, Lund universitet). Hentet fra: <https://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/12076/Att%20hantera%20historia%20med%20ett%20F6ga%20st%E4ngt.pdf;jsessionid=335749114434851D4515F797B9CDCA88?sequence=2>
- Rødnes, K.A. & de Lange, T. (2011). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Rønning, W. (red.), Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N.O., Skogvold, A.S. & Solstad, A.G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø. Utdanningsdirektoratet.
- Rønning, W. (2013). Kunnskapsløftet i klasserommet – lærernes praksis, tenkning og utfordringer for videre læringsarbeid. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s.101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE Publications Ltd.
- Schüllerqvist, B. (2014). Vad finns I din historiska innehållsrepertoar? I L. Kvande (red), *Faglig kunnskap i skole og utdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s.59-72). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education* 61(1), s. 22-27.

Seixas, P. (2007). Who Needs a Canon? I M. Grever & S. Stuurman, *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century* (s.19-31). Hampshire: Palgrave MacMillan.

Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Sic Historical Thinking Concepts*. New Zealand: Nelson College Indigenous.

Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. I Stearns, Seixas & Wineburg (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives* (s. 83-102). New York: New York University Press.

Shemilt, D. (2009). Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History. I L. Symcox & A. Wilschut, *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (s.1-15). Charlotte: Information Age publishing.

Skotnes, C.E. (2014) *Hva kan man når man kan historie? En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen* (Masteravhandling, NTNU) Hentet fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2437508/MSAMF\\_Christian%20Engen%20Skotnes.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2437508/MSAMF_Christian%20Engen%20Skotnes.pdf?sequence=1)

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann.

Stuurman, S. & Grever, M. (2007). Introduction: Old Canons and New Histories. I M. Grever & S. Stuurman, *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century* (s.1-18). Hampshire: Palgrave MacMillan.

Symcox, L. (2002). *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Symcox, L. & Wilschut, A. (2009). Introduction. I L. Symcox & A. Wilschut, *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (s.1-15). Charlotte: Information Age publishing.

Symcox, L. (2009). Internationalizing the U.S. History Curriculum: From Nationalism to Cosmopolitanism. I L. Symcox & A. Wilschut, *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (s.33-55). Charlotte: Information Age publishing.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thuren, T. (2012). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2009) *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring, arbeid med læreplaner og vurdering*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Rammer og handlingsrom for arbeid med læreplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/rammer-og-handlingsrom-for-arbeid-med-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet (2016b) *Ansvar for arbeid med læreplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ansvar-for-arbeid-med-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet (2016c) *Å forstå kompetanse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Wilshut, A. (2009). Caninical Standards or Orientational Frames of Reference? The Cultural and the Educational Approach to the Debate About Standards in History Teaching. I L. Symcox & A. Wilschut, *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (s.117-141). Charlotte: Information Age publishing.

## **Tabell-liste**

- Tabell 1: Føringer for undervisningstemaer i formålet med faget samfunnsfag.....51
- Tabell 2: Føringer for undervisningstemaer i formålet med faget samfunnsfag og kompetansemålene for historie etter 10.årstrinn .....68
- Tabell 3: Undervisningstemaer i de lokale planene .....75

## **Vedleggsliste**

- Vedlegg A: Kategorier
- Vedlegg B: Undervisningstemaer fordelt på skoler
- Vedlegg C: Informasjonsskriv/anbefalingsbrev

