

Christian Paulssen

Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt

En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør- Trøndelag

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Trondheim, mai 2011

NTNU

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Program for lærerutdanning

Forord

Jeg må først få rette en takk til min veileder Nils Naastad, for å ha vist meg stor tillitt, og gitt meg både overblikk og nye perspektiver gjennom arbeidsprosessen.

Så vil jeg rette en stor takk til alle informantene som har stilt opp og gitt av seg selv.

Takk til Lise Kvande for å ha delt av sitt kontaktnettverk.

Takk til Vera Schwach i Nordisk institutt for forskning, innovasjon og utdanning (NIFU) og Kirsti L. Engelién på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo for verdifull innsikt i intensjonene og meningene til utvalget som utarbeidet og forfattet læreplanen for historie i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Takk til kursholder Vibeke G. Sanne for at jeg fikk komme på kurs i regi av fagnettverket for samfunnsfag og historie i Sør- Trøndelag for å presentere prosjektet mitt for potensielle informanter.

Medstudenter; det har vært to herlige år med dere! Spesielt takk til Christian E. Skotnes for hjelp i forbindelse med denne oppgaven.

Og sist til Siri, takk for at du ordnet en fantastisk skrivestue!

Sammendrag

Med innføringen av ny læreplan for historiefaget med Kunnskapsløftet 2006 fikk historiefaget i videregående skole en formålsformulering som fordrer et utvidet fagdidaktisk utgangspunkt for undervisning i faget. *Historiebevissthet* blir da et omdreiningspunkt i historiefaget, som representerer en måte å tenke om og bruke historie på som skaper en horisont over faget. For å ivareta formålet med faget, slik det er nedfelt i læreplanen, undersøker denne oppgaven hvorvidt historielærere orienterer undervisningen sin mot å utvikle historiebevissthet. Hensikten med oppgaven er dermed å gi kunnskap om hvorvidt lærernes didaktiske idealer gjenspeiler historieundervisning slik den foreskrives gjennomført av læreplanen for faget. Oppgaven retter seg i så måte spesifikt mot historiefaget.

For å skaffe kunnskap om lærernes didaktiske idealer er det nødvendig å komme i nyansert og beskrivende dialog med lærerne selv - som til daglig operasjonaliserer læreplanen i historiefaget. Oppgaven har derfor utgangspunkt i dybdeintervjuer med 10 historielærere i videregående skole. Den kvalitative forskningsdesignen er bygget rundt at jeg søker å beskrive informantenes perspektiver på, begrunnelser for og erfaringer med undervisning i historiefaget, og å videre knytte dette til om læreplanens bruk av historiebevissthet gjenspeiles i lærernes undervisningsperspektiver. For å kunne gjennomføre en analyse av sammenhenger mellom informantenes undervisningsorientering og læreplanen, er sistnevnte analysert og eksemplifisert i lys av hvordan den kan operasjonalisere historiebevissthetens funksjoner.

Det synliggjøres gjennom resultatkapitlet at informantenes begrunnelser for, perspektiver på og erfaringer med egen undervisning i historiefaget reflekterer tydelige aspekter av historiebevissthetsutviklende undervisning. Resultatene viser videre at i den grad historiebevissthet er et begrep informantene har bekjentskap med, har begrepet et innhold som majoriteten i utvalget uttrykker et begrenset kjennskap til. Derfor utgjør det et særlig sentralt funn, som synliggjøres gradvis gjennom fremstillingen, at informantenes undervisningsorientering sikter mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet i større grad enn informantene selv synes klar over. Med andre ord fremstår historiebevissthet som et begrep som for informantene er erfaringsnært, men samtidig teorifjernt.

I et konkluderende perspektiv synes det at hensikten med undersøkelsen samsvarer med resultatene den har gitt. Resultatene bekrefter at det har vært nødvendig å rette

undersøkelsen bredt, slik at den har tilnærmet seg informantenes undervisningsorientering helhetlig. Dette har gitt et godt utgangspunkt for å drøfte informantenes undervisningsorientering opp mot historiebevissthet som fagdidaktisk begrep, og som autoritativt læreplanbegrep.

Oppgaven teller omtrentlig 33 000 ord.

Innhold

KAPITTEL 1: INNLEDNING	8
1.1 Tema for oppgaven.....	8
1.2 Bakgrunn	8
1.3 Hensikt	11
1.4 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål.....	14
1.5 Veien herfra – om oppgavens struktur	15
KAPITTEL 2: HISTORIEDIDAKTIKK OG HISTORIEBEVISSTHET	17
2.1 Historiebevissthet	17
2.2 Historiebevissthetens rolle i historiedidaktikken	17
2.3 Et overfaglig begrep for undervisning i historie	19
2.4 Historiebevissthetens konkrete innhold – som grunnlag for undervisning	20
2.4.1 Den åpne skalamodellen.....	21
2.4.2 Narrativ kompetanse	23
2.5 Historiebevissthetens funksjoner.....	24
KAPITTEL 3: HISTORIEBEVISSTHET I KUNNSKAPSLØFTET	27
3.1 Kunnskapsløftet og historiebevissthet.....	27
3.2 Læreplanutvalget	28
3.3 Lokalt ansvar	29
3.4 Historiebevissthet kontekstualisert og operasjonalisert	31
3.4.1 Historiebevissthet i konkrete kompetansemål	33
3.4.2 Læreplanens funksjonelle inndeling.....	41
KAPITTEL 4: METODE	42
4.1 Kunnskapsetablering i samfunnsvitenskapelig forskning	42
4.2 Forskningsdesign – om den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen	43
4.2.1 Hensiktsmessig tilpasset forskningsdesign	44
4.3 Kvalitative forskningsintervju	45
4.3.1 Lærernes verden	45
4.3.2 Kunnskapsproduksjon ved kvalitative forskningsintervju	47
4.3.3 Gjensidig åpenhet?	49
4.4 Praktisk tilrettelegging	50
4.5 Fremgangsmåte – utvalg og rekruttering	51
4.5.1 Utvalgsstørrelse	51
4.5.2 Rekruttering.....	53
4.5.3 Skjult hensikt?.....	54
4.6 Retningslinjer for intervjuguide og gjennomføring av intervju	55
4.6.1 Intervjuguide	57
KAPITTEL 5: OM EMPIRI OG ANALYSE	59
5.1 Gjennomføring	59
5.2 Fra innsamlet materiale til analysedata	60
5.3 Dataanalyse	61
5.4 Tematisk fremstilling	62
KAPITTEL 6: RESULTATER	64
6.1 Historiens prosesskarakter.....	64
6.1.1 Historiefagets funksjon for forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid	65
Kontrafaktisk historietenkning og fremtidsperspektiver	68
Funksjoner i historiefaget – om fortid, nåtid og fremtid	69
6.1.2 Historiens betydning for individet.....	70
Historie som identitet	71

Elevenes historie	72
Opplevelse og erfaring i historiefaget	73
Elevenes forkunnskaper og skolefagets rolle	74
Historiens betydning for den enkelte – i et historiebevissthetsperspektiv	76
6.1.3 Ulike perspektiver i historieundervisningen	77
Lokalhistorie, nasjonalhistorie og globalhistorie	78
Perspektiver – noen helhetsinntrykk	80
6.2 Lokalt læreplanarbeid	81
6.2.1 Formålsbeskrivelsen i historiefaget	81
6.2.2 Samarbeid i fagseksjonen	82
6.2.3 Kompetansemålorientering	84
6.2.4 Individuelt læreplanarbeid	84
6.2.5 Historiebevissthet som læreplanbegrep	85
6.3 Undervisningsgrep	87
6.3.1 Undervisningsmetoder	87
6.3.2 Lærebokas rolle	89
6.4 Oppsummerende tilbakeblikk	90
6.4.1 Sentrale funn i undersøkelsen	91
 KAPITTEL 7: KONKLUSJONER	 93
7.1 Historiebevissthet – et erfaringsnært, men teorifjernt begrep?	93
7.2 Samsvar mellom hensikt og resultat	94
7.2.1 Tematisk belysning av forskningsspørsmålene	94
7.2.2 Overensstemmelse	95
7.3 Didaktiske konsekvenser	95
7.3.1 Aksjonsforskning?	95
7.3.2 Forslag til tiltak	96
7.4 Kryssende stier	97
 VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	 98
 LITTERATUR	 99

FIGURLISTE

<i>Figur 1: Den åpne skalamodellen.....</i>	s. 22
<i>Figur 2: Seleksjon i forskningsprosessen.....</i>	s. 49

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1 Tema for oppgaven

Historiebevissthet er et begrep som har kommet til å stå sterkt innenfor historiedidaktikken de siste tiårene, og som har satt tydelige spor i læreplanen for historiefaget i videregående skole i den siste skolereformen her til lands, Kunnskapsløftet 2006. Temaet for denne oppgaven er hvordan 10 historielærere begrunner og reflekterer rundt egen undervisning i historiefaget i videregående skole – med andre ord hva de orienterer undervisningen sin mot. Med denne oppgaven ønsker jeg å sette lærernes perspektiver i sammenheng med læreplanen for faget, for dermed å kunne belyse forholdet mellom den konkrete historieundervisningen som gis og den historieundervisningen læreplanen sikter mot at skal gis.

For å kunne belyse dette forholdet er det nødvendig å komme i beskrivende og nyansert dialog med de som operasjonaliserer læreplanen gjennom historieundervisning, nemlig faglærerne. Dermed gis det at oppgaven bygger på en hovedsakelig kvalitativ metodisk tilnærming til temaet, hvor undersøkelsen er basert på dybdeintervjuer med 10 lærere. Forskningsdesignen er bygget rundt at jeg søker å beskrive lærernes begrunnelser og refleksjoner knyttet til deres egen undervisning, og knytte dette til om læreplanens bruk av historiebevissthet gjenspeiles i lærernes undervisningsperspektiver. En analyse av læreplanen er dermed underliggende for analysen av lærernes beskrivelser. En kvalitativ studie med 10 informanter kan gi besværlig stor empiri, men antallet er intensjonelt. Dermed åpner nemlig undersøkelsen for også å analysere eventuelle forskjeller i utdanningsbakgrunn opp mot historiebevissthetsorientering, gitt at utvalget har en relativ spredning i variabelen utdanningsbakgrunn. Med det gis studien også et noe kvantitativt trekk. Samlet gir dette undersøkelsen en design som trekker på kjennetegn fra flere tilnærminger. Oppgaven søker ikke å gi et representativt bilde av historielærerne i norsk videregående skole, men vil bidra med sårt tiltrengt kunnskap om lærernes undervisningsorientering, sett opp mot læreplanen og rådende historiedidaktisk teori. Dernest vil den også kunne utgjøre grunnlag for videre fagdidaktiske studier av historiebevissthet i skolen.

1.2 Bakgrunn

Med læreplanreformen som ble innført fra høsten 2006, ble innledningen til læreplanen for eldre og nyere historie, slik vi kjente den fra Reform 94 (R94), skrevet om til en formålsbeskrivelse for faget. I denne formålsbeskrivelsen ble det introdusert

et nytt historiedidaktisk begrep som tidligere ikke var blitt eksplisitt uttrykt i læreplanen for historie. Med konkretiseringen av begrepet i formålsbeskrivelsen fordres det til en opplæring i historiefaget med et utvidet fagdidaktisk utgangspunkt, sett opp mot tidligere læreplaner. I denne innledningen vil jeg kort påpeke innholdet i historiebevissthetsbegrepet og hvordan introduksjonen av begrepet representerer et skille fra tidligere læreplaner. Dette skillet utgjør bakgrunnen for denne oppgaven. Dernest vil jeg etablere hensikten med å skrive denne oppgaven, og kontekstualisere den i forhold til tidligere forskning på temaet. Undersøkelsen er begrenset til videregående skole, da begrepet ikke er nevnt i læreplanene for verken grunnskolen eller ungdomstrinnene.

1.2.1 Nytt begrep i læreplanen med Kunnskapsløftet: Historiebevissthet

Selv om historiebevissthet siden 1980-tallet har vært omdreiningspunktet for nordisk historiedidaktisk forskning (Lund 2006, s. 18), har ikke begrepet fått noen tydelig posisjon i læreplanene for norsk skole før med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06), og da kun i historiefaget i videregående skole. Med LK06 fikk historiefaget i videregående skole ny læreplan, med en formålsbeskrivelse som skiller seg vesentlig fra R94 og andre tidligere læreplaner. Introduksjonen av historiebevissthetsbegrepet gir implisitt et historiefag i videregående skole som også skiller seg vesentlig fra tidligere læreplaner.

Læreplanverket for videregående opplæring (R94) (1996) uttaler at historiefaget ”*skaper (...) bevissthet om hvordan vår tid er bestemt av menneskers valg i tidligere tider*”, men bevissthet i denne forstand er ikke historiebevissthet slik vi kjenner begrepet fra historiedidaktikken. Karl- Ernst Jeismann er den historiedidaktikeren som kanskje tydeligst har formulert historiebevissthet:

”Som noe mer enn blott viten eller ren interesse for historien, favner historiebevissthet om sammenhengen mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsperspektiver” (1997, s. 42) (min oversettelse).

Der R94 trekker frem at vi må kjenne fortiden for å forstå nåtiden, så trekker LK06 frem i formålet til historiefaget at ”*historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid*”. Videre gis det at ”*historiebevissthet gir grunnlag for refleksjoner over egne verdivalg*” (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06), 2006b).

Forskjellen er betydelig. Med historiebevissthet forstås altså at vi på bakgrunn av vår kunnskap om og tolkning av fortiden får en subjektiv forståelse for nåtiden, som igjen

gjør at vi får forventninger til og perspektiver på fremtiden. Med fremtidsaspektet oppstår dermed et skille mellom bevissthet om hvordan vår tid er bestemt av valg i tidligere tider, og fagdidaktikkens historiebevissthet, og dermed mellom læreplaner frem til og med R94, og LK06.

Foruten bevissthet om historiens prosesskarakter, fra fortidsfortolkning, til nåtidsforståelse og videre mot fremtidsperspektiver, rent fagvitenskapelig, handler historiebevissthet i bunn og grunn om forståelsen hver enkelt av oss har for denne prosesskarakteren ved historie (Jensen, 1994, s. 11). Da dreier historiedidaktikken fra å handle ikke bare om de rasjonelt begrunnede bevissthetsformer som preger vitenskapsdisiplinen og skolefaget historie, til også å omfavne ”folkelige” bevissthetsformer (Eikeland 2000, s.2). Implisitt i dette ligger det altså at historiedidaktikken ikke kan være orientert ovenfra og ned, fra vitenskapsdisiplinen, gjennom skolefaget og til elevene i klasserommet, derimot må skolefaget også ta opp i seg den kunnskapen og de historiereferansene elevene selv har med seg inn i skolen, med andre ord *alle* faktorer som er med å skaper deres historiebevissthet (Lund 2006, s. 33, 35). Jörn Rüsen tydeliggjør hvordan historiedidaktikken ikke kan være lærerorientert, men må være elevorientert:

”Historiedidaktikk er vitenskapen om historisk læring, og ikke en vitenskap om formidling av historievitenskapelig produsert historisk viten” (Som sitert i Eikeland 2000, 2).

Med andre ord må historieundervisning omfavne ulike måter og sfærer vi lærer historie på og fra. Bernard Eric Jensen (1994, s. 59-60) diskuterer sågar om historiebevissthet gir grunnlag for å stadfeste et historiedidaktisk paradigmeskifte. Det fordrer ihvertfall endring: med historiebevissthet blir historiefagets rammer utvidet fra å utgjøre historie i skolen, til også å favne om historie *utenfor* skolen.

Denne introduksjonen til historiebevissthetsbegrepets teoretiske forankring, og betydningen historiebevissthet har for historieundervisningen vil jeg gjøre ytterligere rede for i kapittel 2. Allerede nå slår jeg allikevel fast at når historiebevissthet etableres eksplisitt som et begrep i formålet for historiefaget, slik det for første gang er blitt gjort i LK06, levner det ingen tvil om det fagdidaktiske utgangspunktet for historiefaget i videregående skole er utvidet. Dette har innvirkning på og betydning for hvordan undervisning i historie begrunnes og hvordan denne bør gjennomføres.

Retter vi blikket opp fra historiefaget konkret og heller mot LK06 generelt, er det interessant å registrere at Kunnskapsdepartementets egen pågående evaluering av

innføringen av Kunnskapsløftet viser at det både internt ved skolene, og mellom skole og skoleeier, mangler arenaer for utarbeiding av felles forståelse for reformen og implementeringen av den (Ottesen og Møller 2010). Da er det særlig interessant å få etablert kunnskap om hvordan historielærere i videregående har tolket og operasjonalisert læreplanen, lik det naturligvis vil være også for andre fag i skolen.

1.3 Hensikt

At lærere bygger opp sine egne pedagogiske og didaktiske idealer er i min mening en kvalifisert antakelse. Med bakgrunn i lærernes egen utdanningsbakgrunn, erfaring og verdier vurderer og velger de selv hvilke ulike praksiser og tilnærminger som fungerer hensiktsmessig for opplæringen i faget. For å ivareta formålet med faget, slik det er nedfelt i læreplanen, er det derfor nyttig å undersøke i hvorvidt historielærere orienterer undervisningen sin rundt historiebevissthet. Det vil gi kunnskap om lærernes didaktiske idealer er i tråd med historieundervisning slik den foreskrives gjennomført av læreplanen for faget.¹ Slike undersøkelser tilhører historiedidaktikken som fagfelt. May-Brith Ohman Nielsen har formulert en konsis, men grundig definisjon av historiedidaktikk, og som viser hva dette fagfeltet består i, som jeg derfor velger å bruke som utgangspunkt i denne oppgaven (Ohman Nielsen 2004, s. 213):

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

Svarene i enhver historiedidaktisk undersøkelse er derfor viktige både for skolen som institusjon, skoleeierne som forvalter denne institusjonen, og for profesjonsutdanningene ved høyere utdanningsinstitusjoner, som utdanner og

¹ "Foreskrive" brukes her som et autoritativt begrep som betegner hvordan undervisning *kan* og *bør* gjennomføres, til forskjell fra *må* gjennomføres, som er normativt.

etterutdanner lærere. Spesifikt for foreliggende oppgave mener jeg at skolene har behov for kunnskap om sin egen kapasitet til å forvalte læreplanen, og at profesjonsutdanningene har behov for kunnskap om hva som trengs i utdanningen, slik at fremtidige lærere kan gis nettopp denne kapasiteten til å forvalte læreplanen. Hensikten med min undersøkelse er nettopp å kunne bidra til å øke denne kunnskapen. Særlig bygger oppgaven på hva historie *kan* eller *burde* være i skolen, og da konkret i historiefaget, for så å sette dette i sammenheng med lærernes egne refleksjoner om og erfaringer med historieundervisning. Lærerne som stiller som informanter gis anonymitet, at vedkommende har undervisningskompetanse i historie og stilling i videregående skole er den eneste informasjonen om informantene som tjener en hensikt i undersøkelsen.

Forskning på historiebevissthet i Norge

Nå som begrepet er etablert i læreplanen for historie, er det særlig viktig å gjøre kunnskapsetablerende studier med blikk mot om undervisningen i faget gjennomføres i henhold til gjeldende styringsdokumenter og fagdidaktisk teori. Det er gjennomført relativt lite konkret forskning på historiebevissthet i norsk skole både før og etter innføringen av Kunnskapsløftet. Ingen av undersøkelsene gjort etter 2006 har tilnærmet seg lærerens verden i historiefaget.

Den største undersøkelsen gjort i Norge på historiebevissthet var del av et stort europeisk forskningsprosjekt på ungdoms forhold til historie, gjennomført i nesten 30 land i skoleåret 1994-95, og publisert under navnet *Youth and History* (Angvik og von Borries 1997). Undersøkelsen hadde en kvantitativ tilnærming, hvor elevene fylte ut omfattende spørreskjemaer. Resultatene for de nordiske landene var nokså like, og viste at elevene oppfattet at historie var noe som hadde med deres egen tid å gjøre, men at de var generelt mer usikre når det gjaldt hva historien har å si for fremtiden (Angvik og Nielsen 1999, s. 109). Dessuten viste undersøkelsen at elevene var veldig usikre på om historie er noe de kan bruke selv i sine egne liv, faktisk var det flere som avviste denne påstanden enn som sluttet seg til den. Nielsen peker på at dette betyr at historieundervisningen har behov for direkte å bevisstgjøre elevene om at de selv er en del av den historiske forandringsprosess, historieskapte, så vel som historieskapende, og at elevenes livserfaringer skal knyttes an til historieundervisningen (Angvik og Nielsen 1999, s. 119). Det interessante i forhold til min undersøkelse er at også lærerne fikk utdelt spørreskjemaer, hvor undersøkelsen konkluderer med at lærerne i større grad enn elevene finner forklaringen til endringer i folks liv til å ha rot i materielle forhold, og at deres historiebevissthet er nokså velutviklet, fordi resultatene viste sterkt samsvar mellom deres syn på fortiden og fremtiden. Nettopp lærernes historiebevissthet og forhold til historiefaget ønsker jeg å

kunne beskrive mer nyansert i min egen undersøkelse, særlig fordi historiebevissthet nå er manifestert som begrep i læreplanen for faget.

En annen sentral undersøkelse som bør nevnes er Jan Bjarne Bøes *Historie som identitet – to studier i historiebevissthet* (1996). Bøe gjennomførte både en kvantitativ undersøkelse bygget på spørsmålsbatteriet fra den store *Youth & History*-undersøkelsen, og en kvalitativ basert på dybdeintervjuer. Den kvalitative delen mente Bøe var nødvendig for å bedre nyansere samspillet mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid og meningene dette samspillet skapte. Undersøkelsen henvendte seg til norske lærerstudenter, og fokuserte på deres egne historiebevisstheter. Ketil Knutsen skriver i sin doktorgradsavhandling *Historier ungdom lever* (2006) om Bøes undersøkelser at de i likhet med *Youth & History*-undersøkelsen i større grad søkte

”å si noe om ungdommenes oppfatninger av sin egen historiebruk, enn å si noe om deres historiebruk slik den kom til uttrykk hver gang de gjorde ulike fenomener meningsfulle” (Knutsen 2006, s. 18).

Resultatene fra undersøkelsen er for så vidt interessante, de viste at lærerstudentene var noe tvetydige om hvilken betydning de ila historien, og at de i likhet med lærerne som svarte i *Youth & History*-undersøkelsen la størst vekt på materielle drivkrefter, som tekniske, økonomiske og sosiale forhold, som pådrivere for endring. Undersøkelsen er dog gjennomført før historiebevissthet ble innført som en del av formålet for historiefaget, slik det nå er i videregående skole, og gir dermed kunnskap som ikke lenger er gyldig, fordi forutsetningene ble endret med Kunnskapsløftet.

En norsk undersøkelse som er gjennomført etter innføringen av Kunnskapsløftet som kan nevnes avslutningsvis, er Liv Toril Asks masteroppgave som analyserer lærebøker for historie i videregående skole (2009). Hun konkluderer med at lærebokforlagene, etter avviklingen av nasjonal godkjenningsordning for lærebøker i norsk skole, har latt læreplanen være styrende i utviklingen av lærebøkene som har kommet i forbindelse med og etter Kunnskapsløftet 2006 (Ask 2009, s. 115). Videre konkluderer hun med at hun har funnet at lærebøkene for historiefaget som er kommet i forbindelse med og etter innføringen av den nye læreplanen, sikter mot at elevene skal utvikle historiebevissthet (Ask 2009, s. 111).

Historiebevissthet i læreplanen i Danmark

I Danmark ble historiebevissthet tydelig markert i de nye læreplanene for folkeskolen og gymnaset i henholdsvis 1995 og 1999. Allerede i 2001 ble det gjennomført en omfattende evaluering av historiefaget i gymnaset, hvor man fant at det var lite fokus på den danske læreplanens begreper om blant annet historisk bevissthet. Lund viser til at meget få historielærere i undersøkelsen nevnte eksplisitt historiebevissthet i sin beskrivelse av undervisningen (Lund 2006, s. 36). Det samme synes klart i det danske materialet fra Y&H- undersøkelsen gjort i skoleåret 1994/95. Den danske historiedidaktikeren Marianne Poulsen skrev om dette at danske elever i folkeskolen forsto historie som noe som angår nåtiden, men at det hersket stor usikkerhet blant elevene hvorvidt de kunne bruke historie i egne liv. Dette reflekterte seg hos de respektive lærerne i den samme undersøkelsen – alminnelige mennesker ble ikke tillagt noen betydning i historiefaget og undervisningen, det var tekniske, økonomiske og sosiale forhold som ble lagt vekt på (Poulsen 1999, s. 44-47). Dette er svært interessante resultater, fordi læreplanutviklingen i historiefaget i Danmark på slutten av 1990-tallet ligner veldig på den vi har hatt her til lands med reformen i 2006. Mon tro om det samme gjelder for historielærerne i norsk videregående skole, drøye 4 år etter innføringen av Kunnskapsløftet?

Skal elevene forstå historiens prosesskarakter er det essensielt at lærerne som underviser i historiefaget er orientert mot å vise nettopp hvordan vår kunnskap og tolkning av fortiden har betydning for vår forståelse av nåtiden, og hvordan dette er med å skape forventninger til og perspektiver på fremtiden – eller for å si det på en annen måte: gjøre elevene bevisste sin historie. Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra med det jeg, på grunnlag av ovennevnte, anser som sårt tiltrengt kunnskap om historieundervisningen i skolen – fra et historiedidaktisk perspektiv, og i forhold til hvordan læreplanen forvaltes. For øvrig må det bemerkes at alle som underviser i videregående skole skal ha fagdidaktisk opplæring som del av sin utdanning; med andre ord skal historiedidaktikk og dets teorikonsepter være kjent for historielærere i videregående skole.

1.4 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål

Historiebevissthetsperspektivet som er tillagt historiefaget i den nye formålsformuleringen i læreplanen for fellesfaget historie i studieforbereende utdanningsprogram, legger føringer for hva historieundervisningen nødvendigvis bør inneholde. Jeg ønsket å se hvordan lærerne selv oppfatter dette, få innsikt i hvilke

undervisningsmetoder lærerne tar i bruk, og hvorfor de gjør det. Kunnskap om hvorvidt og hvordan lærere orienterer undervisningen rundt historiebevissthet, gir kunnskap om hvordan læreplanverket iverksettes og forvaltes av lærerne i skolen.

Dette utledet min konkrete problemstilling; ”*hvilke uttrykk for operasjonalisering av historiebevissthet finner vi blant et utvalg historielærerne i videregående skole?*”.

Formuleringen åpner både for bevisste og ubevisste uttrykk for operasjonalisering av historiebevissthet i lærernes beskrivelser av undervisningen, og er tilsiktet. Dette gir grunnlag for flere interessante aspekter å analysere i informantenes svar, særlig gir det grunnlag for å si noe både om lærernes eget historiesyn, og om de aktivt søker å implementere dette aspektet ved læreplanen i historiefaget. Spesielt interessant vil det være å forsøke å avkode lærernes undervisningsrefleksjoner og uttalte mål for undervisningen med hensyn til om den bygger på historiebevissthet eller ikke, uavhengig av om begrepet nevnes eksplisitt av lærere i deres beskrivelse av undervisning, eller i deres undervisning. Dette er interessant fordi det kan vise ubevisste uttrykk for operasjonalisering av historiebevissthet i tilfeller hvor informanten selv ikke kjenner begrepet, eller er seg bevisst alle aspekter ved det.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg videre utformet tre konkrete forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene spesifiserer hva jeg ønsker svar på i undersøkelsen:

- *Hvilke funksjoner uttrykker lærerne at er viktigst med historiefaget?*
- *Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne at de gjør, og bygger disse på historiebevissthetsdidaktikk?*
- *Hvordan uttrykker lærerne at de bruker læreplanen i planlegging og gjennomføring av undervisning?*

Forskingsspørsmålene danner utgangspunkt for at jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som undersøkelsesmetode, og legger føringer for utforming av intervjuguide.