## Vedlegg A: Kategorier

Tema	Antall	Tema	Antall	Tema	Antall	Tema	Antall
Revolusjonene	Am.- og Fr. revolusjon, det gamle samfunnet.	Velferdsstaten.	Norges historie, olje, Norge i etterkrigstida, sosialdemokratiet, Norge i dag.	Urbefolkning og storsamfunnet.	Kautokeinoopprøret, sametinge, sjamanisme, minoriteter i nord samenes land	Økonomisk utvikling.	Plan, marked, blanding økonomi, USA i etterkrigstiden.
Maskiner, folk og fe.	Ind. rev. industrien forandrer samfunnet, opprør og undertrykking, befolkningsvekst, utvandring	Politiske ideologier.	All makt til føreren, fascismen, nazisme, marxisme, nynazisme	Fra splittelse til samarbeid.	EU, FN, internasjonalt samarbeid.	Sporene fra fortiden.	Kildekritikk, tendens i kilde, vurdere og tolke plakater, kildebruk.
Fra union til union.	Norge på 1800-tallet, 1814, 1905, frihet og folkestyre, sosialt og politisk.	Konflikter etter den kalde krigen.	Irak, Terror, 9/11, menneskerettigheter, Jugoslavia, Balkan, Kosovo, ressurskamp	Hvem skal ha makt?	Demokrati, maktfordeling, parlamentarisme.	Opplysningstid og kjente filosofer.	Hvordan var samfunnet? Klassesaamfunnet
Den første verdenskrigen.	Weimar, Folkeforbundet	Napoleon.	Napoleon og Norden	Holocaust	.	Befolkning, flytting og flyktninger.	.
Krigen som nådde alle.	Nürnberg, Norge, Norden	Koloniene blir selvstendige.		Fest og verdenskrise.	USA økonomisk motor, krise	Globalisering.	
Den kalde krigen.	Internasjonal, verdensomspennende, jernteppe, terrorbala	Konflikten i Midt-Østen..	Israel/Palæstina	Rettigheter.	Ungdomsopprør, kvinnesopprør, mennesk	Etterkrigstiden utenfor Europa og USA.	Kina, Japan, Den tredje verden

	nse, opprustning, NATO/ Warsawa , McCarthy, Vietnam, Korea, Cuba, Afghanistan				rettigheter		
Nasjonalisme og imperialisme	Europeerne erobrer verden, sivilisasjoner møtes, nasjonalstatene, Tyskland og Italia.	Den russiske revolusjon.	Kampen mellom samfunnsklassene, Norge, Arb.parti et.	Mellomkrigstiden		Nasjonalstaten.	

## Vedlegg B: Undervisningstemaer fordelt på skoler

Tema	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Opplysningstid og kjente filosofer.				X						
Hvem skal ha makt?	X	X					X	X		
Sporene fra fortiden.	X									X
Revolusjonene.	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Napoleon.	X		X		X	X	X	X		X
Maskiner, folk og fe.	X		X	X	X	X	X	X		X
Fra union til union.	X	X	X	X	X	X	X	X		
Nasjonalisme og imperialism		X	X	X	X	X	X	X		
Nasjonalstaten.				X			X			
Urbefolkning og storsamfunnet.									X	X
Den første verdenskrigen.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
«Mellomkrigstiden»	X							X		X
Den russiske revolusjon.			X	X	X	X	X		X	
Politiske ideologier.		X	X	X		X	X		X	
Fest og verdenskrise.				X	X		X		X	
Mellomkrigstiden utenfor Europa og USA.					X					
Krigen som nådde alle.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Holocaust			X	X						
Den kalde krigen.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fra splittelse til samarbeid.	X	X		X	X		X	X	X	
Koloniene blir selvstendige.	X	X		X		X	X	X	X	X
Konflikter etter den kalde krigen.	X	X	X	X		X		X		X
Midtøstenkonfliktene.	X		X	X		X	X	X		X
Økonomisk utvikling.				X	X				X	
Velferdsstaten.	X			X			X	X	X	X
Etterkrigstiden utenfor Europa og USA.		X				X			X	
Rettigheter.						X			X	
Befolkning, flytting og flyktninger.					X	X			X	
Etnisk rensing.						X	X			
Globalisering.					X				X	
Økologi og miljø.									X	

Tema	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20
Opplysningstid og kjente filosofer.	X		X			X				
Hvem skal ha makt?				X			X	X		
Sporene fra fortiden.	X									
Revolusjonene.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Napoleon.	X			X	X		X		X	



Maskiner, folk og fe.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fra union til union.		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nasjonalisme og imperialism		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nasjonalstaten.										X
Urbefolkning og storsamfunnet.	X				X	X		X	X	
Den første verdenskrigen.	X	X	X	X	X	X	X		X	X
«Mellomkrigstiden»					X		X			
Den russiske revolusjon.	X	X	X	X		X			X	X
Politiske ideologier.	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Fest og verdenskrise.	X			X					X	
Mellomkrigstiden utenfor Europa og USA.										
Krigen som nådde alle.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Holocaust		X		X			X		X	X
Den kalde krigen.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fra splittelse til samarbeid.	X	X		X					X	
Koloniene blir selvstendige.	X								X	X
Konflikter etter den kalde krigen.	X	X	X		X	X				X
Midtøstenkonfliktene.		X				X				X
Økonomisk utvikling.	X	X			X					
Velferdsstaten.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Etterkrigstiden utenfor Europa og USA.		X								
Rettigheter.	X		X	X						
Befolkning, flytting og flyktninger.					X	X				
Etnisk rensing.										
Globalisering.						X				
Økologi og miljø.										