1.5 Veien herfra – om oppgavens struktur

Når undersøkelsen altså søker kunnskap om uttrykk for operasjonalisering av historiebevissthet, krever dette en tydelig operasjonalisering av begrepet i forkant; som forsker må jeg vite hva jeg ser etter. For å kunne operasjonalisere begrepet

kreves imidlertid en tydelig avklaring av begrepets teoretiske grunnlag, og en presisering av hvilke funksjoner historiebevissthet har og kan ha. Det teoretiske grunnlaget og historiebevissthetsfunksjoner vil bli gjort rede for i kapittel 2.

Dernest er det helt sentralt å etablere hvordan historiebevissthet manifesterer seg i læreplanen for historie i Kunnskapsløftet. Som begrepet tilsier relaterer det til individers bevissthet, og bevissthet er i alle tilfeller relatert til noe konkret. Bevissthet knyttet til historie som fenomen og som fag krever derfor en kontekstualisering av den posisjonen og rolle historiebevissthetsbegrepet kan gis konkret i historiefaget. Gitt at operasjonalisering dreier seg om å levendegjøre teori *om* praksis, forsøker jeg å operasjonalisere historiebevissthet konkret utfra læreplanen i historiefaget, slik at operasjonaliseringen blir praksisorientert. Historiebevissthet manifestert i læreplanen for historie drøfter jeg i kapittel 3, sammen med operasjonaliseringen av begrepet.

I kapitlene 2 og 3 lar jeg det dessuten skinne gjennom hvilket standpunkt jeg selv har som forsker i denne sammenhengen. En slik redegjørelse er nødvendig i kvalitative forskningsprosjekter fordi så vel datainnsamling som resultater og konklusjoner ofte farges av forskerens forforståelse for fenomenet som undersøkes – slik tilfellet er i denne oppgaven.

I kapittel 4 vil jeg drøfte metodiske utfordringer knyttet til undersøkelsen, og dermed danne grunnlag for videre å presentere den metodiske tilnærmingen jeg har funnet best skikket for å kunne gjennomføre en undersøkelse som søker uttrykk for operasjonalisering av historiebevissthet.

I kapittel 5 gjøres det kort rede for gjennomføringen av intervjuundersøkelsen, og for hvilket materiale fra undersøkelsen som brukes som data i analysen – med andre ord hva empirien utgjøres av. Deretter følger en redegjørelse for tilnærmingen til hvordan analysen av dataene er gjennomført.

I kapittel 6 presenteres de sentrale funnene fra analysearbeidet med undersøkelsen. Presentasjonen er strukturert tematisk, på bakgrunn av tematiseringen av empirien som er gjort i analysearbeidet. Temaene er knyttet til informantenes perspektiver på, refleksjoner rundt og begrunnelser for egen historieundervisning, og drøftes fortløpende opp mot historiebevissthet som historiedidaktisk begrep, i lys av dets posisjon som autoritativt læreplanbegrep.

Avslutningsvis presenteres konklusjonene i kapittel 7, hvor det også anskueliggjøres noen didaktiske konsekvenser i forlengelsen av resultatene i undersøkelsen.

KAPITTEL 2: HISTORIEDIDAKTIKK OG HISTORIEBEVISSTHET

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for historiebevissthet, og videre sette det teorien knyttet til begrepet i sammenheng med historiedidaktikk, som omhandler undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Det innebærer at jeg også må presisere de funksjoner historiebevissthet har og kan ha i undervisningen i historiefaget.

2.1 Historiebevissthet

Hvordan vi tolker fortiden er med på å skape forståelse for den tiden vi lever i, og de problemstillingene som opptar oss nå. Erfaringene fra fortiden og hvordan de virker inn på samtiden gir dessuten refleksjonsgrunnlag for hvordan fremtiden vil se ut; vi har ikke bare vage antagelser om vår egen fremtid, vi *forventer* oss faktisk noe av den (Angvik og Nielsen 1999, s. 104). Dette utgjør selve essensen i historiebevissthetsbegrepet; det handler om den indre sammenhengen vi skaper mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på fremtiden (Jeismann 1997, s. 42). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de teoretiske aspektene ved historiebevissthet, og deretter sette dette i sammenheng med hvilken funksjon historiebevissthet har i undervisningen. Med utgangspunkt i Ohman Nielsens definisjon av historiedidaktikk forsøker jeg således særlig å begrunne hva historie *kan* eller *burde* være i skolen.

2.2 Historiebevissthetens rolle i historiedidaktikken

Fenomenologisk er bevissthet forbundet med individets opplevelse av den konkrete verden vi lever i. I det aller første krever dette en avklaring av hva som ligger i begrepet *bevissthet*, for å senere kunne si noe om historiebevissthetsbegrepet konkret. I *Norsk Riksmålsordbok* finner vi at bevissthet beskriver

”det (med større eller mindre klarhet) å vite om, være oppmerksom på sine sjelelige opplevelser (til forskjell fra ubevissthet eller underbevissthet)” (NRO 1995).

Setter vi *historie* som et prefiks til bevissthet, beskriver historiebevissthet det å vite

om og være oppmerksom på de forhold ved fortiden som subjektet knytter erfaringer og opplevelser til.

Det var nettopp tenkning rundt hvilken betydning fortiden har for den enkelte som sådde kimen til utviklingen i historiedidaktikken i vest- Tyskland. Frem til 1970-tallet var fagdidaktikk generelt orientert mot hvordan vitenskapelige fagdisipliner som historie kunne og burde formidles i skolen. Med utspring i den vest- tyske debatten fra 1970- og 80-tallet ble det fagdidaktiske feltet i historie betydelig utvidet, hvor oppgavefeltet nå ble dreiet til å omfatte alle former for historisk læring (Eikeland 2000, s. 2; Jensen 1994, s. 66). Debatten sentrerte seg rundt erkjennelsen av at det finnes et vell av historie utenfor vitenskapsfagets rammer, der særlig arbeidene til Karl- Ernst Jeismann ga gjenklang i den vest- tyske debatten. Fremfor alt ble den nye historiedidaktikken manifestert gjennom utviklingen av begrepet historiebevissthet. Jeismanns definisjon av historiebevissthet, presentert første gang i 1979 i det tyske samlingsverket *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, er sågar blitt stående som en grunnleggende formulering av begrepets innhold, og tåler å gjentas:

”Som noe mer enn blott viten eller ren interesse for historien, favner historiebevissthet om sammenhengen mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsperspektiver” (Jeismann 1997, s. 42) (min oversettelse).

Denne formuleringen bygger på en oppfattelse om at historie er noe som eksisterer og virker i hver enkelt av oss; fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsperspektiver handler like mye om hvordan vi prosesserer de større linjene som vitenskapsfaget historie presenterer oss, som det handler om hvor vi selv kommer fra, hva vi selv har opplevd, hvilke verdier det gir oss, og hvordan vi orienterer oss i verden rundt oss. Historie kan derfor ikke utelukkende være et kunnskapsområde som vitenskapsfaget har full bestemmelsesrett over. Dersom vitenskapsfaget historie skulle ha det, vil individets avstand fra historien bli så stor at kunnskapen som ligger i faget ikke vil være interessant for den enkelte. For å snu litt på det så handlet debatten om at historie er interessant nettopp fordi det *har* en betydning for hver enkelt av oss. Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen refererer til nevnte *Handbuch der Geschichtsdidaktik* for å vise denne nyere historieforståelsen:

”Historie forstås her (i Handbuch, min anm.) som et integralt moment i menneskers hverdagsliv, det vil si opfattes som et væsentlig led i alle menneskers identitetsdannelse og sociale videnslager” (Jensen 1994, s. 67).

Når historie erkjennes som identitetsdannende og sosialt orienterende utgjør historie med andre ord en del av vår bevissthet. Historien har en betydning *for* oss fordi den er en del *av* oss. Jörn Rüsen fulgte opp i Jeismanns spor, og bidro til ytterligere å presisere historiebevissthetens innhold og særpreg. Han skriver at menneskets fortid er grunnlag for erfaringer, og når vi erindrer våre egne og andres erfaringer, så knytter vi erfaringene til vår egen praktiske livsorientering. Dermed levendegjøres den menneskelige fortiden (Eikeland 2000, s. 3). Bernard Eric Jensen har fulgt i Rüsens spor for å presisere innholdet i Jeismanns definisjon, ved å forsøke å sette ord på kjernen i begrepet historiebevissthet. Han skriver at historiebevissthet handler om menneskelige grunnforhold. Når vi ser oss tilbake, erindrer, gjør vi fortiden nærværende og virksom. På samme måte gjør vi fremtiden nærværende og virksom, fordi vi alltid, i noen grad, forventer oss noe av den. Slik blir både fortiden og fremtiden, som erindring og forventning, med å forme menneskelig handling i nåtiden (Jensen 2001, s. 8). Ohman Nielsen beskriver historiebevissthet som et tosidig begrep: Historiebevissthet handler om vitenskapsfaget på den ene siden, og om identitet og opplevelse på den andre. Begrepet sier oss dermed at vår egen historiebevissthet inneholder en egenartet blanding av elementer og koblinger fra de to sidene. Denne blandingen kan være mer eller mindre bevisst for oss selv, og de to sidene er dynamiske i forhold til hverandre. I tillegg inneholder historiebevissthet en tidsdimensjon, og defineres derfor som oftest som forholdet mellom fortidsforståelse, nåtidsoppfatning og fremtidsforventninger. Graden av *bevissthet* henger da sammen med vår refleksjon av hvordan vi selv oppfatter historie. En slik forståelse av begrepet gir at *alle* har en historiebevissthet, men at vi reflekterer ulikt over historie, og slik sett er vi *historiebevisste* i ulik grad (Ohman Nielsen 2004, s. 214-216).

2.3 Et overfaglig begrep for undervisning i historie

Det er nettopp i spennet mellom vitenskapsfaget og identitet og opplevelse at historiebevissthet blir det Bernard Eric Jensen kaller et "*overfaglig*" begrep for historiefaget i skolen (2001, s. 6). Historie som begrep inneholder i seg selv dette spennet: der vitenskapsfaget fremstiller utviklingsprosesser som omhandler mennesker, kultur og språk, så har denne kunnskapen betydning bare dersom den kan relatere til og ha en funksjon for oss som lever i dag. For historiedidaktikken - forstått som profesjonelle refleksjoner om hva historie er og burde være, i alle aspekter knyttet til formidling og læring av historie, og til historiens funksjon i samfunnet - må kunnskapsbegrepet nødvendigvis knyttes opp mot historiebevissthetens innhold. Historie som begrep handler jo om vår alles fortid, som gis en funksjon for oss nettopp fordi den er *vår*. Dermed kan ikke historie som skolefag avgrenses til elitistisk regimehistorie, som kun tar for seg stat, politikk og økonomi. Med

erkjennelsen av historiens betydning for den enkelte utvides kunnskapsbegrepet i historie betydelig. Historiebevissthetsbegrepet setter denne forståelsen i spill, ved at det vektlegger individets erindring og tolkning av fortiden som betydningsfullt for dennes nåtidsforståelse. Med ”overfaglig” begrep mener Jensen simpelthen at historiebevissthet ikke kan være et stikkord eller et nøkkelbegrep for undervisningen, fordi begrepet ikke relaterer til noen spesifikk faghistorisk teoridannelse (Jensen 2001, s.6). For å sette det i sammenheng med historiefaget kan vi se mot et av kompetansemålene i *Læreplanen for historie* i Kunnskapsløftet, hvor elevene skal kunne ”drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhörighet, men også konflikter og undertrykkelse” (LK06, 2006b). Kunnskapselementet i kompetansemålet dreier seg rundt å skape en forståelse for betydningen av nasjonalstaten i et historisk perspektiv, både politisk og sosialt. Det er for å skape denne forståelsen at historiebevissthet gis en funksjon. Kunnskap om slike fenomen settes i sammenheng med elevenes livsverden når undervisningen i faget makter å relatere de større perspektivene i historiefaget til elevenes egne forhold til begreper som samhörighet, konflikt og undertrykkelse, og på hvilken måte de selv føler de hører hjemme i eller står utenfor et nasjonalt fellesskap. Som Erik Lund formulerer det kan undervisning som orienterer seg rundt historiebevissthet bygge en bro mellom historiefagets store fortellinger om staters indre og ytre liv, og elevenes små, knyttet til deres egen livsverden (Lund 2006, s. 37). Med andre ord svarer ikke historiebevissthet til noen spesifikk faghistorisk teoridannelse, snarere er historiebevissthetsdidaktikk en overfaglig tilnærming som skal vise og gi historie en funksjon for elevene.

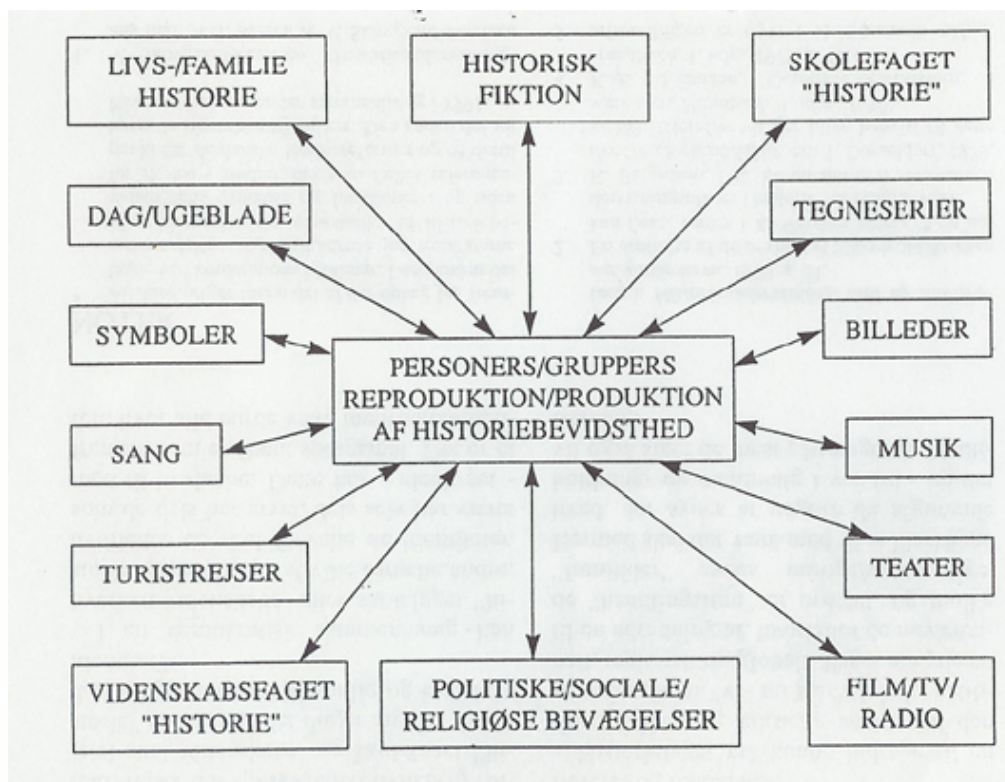
2.4 Historiebevissthetens konkrete innhold – som grunnlag for undervisning

Uløselig knyttet til at historiebevissthetsdidaktikk skal vise historiens funksjon for elevene hører at elevene skal vises sin funksjon i historien. Og dermed er vi helt inne i selve kjernen i historiebevisstheten: gitt at historie er et begrep som betegner alle former for hvordan vår kollektive fortid manifesterer seg i nåtiden, som et integralt moment i våre hverdagsliv, så skaper historiebevissthetsdidaktikk et historiefag hvor historie brukes og synliggjøres som identitetsskapende og samfunnsorienterende. Poulsen understreker dette når hun skriver i *Historiebevidstheder* at historiebevissthet dannes i den enkelte og etablerer seg som deler av personligheten, med alle dens individuelle og kollektive trekk. Historiebevissthet er et begrep som på en og samme tid er individuelt og kollektivt, ”som knytter an til identitetsdannelse, oppfattelse av medborgerskapsroller og av forholdet mellom livsverden og system” (Poulsen 1999, s. 10). Ohman Nielsen må nevnes med det samme, som skriver om historiefagets

hensikt at det er hvordan unge mennesker skal gis muligheter til å forstå og fungere i det samfunnet de lever i, slik at de selv kan gjøre seg til subjekter i sitt eget liv. Elevene skal lære å se hvordan dagens samfunn er betinget av historiske begivenheter og omstendigheter, og samtidig hvordan de selv er med å skape betingelser for utviklingen i dag og inn i fremtiden. I den forbindelse analyserer Ohman Nielsen historiebevissthet til å inneholde tre konkrete deler: *Erindringsmasse*, *erindringsstrukturer* og *erindringsspor*. Felles for disse er at de representerer en mening for oss, og disse meningselementene inngår i mønstre rundt oppfattelse av fortid, nåtid og fremtid. Med fortid mener Nielsen både fortid som helhet, og ulike fenomener og aspekter ved fortiden. Erindringsmassens elementer settes sammen i ulike strukturer hos hver enkelt. Disse kan skapes av helt ulike tankefigurer som for eksempel begreper, fortellinger, erindrede begivenheter og trosforestillinger. Erindringsstrukturene danner eller inngår i relativt tydelige sammenhenger mellom fortid og nåtid, og når disse har personlig betydning for oss kaller Nielsen dem erindringsspor. For at elever skal bli gjort myndige i sitt eget liv, og se hvordan de er påvirket av og kan påvirke samfunnet, er det viktig å ha en historieundervisning som tar hensyn til slike analyser av hva historiebevisstheten utgjøres av (Ohman Nielsen 2004, s. 216-217). Undervisning som kan betegnes som historiebevissthetsutviklende er dermed undervisning som forsøker å bevisstgjøre elevene på å se seg selv og sin rolle i samfunnet og verden, og hvor elevene selv synliggjøres som en del av den historiske forandingsprosessen; at de er ”*historieskapte, såvel som historieskapende*” (slik blant andre Bernard Eric Jensen har formulert det. Se eksempelvis Jensen 1994, s. 79).

2.4.1 Den åpne skalamodellen

I fortsettelsen av Ohman Nielsens redegjørelse for meningselementene som utgjør historiebevisstheten, illustrerer Jensens åpne skalamodell hvordan historie brukes av alle mennesker i deres livsverden. Hvilken betydning historie har og har hatt for utviklingen av egen og gruppers identitet er sentralt, og for at faget historie skal være meningsfylt for den enkelte forutsettes at det som former elevenes historiebevissthet trekkes inn i faget. *Den åpne skalamodellen* viser steder der historiebevissthet dannes, og skolefaget er bare en av mange faktorer som bidrar:



Figur 1: Den åpne skalamodellen (Jensen 1994, s. 88).

Med denne modellen søker Jensen å vise alle relevante fenomener og forhold som er med å danne individets historiebevissthet. Han beskriver den som en skalamodell fordi begrepet bevissthet i seg selv strekker seg på en skala fra minimal bearbeiding og artikulering av et fenomen, til å manifesteres i analytisk gjennomarbeidet og artikulert form (Jensen 1994, s. 88-89). Det som særlig vekker oppmerksomhet i modellen, er hvordan skolefaget historie utgjør bare ett av en lang rekke aspekter som danner individers historiebevissthet, det samme gjelder historie som vitenskapsfag. Dette illustrerer hvordan historiebevissthet i stor grad dannes utenfor skolefagets rammer, noe som stiller nye krav til historieundervisningen. Erik Lund påpeker at forskning har vist at elevenes historiebevissthet består av taus, intuitiv kunnskap, og at denne typen kunnskap er helt annerledes enn historisk kunnskap slik den tradisjonelt har blitt forvaltet i historiefaget. Følgene av det er at mange elever ikke ser sammenhengen mellom sin egen historiske bevissthet og historiefaget slik de møter det i skolen. Det vesentlige for historieundervisningen blir at elevene gis mulighet til å se sammenhengen mellom sine egne små fortellinger og vitenskapsfagets større fortellinger (Lund 2006, s. 37).

2.4.2 Narrativ kompetanse

Jörn Rüsens arbeid med å presisere historiebevissthet tar utgangspunkt i hans definering av begrepet *narrativ kompetanse*, og bygger ytterligere under hvordan historiebevissthet kan gjøres til utgangspunkt for undervisning i historiefaget. Narrativ kompetanse slik Rösen bruker det som et begrep betegner hvordan det å ”fortelle fortellinger”, eller ”fortelle” historie, utvikler evne til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid slik at fortiden gir individet og gruppen en orienteringsfunksjon i deres egne liv (Bøe 2002, s. 41-42; Eikeland 2000, s. 5). Rösen gir at narrativ kompetanse er knyttet til tre spesifikke ferdigheter, som henger gjensidig sammen (Eikeland 2000, s. 5):

- Evne til å oppleve og erfare fortiden
- Evne til å tolke fortiden
- Evne til å orientere seg i forhold til nåtid og fremtid

Tanken er at når vi lever oss inn i en kontekstualisert fortid bringes vi nærmere denne fortiden enn om vi for eksempel forholder oss til den som en tekst i læreboka om sosiale forhold i en gitt tidsperiode. Særlig synes det at empati er et stikkord i narrativ kompetanse, med andre ord handler det om vilje og evne til å føle seg inn i andre menneskers følelser og innstilling. Sammenhengen mellom historiebevissthet og narrativ kompetanse blir åpenbar gjennom Rüsens presisering av de tre narrative ferdighetene. Gjennom å leve oss inn i en fortid kan vi sammenlikne eksempelvis sosiale og religiøse forestillinger, politiske påvirkningsmuligheter og økonomiske muligheter med de vi har i dag, og på denne måten øke vår bevissthet om likheter og forskjeller knyttet til ulike aspekter ved historien – i så vel fortid som nåtid. I fortsettelsen av det kan kunnskapen vi dermed tilegner oss brukes til å gjøre reflekterte tanker om hvordan de samme aspektene kan komme til å fortone seg i fremtiden. Skal vi utvikle den narrative kompetansen hos elevene gis det dermed at den historiske fortellingen i klasserommet ikke alene kan fortelles av læreren, men at elevene må involveres også direkte. Et eksempel på slik bruk av fortelling kan være at elevene selv undersøker og forteller sin egen families historie, og at denne historien sammenliknes med lærebøkene og andre fremstillinger fra samme tidsperiode. Et annet eksempel kan være å bruke såkalt *storyline*, hvor elevene bruker fremstillingene i lærebøkene og andre kilder til å skape en involverende fortelling satt i en bestemt tidsperiode.

2.5 Historiebevissthetens funksjoner

På grunnlag av redegjørelsen for historiebevissthetsbegrepet i det foregående synes det mulig å konkretisere konsist hvilke funksjoner historiebevissthetsdidaktikk har. Historiebevissthetens funksjoner oppsummerer i det hele den foregående sonderingen av historiebevissthetens teoretiske grunnlag, og utgjør et utgangspunkt for å kunne operasjonalisere begrepet i konkret undervisning. Jan Bjarne Bø tydeliggjør og definerer disse funksjonene. Bø henter samtlige punkter fra Bernard Eric Jensen (Bø 2002, s. 41). Til sist følger et punkt jeg har formulert selv, som etter min mening savnes i de øvrige. Dette punktet drøftes nedenfor. Til sammen seks punkter gir dermed historiebevissthetens funksjoner som legges til grunn i denne oppgaven:

Historiebevissthet kan:

- opprettholde og utvikle personlig identitet og forestilt fellesskap, eller kollektiv identitet
- skape møteplass for ulike kulturer, som et møte mellom ”oss” og ”de andre, det fremmede, det annerledes”.
- underbygge sosiokulturell læring, som en mulighet til innsikt i hvordan forholdet mellom mennesker har vært og kan være
- skape prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper, som en mulighet til innsikt i hvordan mennesker har rettferdiggjort sine etiske (og andre) synspunkter.
- skape grunnlag for historisk fortelling, som en mulighet til å forstå og fremstille vårt eget og andres liv som konkrete og spesifikke forløp i tid og rom.
- synliggjøre en kollektiv og individuell handlingsradius i tid og rom, som en mulighet til å forstå at på samme måte som vi er historieskapte, er vi òg *historieskapende*, og kan påvirke vår egen og vår felles fremtid.

Med historiebevissthet som utgangspunkt for undervisning i historiefaget, kan det skapes et historiefag som ivaretar disse funksjonene. Da gis elevene mulighet til å møte historie som noe betydningsfullt for de, og mulighet til å se seg selv i historien. Gjennom å ta utgangspunkt i historiebevissthet skal ikke historiefaget undergrave de større politiske, økonomiske, kulturelle og sosiale linjene i historiefaget, men snarere søke å bevisstgjøre elever på deres relasjoner til de større linjene, og dermed skape et historiefag som ikke kun siver ned vitenskapsfaget til en spiselig porsjon historiekunnskap elevene kan få i seg. Da vil i tilfelle historiefaget kunne kjennes om en tvangstrøye som tres ned over hodet på eleven. Med historiebevissthet som et

didaktisk utgangspunkt kan derimot faget strekke seg gjennom elevene mot kunnskapene som vitenskapsdisiplinen gir. Da kan historie bli et fag som tar utgangspunkt i hvordan vi som mennesker danner oss forestillinger og meninger, for så å sette det i sammenheng med kunnskapene som ligger i den vitenskapelige fagdisiplinen historie.

Det siste punktet har jeg formulert i savn av en funksjon som er nevnt ovenfor som sentral, i den teoretiske sonderingen av historiebevissthetsbegrepet. Til sammen synliggjør de nevnte fem funksjonene nemlig en sjette: historiebevissthet kan synliggjøre en kollektiv og individuell handlingsradius i tid og rom. På samme måte som vi er historieskapte, er vi òg *historieskapende*. Basert på identitet, fellesskap, verdier og innsikt i hvordan forhold mellom mennesker har vært og kan være, kan vi gjøres bevisste på hvilken myndighet vi har i og over våre egne liv. En handlingsradius betegner dermed det virkefeltet vi har reell mulighet til å påvirke i, enten det gjelder oss som individer eller som samfunn. Først da gis historiebevissthet den funksjonen at det viser oss hvordan vi kan være med å påvirke fremtiden, og dermed hvordan vi kan forvente noe av den, slik begrepet er drøftet i det foregående.