Tema	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28
Opplysningstid og kjente filosofer.					X		X	
Hvem skal ha makt?		X		X	X			
Sporene fra fortiden.		X		X		X		X
Revolusjonene.	X	X	X	X	X	X	X	X
Napoleon.		X	X	X	X			
Maskiner, folk og fe.	X	X	X	X	X	X	X	X
Fra union til union.	X	X	X	X	X	X	X	X
Nasjonalisme og imperialism	X	X	X	X	X	X	X	X
Nasjonalstaten.								
Urbefolkning og storsamfunnet.		X	X	X			X	X
Den første verdenskrigen.		X	X	X	X	X	X	
«Mellomkrigstiden»			X		X		X	

Den russiske revolusjon.			X	X				
Politiske ideologier.		X		X	X			X
Fest og verdenskrise.		X		X				
Mellomkrigstiden utenfor Europa og USA.								
Krigen som nådde alle.		X	X	X	X	X	X	
Holocaust			X				X	X
Den kalde krigen.	X	X	X	X	X		X	
Fra splittelse til samarbeid.								
Koloniene blir selvstendige.		X	X	X			X	X
Konflikter etter den kalde krigen.	X		X	X	X	X	X	
Midtøstenkonfliktene.	X	X	X		X		X	
Økonomisk utvikling.					X			
Velferdsstaten.	X	X			X	X	X	X
Etterkrigstiden utenfor Europa og USA.								
Rettigheter.				X			X	X
Befolkning, flytting og flyktninger.								
Etnisk rensing.								
Globalisering.						X		
Økologi og miljø.								

## Vedlegg C: Informasjonsskriv/anbefalingsbrev

### Anbefaling angående masteroppgave om lokale læreplaner på ungdomstrinnet

Utgangspunktet for dette prosjektet er å få oversikt over temavalg i historie blant ungdomsskolelærere. Bakgrunnen er at Kunnskapsløftet(K06) gir forholdsvis stor grad av frihet til å tilpasse temavalg for den enkelte skole og lærer. Samtidig blir det i samfunnsdebatten med jevne mellomrom formulert både forventninger og krav til innholdet i historiefaget i grunnskolen. Ser vi til Danmark fikk de i 2009 en historiekanon med 29 konkrete temaer som elevene skal kunne noe om når de går ut av folkeskolen (<http://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-obligatoriske-emner>). Dette har møtt kritikk for å være en politisk styrt læreplan og i tillegg føre til et større fokus på overflatekunnskap i faget. I Norge er situasjonen, heldigvis vil mange si, altså en annen. Diskusjoner om graden av detaljstyring av fagets undervisningsinnhold kommer imidlertid opp med jevne mellomrom også hos oss, særlig i tilknytning til spørsmål om læreplanrevisjoner. Læreplanen av 1997 ble svært detaljstyrt mens K06 altså utvidet friheten betraktelig. En av spørsmålene som kommer opp i slike diskusjoner, gjelder i hvilken grad lærerne har kompetanse til å kunne bruke denne friheten til å foreta faglig gode valg. Pr. i dag vet vi dessverre lite om hvordan læreplanen blir fulgt opp i praksis på skolene. I hvor stor grad bruker lærere på ungdomstrinnet den tematiske friheten til å tilpasse temavalg i historie til sin elevgruppe? For eksempel: I hvilken grad påvirker lærebøkene og andre forhold valgene som blir tatt? I hvilken grad blir lokale forhold lagt inn i undervisningen?

Det er slike spørsmål Stein Spjelkavik ønsker å undersøke i sin masteroppgave. Som veileder av mange masteroppgaver, kan jeg understreke at dette er et av de mest vitale og faglige emner vi bør undersøke pr i dag for å øke vår kunnskap om hva som faktisk foregår rundt på ungdomsskolene. Jeg håper derfor at dere som får denne henvendelsen vil sende deres lokale læreplaner i samfunnsfag/historie til Stein Spjelkavik. Med hans relativt store utvalg (115 skoler), og med prinsippet om ikke å gjøre enkeltskoler gjenkjennelig i oppgaven, kan dere være trygge på at den lokale læreplanen fra deres skole vil være et anonymt men viktig kunnskapsgrunnlag for å kunne utføre denne undersøkelsen.

På forhånd takk for hjelpen!

Lise Kvande

Førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk (historie)

Program for lærerutdanning (PLU)

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU)

7491 Trondheim