I min mening kan historiebevissthet representere selve agnet i historiefaget, som vi lokker elevene til å bite på. Målet med å få elevene til å sluke agnet er de ulike funksjonene som historiebevissthet kan ha, som beskrevet overfor. Og på samme måte som ulike arter fisk biter på ulike typer agn, behøver også historiefaget mange varierte redskaper for å få napp; en elevgruppe er i alle tilfeller mer variert enn listen over fisk du har fått på kroken. Analogien til fiske slutter imidlertid der – for fising handler først og fremst om å lure fisken og fange den, mens historiefaget nødvendigvis heller må handle om å *fenge*. Mer enn noe annet tilfører historiebevissthet historiefaget det å sette individet i en posisjon hvor det kan gis opplevelser med historien som binder de større linjene sammen med de små, de store fortellingene med de mindre, og skaper sammenhenger. Og med opplevelse følger forhåpentligvis interesse. For eksempel kan elevene gjennom slektshistorie utforske noen og noe som står nært de selv, som samtidig har funnet sted i en tid og et rom som er mye større enn dette nære. Eksempler som ikke kan brukes opp, nettopp fordi de er så illustrerende, er elever som har besteforeldre eller oldeforeldre som opplevde Andre verdenskrig. Kanskje var oldefar med og kjempet under Andre verdenskrig, i Norge eller i andre land. Kanskje ble han medlem av Nasjonal Samling for ikke å miste jobben. Kanskje har eleven besteforeldre som hadde fått installert en bjelle på loftet, som diskret kunne ringes i fra kjøkkenet om bestemor så tyske soldater på gårdsplassen, slik at bestefar skulle rekke å gjemme vekk radioen og komme seg ned i stua før soldatene banket på døren. Å se mot historien gjennom egen slekt er én måte å forsøke å fenge elevene i

faget. Mulighetene for å fenge elevene favner om alle faktorene som er med å utgjøre elevenes historiebevissthet, og strekker seg fra så forskjellige sfærer som film og musikk via romaner og statuer på torget til vitenskapsfaget selv. Dersom historieundervisningen klarer å trekke opplevelser knyttet til elevenes egen livsverden, så kan historiefaget gjøres uendelig interessant - for elevene! Og gjennom denne interessen kan altså linjene trekkes fra store fortellinger til små og tilbake, og plassere eleven selv i en nåtid som har alt å gjøre med fortiden – både sin egen og vår felles. I tillegg synliggjøres dermed den nevnte handlingsradiusen i tiden og rommet som eleven lever i, hvor elevens egne handlinger, sammen med alle andre i samfunnet sine handlinger, vil være med å skape morgendagen. Historiebevissthetsdidaktikk kan da for det første gi et historiefag som setter fortiden i sammenheng med nåtiden, for det andre som plasserer elevene selv i historien, og til sist at nåtiden ikke kommer bak eller i etterkant av historien – men snarere er en del av den.

KAPITTEL 3: HISTORIEBEVISSTHET I KUNNSKAPSLØFTET

I dette kapitlet vil jeg etablere hvordan historiebevissthet manifesterer seg i læreplanen for historie i Kunnskapsløftet. Som begrepet tilsier relaterer det til individers bevissthet, og bevissthet er i alle tilfeller relatert til noe konkret. Bevissthet knyttet til historie som fenomen og som fag krever derfor en kontekstualisering av den posisjonen og rollen historiebevissthetsbegrepet kan gis konkret i historiefaget. Gitt at operasjonalisering dreier seg om å levendegjøre teori *om* praksis, forsøker jeg å operasjonalisere historiebevissthet konkret utfra læreplanen i historiefaget, slik at operasjonaliseringen blir praksisorientert.

3.1 Kunnskapsløftet og historiebevissthet

Intensjonen med å introdusere historiebevissthetsbegrepet i læreplanen for historie synes åpenbart å henge sammen med hvordan det har tilført all historieformidling en sterkere subjektrelasjon og utvidet tidsdimensjonen som fortiden virker over. Dette utvidede undervisningsgrunnlaget har gitt at begrepet er blitt selve omdreiningspunktet i historiedidaktikken de siste tiårene. Når Kunnskapsdepartementet har valgt å innføre historiebevissthet med Kunnskapsløftet, brukes begrepet eksplisitt kun i formålsbeskrivelsen til faget, og ikke i forbindelse med noen av de konkrete kompetansemålene. Her kreves en avklaring av hva formålet i faget er og hvilke føringer det legger for undervisningen i faget.

I innledningen til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* gis det at

”formålet med faget beskriver hensikten med opplæringen i faget for den enkelte elev og for samfunnet. Det redegjøres for hvordan opplæringen i faget kan ivareta overordnede målsettinger for opplæringen, slik disse kommer til uttrykk i opplæringsloven, læreplanens generelle del og læringsplakaten” (LK06, 2006a, s. 9)

Formålet med faget representerer med andre ord den overordnede intensjonen med å ha historiefaget i skolen, selve legitimeringen av faget ligger i formålet. Dette understreker betydningen av historiebevissthet, slik begrepet utformer de aller første setningene av formålsbeskrivelsen:

”Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike

tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg” (LK06, 2006a, s. 159).

Videre har den teoretiske sonderingen av historiebevissthet vist hvordan det er et ”overfaglig” begrep, og at begrepet dermed kan representere en paradigmatisk endring for all historieformidling, slik Bernard Eric Jensen drøfter (Jensen 1994, s. 59-60; Jensen 2001, s. 6-10). Det er med andre ord et begrep for en måte å tenke *om* og *bruke* historie som kan trekkes inn i alle aspekter og temaer i historiefaget, og i alle kompetansemålene i læreplanen. På alle måter henger dermed formålet med faget og historiebevissthet svært tett sammen: en svært sentral intensjon med faget er å synliggjøre historien og dens betydning for hver enkelt elev, for på den måten å videreutvikle elevenes historiebevissthet. Historiebevissthetsbegrepet gjør seg derfor best nettopp som et formål i faget, og ikke konkret som ett eller flere egne kompetansemål.

3.2 Læreplanutvalget

Et særlig relevant perspektiv å trekke inn i denne sammenhengen er hvordan utvalget som skrev læreplanen for historiefaget selv begrunner innføringen av historiebevissthetsbegrepet i læreplanen for historie i LK06. Vera Schwach ved Nordisk institutt for forskning, innovasjon og utdanning (NIFU) og Kirsti L. Engelién ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) på Universitetet i Oslo var begge med i læreplanutvalget for historiefaget, og har bistått min oppgave med innsikt i intensjonene bak å skrive inn historiebevissthet som sentralt i formålet for faget.² Schwach påpeker at det særlig var to aspekter som var viktige for utvalget da læreplanen ble utarbeidet:

1. Det er betydningsfullt at elevene skal lære historie, med andre ord at faget ikke skal handle om noe annet enn nettopp historie. Det som er viktig med historie er at historie har en funksjon for oss i dag, noe som må komme til syne i læreplanen, og være gjenkjennbart for lærerne som underviser i faget.
2. Faget må gjøres relevant for elevene. Etter utvalgets uoffisielle estimater går omtrentlig 1% av de som har historie i videregående skole videre til å ta en mastergrad i historie. Dette faktumet må skolefaget møte: hvordan kan ønsket om å formidle det beste med vitenskapen historie forenes med en elevmasse som ikke skal bli historikere? (Vera Schwach i intervju 17. mars 2011)

² Vera Schwach og Kirsti L. Engelién er kontaktet helt uavhengige av hverandre, og de kjenner ikke til hverandres innspill eller innholdet i de.

For det første er det altså klart at det må trekkes linjer mellom fortid og nåtid, slik at det blir synlig hvor aktuell fortiden er i nåtiden. For det andre understreker Schwach at hun og de andre i utvalget var klare på at regimehistorie alene ikke var en måte å gå frem i læreplanarbeidet - kulturhistorie, familiehistorie og så videre måtte inkluderes i faget: ”når målet er å gjøre eleven interessert i historie, må historiefaget inneholde ting som gjør at elevene selv kan komme innpå historien” (Schwach, 17. mars 2011).

Målet med læreplanen for historie i Kunnskapsløftet 2006 var å operasjonalisere denne forståelsen i skolen. Den beste måten å gjøre det på anså utvalget at var å trekke inn historiebevissthet i formålet for faget. Med andre ord ble ikke historiebevissthet innført kun for å følge historiedidaktikkens utvikling, snarere gjorde intensjonen om å gjøre historiefaget interessant og relevant for elevene at utvalget vendte seg til historiebevissthet, for å gjøre det mulig å sette denne intensjonen ut i live. Så påpeker Schwach videre at det er et viktig aspekt ved læreplaner, som for øvrig også gjelder alle andre fag, at utvalget her har skrevet *intensjonen* med historiefaget, og har i det videre liten kontroll over praksis. Læreplanen er idealet, hvor ”*historiebevissthet skaper en horisont over faget – en horisont som skal finnes!*” (Schwach, 17. mars 2011). Så håper læreplanutvalget at denne horisonten synes klar, og at den setter spor i undervisningen.

Kirsti L. Engelién understøtter Schwachs perspektiver. Hun understreker at historiebevissthet er introdusert som et grunnleggende overordnet mål for historiefaget. Videre påpeker hun at kompetansemålene, foruten å gi realhistorisk kunnskap, også er formulert med tanke på at elevene skal skape og bruke historie. Derfor har intensjonen bak mange av de konkrete kompetansemålene vært å legge vekt på empati, kausalitet, kontinuitet/endring, multiperspektivitet, kildekritikk, evnen til å analysere, vurdere og anvende historisk materiale, kontrafaktisk analyse og historiebruk - som faglige ferdigheter. Så er det i stor grad opp til læreren å tolke kompetansemålene, som ”*vil skje med bakgrunn i lærerens grunnlagstenkning*” (Kirsti L. Engelién i korrespondanse per e-post 1. april 2011).

3.3 Lokalt ansvar

Kunnskapsløftet har altså som intensjon i den nye læreplanen i historie å utvide måten vi bruker og tenker historie, for å sette elevene i nærere relasjon til fortiden. Samtidig understrekes ikke dette poenget i læreplanen, etter min mening, snarere er det opp til de enkelte skolene å tolke læreplanen etter beste evne, gjennom lokalt læreplanarbeid. Da den nye læreplanen ble iverksatt fra høsten 2006 fulgte det ikke med veileder til

den fra departementets side for noen fag, for hvordan å tolke og bruke den. Læreplanen skulle fra innføringen av Kunnskapsløftet tolkes lokalt, som ledd i en sterkere profesjonalisering av læreryrket. Daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal påpeker dette i forordet til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*:

”Det er ansvaret for den enkelte skolen å setje læreplanane ut i live slik at kvar enkelt elev får eit best mogleg utbytte av opplæringa ut frå sine føresetnader og dei måla som er bestemt i læreplanane for dei ulike faga” (LK06, 2006a).

I Norges offentlige utredninger nr. 18, 2009, *Rett til læring*, understrekes forordet fra LK06:

”Læreplanene for de enkelte fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. Skolene må dermed konkretisere læreplanene gjennom lokale planer som er konsistente med kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene. Dette innebærer at skolene i stor grad får frihet/ansvar for å definere innholdet i opplæringen og egnede gjennomføringsinstrumenter selv. Tankegangen bygger opp under Kunnskapsløftets desentraliserte styringssystem” (NOU 2009: 18, kap. 15.1.2).

Dette viser at det ligger et stort ansvar på skolene og de enkelte lærerne for å imøtekomme og operasjonalisere læreplanen, som altså selv må tolke de enkelte kompetansemålene i kontekst av formålsbeskrivelsen for faget. I den samme utredningen konstateres det at

”det lokale læreplanarbeidet er fagdidaktisk og pedagogisk krevende, men er samtidig en tydelig bevisstgjøring og profesjonalisering av skolen og den enkelte lærer” (NOU 2009: 18, kap. 15.1.2).

Én ting er i alle fall sikkert: det viser stor tillitt til skoleeierne og de enkelte skoler, og ikke minst: til hver enkelt lærer. Denne tillitten, og det medfølgende ansvaret, understrekes i læreplanens *Prinsipper for opplæringen*:

”Lærernes og instruktørens kompetanse må vurderes ut fra de krav og forventninger som til enhver tid fremgår av lov og forskrift, herunder læreplanverket, og ut fra utviklingen i fagene” (LK06, 2006a, s. 34).

Med dette søker jeg ikke å sette fokus på juridiske aspekter rundt gjennomføring av

undervisning i historiefaget, men simpelthen påpeke at ansvaret som hviler på den enkelte lærer for gjennomføringen av opplæringen i faget er betydelig. I det videre understreker dette betydningen lærerne har for operasjonaliseringen av læreplanen, og dermed også hvor viktig det er å etablere kunnskap om hvordan dette gjøres.

I årene som har gått siden innføringen av Kunnskapsløftet har det riktignok kommet noen veiledere til læreplanen i enkelte fag, særlig for fagene i ungdomsskolen. Det som er interessant i sammenheng med denne oppgaven er at det enda ikke har kommet noen veileder for historiefaget på videregående skole. Uavhengig av eventuelle veiledere til læreplanen, for historiefaget i videregående skole er spørsmålet stadig om erfaringene de første årene etter innføringen av Kunnskapsløftet er de samme som har vært erfaringen i Danmark etter læreplanreformene i 1995 og 1999; at et grunnleggende aspekt ved læreplanen og intensjonene bak den, ikke kommer til overflaten når lærerne selv beskriver sin undervisning.

3.4 Historiebevissthet kontekstualisert og operasjonalisert

Den foregående teoretiske redegjørelsen for historiebevissthet gir gode retningslinjer for hva historiebevissthet består i, og hvilken funksjon den har i skolefaget. Samtidig har jeg argumentert for at det er et ”overfaglig” begrep, som kan trekkes inn i nær sagt alle aspekter av historieundervisningen. Slik sett har begrepet dessuten funnet sin rette plass i faget; nemlig i formålsbeskrivelsen. For å vise hvordan innføringen av historiebevissthet i læreplanen for historiefaget utvider måten vi tenker og bruker historie på, er det viktig å kontekstualisere historiebevissthet konkret i faget. Det vil jeg gjøre gjennom å vise eksempler på hvordan undervisning kan orientere seg rundt å videreutvikle elevenes historiebevissthet. En god tilnærming til å operasjonalisere historiebevissthet som grunnlag for min undersøkelse er derfor å ta utgangspunkt i læreplanen for faget.

Læreplanen for faget representerer en felles plattform i historiefaget, og kompetansemålene brukes av alle som underviser i det. Historiebevissthet kan som tidligere drøftet vanskelig utgjøre kompetansemål i seg selv - begrepet står som en del av formålet for faget, og egner seg best nettopp som det. Historiebevissthet representerer et historiesyn hvor elevenes egen livsverden må inkluderes som kunnskapselement i faget, og hvor fremtiden må anskueliggjøres. Historiebevissthet kan med andre ord ikke formuleres som et eller flere konkrete kompetansemål, arbeidet med å synliggjøre og videreutvikle historiebevisstheten til hver enkelt elev omfatter alle aspekter av historieundervisningen, og har således en rolle *i hvert enkelt av kompetansemålene*. Ved å synliggjøre momenter av historiebevissthet ved hvert

kompetansemål gis kompetansemålene en større mening, som ikke nødvendigvis kommer til overflaten i kompetansemålets formulerte tekst. Det gjør den derimot når kompetansemålet sees i sammenheng med formålet for faget, som sier at faget skal *”bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid”*, og at *”historiebevissthet skal gi grunnlag for refleksjon over egne verdivalg”* (LK06, 2006a, s. 159).

Dessuten representerer en slik tilnærming til historiebevissthet gjennom læreplanen en delvis *operasjonalisering* av begrepet historiebevissthet. Operasjonalisering handler i samfunnsforskning om å konkretisere teoretiske fenomener for å gjøre det mulig å registrere de, og viser i tillegg hvordan generelle ideer kan omsettes i praksis. Operasjonalisering handler altså om å dreie det generelle mot det konkrete, eller det teoretiske mot det praktiske (Johannessen et.al. 2006, s. 64). Kompetansemålene er på samme måte en dreining i læreplanen fra overordnede, generelle mål for faget til konkrete mål som skal gjøres oppnåelige for elevene gjennom undervisningen. Gjennom å gjøre historiebevissthet konkret og synlig i de enkelte kompetansemålene, gjør jeg det mulig å bruke læreplanen som et utgangspunkt for å relatere historiebevissthet konkret til den undervisningen lærerne reflekterer rundt i dybdeintervjuene.

I det følgende vil jeg vise en rekke eksempler fra læreplanen for historie i studieforbereende utdanningsprogram i videregående skole, for å vise hvordan de enkelte kompetansemål kan brukes til å synliggjøre og videreutvikle elevenes historiebevissthet. Grunnen til at jeg velger å vise såpass mange konkrete eksempler er nettopp for å understreke at det er mulig i undervisningen å ha et blikk mot å videreutvikle historiebevissthet i nær sagt samtlige kompetansemål. Samtidig velger jeg bevisst å ikke gjøre det med hvert eneste mål, av den enkle grunn at det er svært mange kompetansemål i læreplanene for historiefaget for VG2 og VG3 - det tjener ikke formålet i større grad om historiebevissthet operasjonaliseres i hvert eneste kompetansemål, det er hensiktsmessig nok å trekke det frem i en større andel av de. Utvalget som utredes her er ment å vise både kompetansemål hvor historiebevissthetsutviklende aspekter er åpenbare i noen grad, og kompetansemål hvor de ikke er like åpenbare.

I gjennomgangen tilnærmer jeg meg kompetansemålene på to ulike måter: Med noen av kompetansemålene forsøker jeg å synliggjøre aspekter av historiebevissthet som målene har iboende. Med denne typen dekonstruksjon ønsker jeg å vise deler av intensjonen som ligger bak utformingen av målet. Med resten av kompetansemålene forsøker jeg å operasjonalisere de konkrete aspektene ved målet som kan være med å

utvikle historiebevissthet, med andre ord forsøker jeg å vise hvordan kompetansemålet kan brukes i praksis for trekke frem historiebevissthetsaspektene i undervisningen. I den forbindelse er det viktig å understreke at tolkningen av kompetansemålene i sin helhet er min egen, og kan dermed også være feil eller ufullstendig. Tolkningen har dog sitt fundament i de foregående redegjørelsene for historiebevissthetsbegrepets posisjon i historiedidaktikken og for begrepets plass i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. I et slikt perspektiv kan denne læreplantolkningen sees på linje med hvordan LK06 forventes tolket på lokalt nivå. Kompetansemålene presenteres her i den samme rekkefølgen vi finner de i læreplanen.

3.4.1 Historiebevissthet i konkrete kompetansemål³

I kompetansemålene for VG2 i studieforberedende utdanningsprogram, under hovedområdet *Historieforståelse og metoder*, finner vi at elevene skal kunne

- *”presentere en historisk person og diskutere hvordan samtidige samfunnsrammer påvirket personens handlinger”.*

I dette kompetansemålet er det fokus på å forstå en person i dens egen samtid, og historieforståelsen bygger på den samme forståelsen vi forutsetter å etablere for vår egen tid: skal vi forstå nåtiden, må vi ha kjennskap til fortiden. Dermed kan vi i undervisningen også etablere en viss forståelse for hvordan personens handlinger påvirket ettertiden. Underforstått handler dette om at samfunnsrammene kan påvirke våre valg, og ved å identifisere ulike muligheter for personer i historien kan vi trekke paralleller til andre og oss selv, til hvilke muligheter og begrensninger som påvirker valgene vi tar. Med andre ord trekker dette blant annet på historiebevissthet, om hva nåtiden er formet av og i hvilken grad dette setter rammer for hvordan vi kan påvirke fremtiden, og hvordan våre handlinger reelt gjør det.

Under samme hovedmål finner vi at elevene skal kunne

- *“bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne fremstillinger”.*

Dette målet, som foregående mål, kan brukes til å kontekstualisere samfunnsrammene som påvirker oss. Ved å undersøke hvordan vi selv og andre opererer i mediene,

³ Samtlige mål er gjengitt fra *Læreplan for historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (LK06, 2006b).

hvilken informasjon vi velger å stole på og hvorfor, og dermed åpne for å se hvilken innflytelse media har på vår hverdagsorientering og kunnskapsdanning, er kompetansemålet grunnleggende for å vise mediernes påvirkning på valgene vi selv, og andre, tar i dag. I en mediehverdag hvor åpne og manipulerbare nettkilder som *Wikipedia* stadig vokser i markedsandel, er det kanskje viktigere enn noen gang å gjøre oppmerksom på kildenes innflytelse på vår kunnskapsdanning. Vår forståelse av nåtiden er til enhver tid begrenset av kunnskapen vi har om fortiden, som vi skaper om fortiden, og som vi avslører om fortiden, gjennom kildekritisk manøvrering i historiske forklaringer. Når vi samtidig vet hvilken betydning vår fortidsfortolkning og nåtidsforståelse har for valgene vi gjør, er dette kompetansemålet åpenbart en sentral faktor for utviklingen av historiebevissthet.

Videre skal elevene kunne

- *"identifisere ulike historiske forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske fremstillinger"*.

Hvordan ulike forklaringer preger historiske fremstillinger forteller oss at fortiden kan tolkes forskjellig. Når vi samtidig sier i historiedidaktikken at vi ønsker å se hvordan fortiden påvirker nåtiden, så ser vi at denne påvirkningen kan være ulik, alt ettersom hvor vi henter vår kunnskap fra. Hvilke kilder har vi tilgjengelig, hvilken «sannhet» anses som mest troverdig? Dette påvirker vår nåtidsoppfatning, lik det vil påvirke fremtidig historieskrivning. I alle historiske fremstillinger fremheves faktorer som forfatteren/e tillegger betydning for det historiske forløpet. Slike tolkninger avskriver følgelig faktorer som *ikke* sees som betydningsfulle. I arbeid mot dette kompetansemålet kommer eleven i kontakt med slike vurderinger, og dermed med hvordan en historisk forklaring kan skille seg fra en annen.

Fra hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid*, finner vi at elevene skal kunne

- *"forklare hvordan naturressurser og teknologisk utvikling har vært med på å forme tidlige samfunn"*.

Dette kompetansemålet er et ledd i å lære å se hvilke faktorer som er med å skape rammene for dannelsen av og utviklingen til tidlige samfunn. Intensjonen er å lære om vår fortid, samtidig er læringsverdien overførbart til nåtiden, og til hva vi kan forvente av fremtiden. På samme måte formes samfunnet vårt i dag av mange ulike faktorer, og like sentralt nå som da er naturressurser og teknologisk utvikling. Klarer

vi å skille ut og vurdere slike faktorerers påvirkning på utviklingen i tidlige samfunn, gir det kunnskap og lærdom om hvordan vi kan tilnærme oss nåtidens samfunn. I forlengelsen av dette gir det også kunnskap om hvordan vi kan tenke oss at morgendagens samfunn vil se ut.

Vi kan forestille oss et eksempel: Menneskets gjøren og laden på jorden ble sakte forandret for omtrent 10 000 år siden, med stadig økte kunnskaper om hvordan jorden kan kultiveres til å frembringe matressurser etter eget behov. Tett knyttet til dette hører ulike teknologiske nyvinninger og videreutviklinger, som svijordbruk og ulike redskaper til å vende jorden for få et høyt næringsinnhold i dyringsflaten, som stadig effektiviserte jordbruket. Kultivering av jorden ble frøet til samfunnsstrukturene slik vi kjenner de første såkalte sivilisasjonene, og linjen fra denne massive endringen i levemåte kan tydelig trekkes til hvordan vi lever i dag - økonomisk virksomhet, næringsgruppering og politikk er fremdeles hjørnesteiner i samfunnsstrukturen, lik det var i de historiske sivilisasjonene. På samme måte som mennesket lærte seg å kultivere jorden, er utnyttningen av fossile brensler et tydelig eksempel på en naturressurs som sammen med teknologisk utvikling tydelig har gitt form til samfunn slik vi kjenner de i verden i dag. Samtidig gir de miljømessige konsekvenser, og særlig oljen har spilt en sentral rolle - som naturressurs, og som miljøskadelig. Oljen har hatt en enorm formgivende funksjon for dagens samfunn, nærmest bokstavelig har den fått hjulene til å gå stadig fortere i hverdagsliv og i næringsliv det siste hundreåret, men forventes nå å bli mindre og mindre tilgjengelig og desto dyrere for forbrukerne - oljen er en ressurs som sannsynligvis vil være tømt i nokså nær fremtid, kanskje vil det være slutt på den like raskt som den kom til å dominere. Mange alternativer forskes på, noen virker å ha større grunnlag for suksess enn andre, men de virker i alle tilfeller å være mer miljøvennlige enn ved fortsatt bruk av olje. Med andre ord kan vi ane at behovet for å finne en alternativ naturressurs til oljen virker å gi en teknologisk utvikling som er ment å ivareta nåtidens bruk av blant annet bil, båt og fly, privat og i næringslivet, som dessuten vil gi en positiv miljøeffekt. Det særlig spennende aspektet ved denne stadige teknologiske utviklingen er at det kan se ut som om morgendagens miljøvennlige energiteknologi kan bli utrolig effektiv - med andre ord vil den kreve små ressurser for å skape store mengder energi. Og dermed har vi som lærere skapt grunnlag for å diskutere i klasserommet hvilke konsekvenser dette *kan* ha de neste 10, 50 eller 1000 årene. Da synliggjør vi samtidig at historien viser oss som historieskapt, og historieskapende.

Videre skal elevene kunne

- ”*sammenligne to eller flere antikke samfunn og diskutere antikkens betydning*”

for moderne politikk, arkitektur eller annen kunst”.

I dette målet trekkes linjen direkte fra fortiden til nåtiden, og er i så måte lett å trekke videre inn mot fremtiden. I arbeidet med målet relaterer elevene historien direkte med nåtiden, og i en diskusjon om betydningen antikkens samfunn har i verden i dag, vil det være naturlig å oppfordre elevene til å tenke over og ordlegge seg om hvilken betydning det har for de selv, og hvilken betydning vil det vil fortsette å ha fremover.

Under samme hovedområde gis det at skal elevene kunne

- *”gjøre rede for samfunnsforhold og statsutvikling i Norge fra ca 700 til ca 1500 og diskutere mulig påvirkning fra andre kulturer, samfunn og stater”.*

Dette målet setter konkret en periode i historien til det som skulle bli Norge opp mot verden utenfor, og skaper med det en bevissthet rundt spørsmålet om hvilke historiske utviklinger som har rot i Norge selv, og hvilke som kan settes i sammenheng med andre kulturer, samfunn og stater. Samtidig kan dette brukes til å skape en bevissthet rundt de samme problemstillingene i vår egen tid, og hvorvidt og hvordan dette vil være påvirkningskrefter også i fremtiden.

Elevene skal også kunne

- *”gjøre rede for utviklingen og endringen av styringsformer i Europa fra slutten av middelalderen og til siste del av 1700-tallet”.*

Styringsformer i dag bærer på en enorm forhistorie, gjennom mange århundrer med politisk utvikling. I historien finner vi bakgrunnen for hvorfor styringsformer i Europa ser ut som de gjør i dag. Særlig kan vi si at den politiske idéhistorien i Europa fra slutten av middelalderen og frem til siste del av 1700-tallet virket formgivende for demokratiutviklingen i den vestlige verden, og som i løpet av de siste 100 årene har fått et sterkt fotfeste i alle deler av verden. Selv om dette kompetansemålet kun strekker seg i tid til 1700-tallet, virker det tydelig at årsaken til at målet er med i læreplanen er bakgrunnen denne forhistorien har gitt de politiske styringsformene i Europa og resten av verden i dag. Særlig med opphøret av ”jerneteppe” i 1989 kunne vi se hvilken betydning denne idéhistorien fremdeles har i verden i dag, og med de siste månedenes utvikling i det nordlige Afrika kan vi mer enn anta at den kommer til å spille en rolle i den politiske utviklingen i verden også fremover.

Så skal elevene kunne

- ”gjøre rede for årsaker til at folkegrupper emigrerer, og drøfte konsekvenser av deres møte med andre kulturer”.

Læreplanen for VG2 inneholder stort sett kompetansemål som er orientert seg mot eldre deler av historien, og i så måte skiller akkurat dette målet seg noe ut. Selv om det kan argumenteres for at det her i hovedsak er ment å fokusere på folkevandringstiden i Europa eller den europeiske utvandringen til Amerika, så er det lett å trekke sammenligninger til nyere tid, til nordmenn som reiste til USA, til jødernes historie, romfolkets historie, til arbeidsmigrering og til flyktningehistorie. I alle tilfeller handler det om et fenomen vi treffer på i mange sammenhenger, gjennom alle tider, og som alltid har sammensatte årsaker og konsekvenser. Vi kan trekke en tydelig linje fra emigrering i historien til i dag, med arbeidsmigrasjon, politiske flyktninger og flyktninger fra væpnede konflikter, som er med å sette preg på samfunnene de blir del av, i dag og inn i fremtiden. I et overordnet perspektiv blir toleranse, likeverd, menneskers rettigheter og identitet stikkord i undervisningen, og særlig bevisstgjørende jo nærere nåtiden linjen trekkes.

I kompetansemålene elevene skal oppnå etter VG3 kjenner vi igjen inndelingen i de to samme hovedområdene. Under *Historieforståelse og metoder* skal elevene kunne

- ”identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske fremstillinger”.

Dette er et mål som skal sette elevene i stand til selv å se verdien ulikt historisk materiale har for å kunne fortelle noe om fortiden. I hovedsak er det ment å gi kunnskap om og en følelse med hvordan historikere arbeider, og hvordan historie blir undersøkt, tolket, skrevet og formidlet. Samtidig gir det mulighet til å involvere elevenes egne forkunnskaper og historiereferanser direkte i en faglig sammenheng. Mest av alt kan det være med å skape en direkte relasjon mellom elevene og faget, og på den måten vekke engasjement og interesse. I fagdidaktisk sammenheng handler dette blant annet om de faktorene som er med å skaper elevenes historiebevissthet - med andre ord hvilken betydning fortiden har for vanlige mennesker i deres hverdag, slik Erik Lund skriver i *Historiedidaktikk* (2006, s. 37). Dertil hører alle de ulike faktorene som er med å gi enkeltpersoner kunnskap om historie, og der har ikke skolen og faget noen enerådende posisjon. Bøker, filmer, TV, turistreiser, livs- og familiehistorie, aviser, symboler og musikk er blant mange andre faktorer med å skape relasjoner til fortiden, og kunnskap om den, slik vi har sett med Bernard Eric

Jensens modell (1994, s. 88). For skolefaget historie handler det så om å være med å sette slik kunnskap i kontekst, og om hvilket historisk materiale som faktisk kan brukes som kilder til historisk kunnskap. Hva forteller den amerikanske krigsserien *The Pacific* oss om Andre verdenskrig? Hvordan vil serien skille seg fra en dokumentar om de samme hendelsene? Hvilke samtidige kilder kan vi finne med informasjon om hendelsene? Finner vi samstemthet mellom de ulike kildene vi finner om krigføringen i Stillehavet under Andre verdenskrig? Hvordan vil vi selv formidle denne historien, i lys av Rüsens teoretiseringer rundt narrativ kompetanse?

Elevene skal også kunne

- *"bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale"*.

I et historiebevissthetsperspektiv vil jeg trekke frem og understreke den siste delen av dette målet, *"... ut fra egne spørsmål til et historisk materiale"*. Her søker læreplanen igjen å engasjere elevene direkte i arbeidet, ved at de selv får gjøre valg rundt hva de vil arbeide med, og åpner for å trekke inn faktorer som er med å skape elevenes historiebevissthet. Nettopp elevenes egne spørsmål til historien er en nøkkel for å få åpnet døren til historiebevisstheten, slik at den slipper inn i skolen. Kompetansemålet legger ikke begrensninger for hva som kan bli fokus for en elevs undersøkelse, alt fra hvordan det kan ha seg at jødene som ble sendt ut av Norge under Andre verdenskrig i mange tilfeller ble angitt av sine norske naboer, via hvorfor Norge boikottet de olympiske lekene i Moskva i 1980, til hvordan terrorisme har satt sitt preg i historien, kan problematiseres og undersøkes. Avgjørelsen ligger hos den enkelte elev, og dermed åpnes det for å bringe inn helt andre perspektiver og kunnskapskilder om historien enn de som oftest presenteres i faget, og som utvilsomt i større grad vil representere elevenes egen historiebevissthet.

Videre skal elevene kunne

- *"presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger"*.

Gjennom å problematisere og prøve å forstå en persons tenkemåter og handlinger ut fra den tiden personen levde i, åpner dette målet for å forstå historien på dens egne premisser. Ved å forstå samtiden en person levde i, kan vi bedre forstå hvorfor personen tenkte og handlet som vedkommende gjorde. Hva gjorde at Hitler kom til å

få den posisjonen han fikk, og hvorfor handlet han som han gjorde? På samme måte som historieforskning og historiefaget i skolen søker at vi skal forstå fortiden for å kunne forstå nåtiden, er intensjonen med dette kompetansemålet blant annet å vise at vi også må forstå fortiden og personene som levde i den ut fra den nåtiden de selv opplevde, med bakgrunn i den nåtidens fortid. I forlengelsen av dette kan en slik presentasjon gjøre oss i stand til å se handlingene i mulige andre perspektiver enn slik ettertiden har formidlet den til oss, og å skape en forståelse for hvorfor vedkommende handlet som han eller hun gjorde. Historiebevissthetsperspektivet spiller inn så snart vi også innser at vi og våre handlinger i dag vil bli tolket av fremtidige generasjoner, på samme måte som vi tolker handlinger i fortiden, et perspektiv arbeidet med dette målet utvilsomt vil bringe elevene mot. Samtidig handler dette like mye om at elevene gis mulighet til å trekke inn det som interesserer de selv, som kan skape et engasjement, som de har en relasjon til, og som er med å skape deres historiebevissthet. For eksempel, hvorfor utøvde bestefar motstand under krigen? Eller, som mange også opplever, hvorfor utøvde bestefar *ikke* motstand under krigen?

Under hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid*, gis det at elevene skal kunne

- ”drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhørighet, men også konflikter og undertrykkelse”.

Gjennom å se på nasjonalstaten og dens historie med et kritisk blikk vil vi samtidig bli stilt overfor verdispørsmål som angår oss i dag, og hvordan vi ønsker at samfunnet skal være. Da blir vi samtidig stilt overfor verdispørsmål som vil være med å styre retningen inn i fremtiden. Vi kan for eksempel si at for Norges vedkommende har nasjonalstaten helt åpenbart virket som et «lim» for de fleste, samtidig som det også har støtt minoritetsgrupper fra seg. Det samme er tilfelle i andre nasjonalstater, både i mindre og i større grad, enkelte steder med væpnede konflikter som utfall. Intensjonen med dette målet synes helt klart å være å se nærmere på hva som utgjør vår egen og andres identitet, hvor bevisste vi er den, hvordan den er med å forme individuelle og kollektive syn på samfunnet, og ikke minst hvordan vi ønsker at samfunnet skal være i årene fremover. For hvem er det som egentlig *skaper* en nasjonalstat? Særlig er det viktig å gi innsikt i spørsmålene som reises i dette kompetansemålet med tanke på en stadig mer sammenknyttet verden, der nasjonalstatsbegrepet får nye betydninger når den inkluderer flere etnisiteter.

Elevene skal videre kunne

- *”finne eksempler på hendelser som har formet et ikke-europeisk lands historie etter 1900, og reflektere over hvordan landet kunne ha utviklet seg hvis disse hendelsene ikke hadde funnet sted”.*

Dette målets andre del setter kontrafaktisk historietenkning i fokus, en tenkning som er nært knyttet til historiebevissthet. Med slike tankeøvelser forsøkes det å sette fokus på utfallet av større og mindre valg som er gjort i historien, alene eller som en rekke med valg hvor utfallet er knyttet til hverandre. Hvordan hadde for eksempel det politiske landskapet i Midtøsten vært i dag dersom den første arabisk- israelske krig i 1948, i tiden rundt Israels selvstendighetserklæring, hadde blitt vunnet av araberne? Et slikt utfall var i prinsippet ikke utenkelig, for israelerne og de arabiske nabolandene de sto ovenfor hadde den første tiden relativt lik styrkefordeling, med tanke på soldater, våpen, stridsvogner og fly (se eksempelvis Schlaim 2000, s. 35). Gjennom å analysere historien ved å trekke inn alternative utfall, utfordres vi til å se hvilken påvirkning enkelthendelser har for det historiske forløpet, og den kontrafaktiske tilnærmingen fjerner historiens eventuelle deterministiske karakter. Historiebevissthetsaspektet ved kontrafaktisk historietenkning kommer dermed også til syne; de valgene vi og andre gjør i dag vil være med å forme morgendagens historie.

Sist kan det trekkes frem at elevene skal kunne

- *”undersøke bakgrunnen for en pågående konflikt, og drøfte reaksjoner i det internasjonale samfunnet”.*

Dette er det kompetansemålet i dagens læreplan som tydeligst trekker en direkte linje helt frem til vår egen tid. Det er selvfølgelig gitt at historiefaget skal fokusere på fortiden, vi forutsetter at vi må ha kunnskap om fortiden for å forstå nåtiden. Samtidig må vi jo også ha kunnskap om nettopp nåtiden for å vekke en interesse for hvordan det er blitt som det er. Dette kompetansemålet utfordrer til å se mot fortiden for å skape et bilde av hvorfor nåtiden er som den er, og sammen med å drøfte reaksjoner i det internasjonale samfunnet gis vi mulighet til å skape vår egen forståelse av situasjonen, som kan være med å gjøre oss i stand til å ta våre egne standpunkt. Slik sett handler kompetansemålet i noen grad om å relatere faget til verdier, identitet og medborgerskap, og dermed igjen til historiebevissthet, hvordan vi forholder oss til konflikten, hvilke forventninger vi har til den, og til hvorvidt vi selv kan spille noen

rolle for dens utkom.

3.4.2 Læreplanens funksjonelle inndeling

Avslutningsvis kan det bemerkes kort at hovedområdene representerer en funksjonell inndeling, der hovedområdet *Historieforståelse og metoder* gir elevene redskaper til å hvordan vi kan tilnærme oss å forstå fortiden og nåtiden. Hovedområdet *Samfunn og mennesker i tid* er i større grad orientert mot å gi lære elevene om historiske epoker og hendelser. Med andre ord gir denne læreplaninndelingen både å se verden rundt oss som historieskapt og at vi er historieskapende, og den gir innblikk i realhistorien, knyttet mot opplevelse og fortelling.

KAPITTEL 4: METODE

Med Kunnskapsløftet er historiebevissthet manifestert i læreplanen for historiefaget, som jeg har diskutert i det foregående. Hensikten med denne oppgaven er, som sagt innledningsvis, å etablere kunnskap om hvordan læreplanen for historie i videregående skole blir forvaltet av lærerne som operasjonaliserer den. Jeg ønsker å fange inn og konkretisere en praksis, hovedsakelig tenkningen som ligger bak denne praksisen.⁴ Konkret søker undersøkelsen kunnskap om hvorvidt lærernes perspektiver på historieundervisning orienterer seg rundt historiebevissthet, og om lærerne uttrykker at historiebevissthet blir omsatt i historieundervisningen deres. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg tilnærmer meg metodisk å fange inn og konkretisere lærernes tenkning knyttet til egen undervisningspraksis. Det er særlig sentralt å drøfte hvilken kunnskap denne undersøkelsen kan gi, og hvordan denne kan best kan produseres. Avslutningsvis i kapitlet drøftes premissene for analyse av dataene som samles inn i undersøkelsen.

4.1 Kunnskapsetablering i samfunnsvitenskapelig forskning

Samfunnsvitenskapene har som mål å etablere kunnskap om sosiale virkeligheter, og i hvilken grad slik kunnskap kan sies å være objektiv og ”sann” avhenger av hvordan kunnskapsbegrepet defineres. Det kreves med andre ord en avklaring av hvordan denne undersøkelsen er forankret epistemologisk.

Tradisjonelt har samfunnsvitenskapelig forskning fremholdt et skille mellom positivistisk og hermeneutisk tilnærming. Det positivistiske forskningsidealet søker å avdekke lovmessigheter, også når det kommer til forskning på samfunn og mennesker, gjennom objektive observasjoner ”utenfra” (Johannessen et al. 2006, s. 311-312). Dermed begrenses tolkning, perspektiv og kontekst. Det hermeneutiske perspektivet innebærer derimot at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard 2002, s. 37). Med andre ord er det gitt at både tolkning, perspektiv og kontekst har verdi for kunnskapen som produseres. I dag har det samfunnsvitenskapelige forskningsidealet utviklet seg mot det som kan kalles *intersubjektiv kunnskap*, som erkjenner at observasjoner ”utenfra” ikke gir innsikt i det som skjer mellom mennesker, og at denne innsikten er vel så viktig i kunnskapsetableringen fordi all menneskelig handling har en meningsdimensjon (Johannessen et al. 2006, s. 312). I en undersøkelse som denne, som søker informantenes egne perspektiver, er det ikke til å komme utenom at

⁴ Formuleringen er lånt fra Poulsen (1999), s. 24

forskerens tolkning, perspektiv og kontekst kan sette farge på resultatene. Idealet er selvfølgelig at informantenes utsagn representerer et sant bilde av deres didaktiske tilnærming til historieundervisningen, samtidig åpner et intersubjektivt kunnskapsbegrep for at det kan ligge en slags "taus" kunnskap til grunn for deres utsagn. Med taus kunnskap mener jeg her tankene som ligger bak konstruksjonen av setninger som uttales i intervjusituasjonen. Denne tause kunnskapen representerer det sanne bildet av lærernes didaktiske tilnærming til undervisning, og det er sannsynlig å anta at denne ikke alltid artikuleres i sin helhet. Til en grad må forskningsmetoden åpne for å tolke informantenes utsagn i et helhetlig perspektiv; som forsker er det viktig å ha mulighet til å kunne ta stilling til om lærernes utsagn er representative også for den tause kunnskapen som er ligger bakenfor uttalte ord og setninger, og aller viktigst; til å kunne sette enkeltsetninger i kontekst med helhetsinntrykket av intervjuet med informanten. Det er et slikt intersubjektivt kunnskapsbegrep som ligger til grunn for denne oppgaven. Et intersubjektivt kunnskapsbegrep har dessuten en uløselig tilknytning til forståelsen av begrepet historiebevissthet, som viser til en tenkning om og bruk av historie som ikke nødvendigvis uttales eksplisitt. Kunnskapsproduksjonen denne oppgaven kan bidra med vil drøftes i den videre avgrensningen av forskningsdesign og metodisk tilnærming til undersøkelsen.

4.2 Forskningsdesign – om den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen

På bakgrunn av problemstillingen, og forskningsspørsmålene som hører til den, er forskningsmetoden som ligger til grunn for denne oppgaven bestemt utfra hensiktsmessighet. Det er forskningsspørsmålene som til slutt bestemmer fremgangsmåten for undersøkelsen, sammen med undersøkelsens ytre rammer (Johannessen et al. 2006, s. 101).

Jeg søker å kunne beskrive et utvalg læreres historiedidaktiske idealer, for deretter å evaluere disse opp mot undervisning i historiefaget slik rådende historiedidaktisk teori og læreplanen siden 2006 foreskriver. Slik søker jeg å integrere teori og empiri, som er målet med samfunnsvitenskapelig forskning (Johannessen et al. 2006, s. 52). Det gir at jeg søker å produsere kunnskap induktivt: på grunnlag av en forståelse for hva undervisning i historiefaget bør inneholde basert på fagdidaktisk teori og læreplanen, setter jeg dette opp mot dataene undersøkelsen gir. Resultatene oppstår i spennet mellom informantenes tanker og begrunnelser for egen historieundervisning, og læreplanens foreskrevne undervisning, og danner grunnlag for å trekke konklusjoner. Hensikten er allikevel ikke å fundamentere konkret teori om hvordan lærere gjennomfører undervisning, basert på normative aspekter om hvordan undervisning

bør gjennomføres, men snarere å gi et innblikk i et utvalg læreres perspektiver som et grunnlag for å videreutvikle skolenes og læreres undervisningspraksis i historiefaget, og å videreutvikle lærerutdanningenes opplæring. For å synliggjøre lærernes perspektiver ser jeg det dog som svært nyttig å sette disse opp mot mer normative aspekter knyttet til hvordan undervisning kan og bør gjennomføres.

4.2.1 Hensiktsmessig tilpasset forskningsdesign

I min undersøkelse har jeg derfor valgt å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant 10 lærere som underviser i historiefaget i videregående skole. Dermed gis forskningsdesignen hovedsakelig en kvalitativ metodisk tilnærming. Kvalitative forskningsdesign er nyttige der fokus er rettet mot meningssammenhenger, å gå fenomener i dybden, å skape en helhetsforståelse og hvor nærhet til informanten er av betydning. Selv om kvalitative forskningsdesign ofte kan sees som en motsetning til kvantitative design, som er nyttige der hensikten er å etablere årsakssammenhenger, gir forskningsdesign som trekker på både kvalitative og kvantitative elementer et repertoar av muligheter, hver for seg eller i kombinasjoner. Det som veier tyngst i valg av metodisk tilnærming og hvilke typer data som samles inn bør alltid være hensiktsmessighet – hva er hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålene? (Johannessen et al. 2006, s. 318, 321). Forskningsspørsmålene for denne undersøkelsen husker vi fra innledningskapitlet:

- *Hvilke funksjoner uttrykker lærerne at er viktigst med historiefaget?*
- *Hvilke undervisningsgrep beskriver lærerne at de gjør, og bygger disse på historiebevissthetsdidaktikk?*
- *Hvordan uttrykker lærerne at de bruker læreplanen i planlegging og gjennomføring av undervisning?*

For å kunne besvare disse spørsmålene er det en forutsetning å først drøfte innholdet i læreplanen for historiefaget, fordi intensjonene med og innholdet i læreplanen er styrende for undervisningen i historiefaget i norsk videregående skole. Med andre ord foreskriver læreplanen en undervisning som tar didaktiske hensyn i forhold til hva den kan og bør være. En slik drøftende analyse av læreplanen er gjennomgått i kapittel 3 om historiebevissthet i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006. Det neste steget vil naturlig være å snakke med historielærerne selv, de som daglig operasjonaliserer læreplanen i klasserommene. For å kunne beskrive læreres historiedidaktiske idealer er det nødvendig å møte de i en nyansert og beskrivende dialog om deres undervisningspraksis. I analysearbeidet etter datainnsamlingen er det sentrale å

synliggjøre sammenhengene mellom lærernes egne beskrivelser, og den teoretiske drøftingen av historiebevissthetsdidaktikk og hvordan historiebevissthet preger læreplanen for historiefaget. Forskningsdesignen består dermed i en innholdsanalyse av læreplanen og dybdeintervjuer med lærere som operasjonaliserer denne læreplanen i sitt daglige virke. I analysen av dataene som samles i intervjuene vil jeg også analysere kvantitative variabler som utdanningsbakgrunn og antall år informantene har i yrkespraksis. Dermed skaper jeg en forskningsdesign som tjener hensikten med undersøkelsen, fremfor å tilpasse undersøkelsen til en fastlagt, vitenskapsteoretisk metodetilnærming. Åpne og fleksible forskningsdesign med mulighet for å benytte ulike typer datainnsamling er et sentralt kjennetegn ved kvalitative metodetilnærminger (Johannessen et al. 2006, s. 314; Thagaard 2002, s. 12).

4.3 Kvalitative forskningsintervju

Thagaard skriver at intervjuundersøkelser er en spesielt velegnet metode for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser, og derfor gir godt grunnlag for innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser (Thagaard 2002, s. 58, 83).

4.3.1 Lærernes verden

Det er nettopp informantenes egne erfaringer, tanker og begrunnelser for sin undervisning som er sentralt å kunne beskrive for å tjene hensikten med denne undersøkelsen. Som nevnt innledningsvis hevder jeg at det er en kvalifisert antagelse å tro at lærere skaper sine egne didaktiske idealer som de bygger sin undervisning rundt. Idealene springer utfra den enkeltes utdanningsbakgrunn, generelle verdigrunnlag, verdigrunnlag knyttet til undervisning og historiefaget konkret, og erfaringer med undervisning, egen og andres. Nettopp disse idealene søker denne undersøkelsen innblikk i. Begrunnelsen for at jeg søker å komme nært innpå lærernes egne didaktiske idealer ligger i kompleksiteten knyttet til historiebevissthetsbegrepet, slik det er drøftet i kapitlene 2 og 3: det er et "overfaglig" begrep som knytter an til hvordan vi tenker om og bruker historie individuelt og kollektivt. Eller som Vera Schwach sa det: historiebevissthet skaper en *horisont* over faget. Det krever dermed en stor grad av nærhet til informantene om undersøkelsen skal kunne gi svar på hvorvidt historiebevissthet skaper de enkelte læreres historiedidaktiske horisont.

Særlig gir kvalitative forskningsintervjuer mulighet for å sonde det terrenget i informantens verden som ikke nødvendigvis uttales eksplisitt som en

historiebevissthetsorientert tenkning om historie og historiefaget. Denne "tause" kunnskapen kan gis uttrykk for uten nødvendigvis å bruke begrepet historiebevissthet, når informanten beskriver sin tenkning om undervisning i faget. Den vil da komme til uttrykk som historiebevissthet slik den kan operasjonaliseres, for eksempel dersom læreren uttaler at elevhistorie er viktig fordi det setter elevenes egen livsverden i relasjon med de større linjene i faget. Da plasseres eleven også som aktør i historien, ikke bare subjekt; historieskapt så vel som historieskapende. Med andre ord kan historiebevissthetstankningen vise seg satt i spill, uten at informanten selv bruker begrepet historiebevissthet om denne måten å tenke undervisning og fag på.

For å undersøke hvorvidt og hvordan historiebevissthetsbegrepet operasjonaliseres i læreres undervisning gir det derfor mening å søke innblikk i hvordan lærerne tenker om og begrunner undervisningen de selv gjennomfører. Slik kunnskap kan vanskelig undersøkes like godt med andre metodiske tilnærminger enn kvalitative intervjuer, som eksempelvis observasjon eller utdeling av forhåndsdefinerte spørreskjemaer. Et observasjonsstudium gjennomført ved at forskeren operasjonaliserer historiebevissthet på forhånd, for så å ta plass i klasserommet til et utvalg lærere og observere hvorvidt deres undervisning orienterer seg mot historiebevissthet er en alternativ tilnærming som også kunne gitt gode svar på en del av forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen. Da faller imidlertid noen sentrale aspekter bort, knyttet til bakenforliggende perspektiver og begrunnelser for undervisningen, som ikke nødvendigvis kommer frem i undervisningssituasjoner.

På samme måte kunne et spørreskjema gitt gode svar, fordi de kan rettes direkte mot lærerne, og hvor spørsmålene kan orienteres mot disse bakenforliggende perspektivene og begrunnelsene. Da vil undersøkelsen imidlertid ikke gi mulighet for lærerne å uttrykke seg i egne ord, fordi de presses til å svare i forhåndsdefinerte kategorier. Et særlig problem som reiser seg i forbindelse med et slike forhåndsdefinerte spørreskjemaer er at det ene og alene vil være forskerens perspektiver som kommer til uttrykk, fordi det er forskeren som må definere alle variablene informantene kan velge mellom. Et spørreskjema med åpne svarrubrikker kunne selvfølgelig kompensert i noen grad for dette, men jeg anser det allikevel ikke som tilstrekkelig. Den store fordelen med kvalitative forskningsintervju er nemlig at de kan struktureres til hensikten med undersøkelsen, og et sentralt element er da særlig muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis (Johannessen et al. 2006, s. 314). Da vil jeg ha mulighet til å få informanten til å utdype temaer vedkommende forteller om, dersom det behøves for å belyse spørsmålet godt.

På dette grunnlaget har jeg valgt å bruke dybdeintervjuer med lærere som

undersøkelsesmetode for å kunne besvare forskningsspørsmålene.

4.3.2 Kunnskapsproduksjon ved kvalitative forskningsintervju

Kunnskapssynet som ligger til grunn for denne oppgaven er som nevnt intersubjektivt. Først og fremst hviler dette på en oppfatning om at kvalitative forskningsintervjuer har kvaliteter som kan knyttes både til fenomenologien og til hermeneutikken; for å analysere intervjuene kreves å søke å forstå lærernes perspektiv og dermed beskrive undervisningsverdenen slik han eller hun erfarer den, samtidig som intervjuet har et faglig utgangspunkt og søker å sette lærernes erfaringer inn i et større, fagdidaktisk perspektiv.

I fenomenologiske tilnærminger til kunnskapsproduksjon tas det utgangspunkt nettopp i informantenes subjektive opplevelser, hvor forskeren *”søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer”* (Thagaard 2002, s. 36). Samtidig fordrer et fenomenologisk perspektiv å se bort fra alle forhåndskunnskaper (Kvale 2002, s. 40). Hermeneutikken bygger derimot på prinsippet om at *”mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av”* (Thagaard 2002, s. 37). Med andre ord, og relativt til min undersøkelse, er det sentralt å søke å forstå lærernes utsagn i sammenheng med den konteksten undervisning gjennomføres i. I denne konteksten hører blant annet styringsdokumenter som læreplanen hjemme, det samme gjør det lokale læreplanarbeidet, og lærernes utdanningsbakgrunn – konkret den fagdidaktiske opplæringen lærerne har hatt i sitt utdanningsløp. Disse faktorene er det sentralt at informantenes perspektiver sees opp mot, fordi de utgjør en sentral del av yrkespraksisen deres.

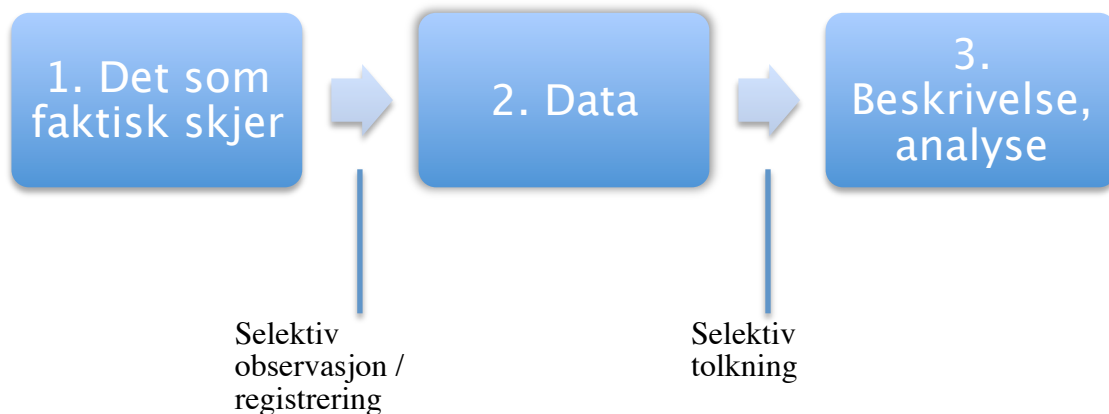
Slik danner fenomenologiske og hermeneutiske aspekter sammen kunnskapsbegrepet som denne undersøkelsens resultater må tolkes i lys av. Det er et styrende perspektiv i intervjusituasjonen å søke å forstå informantens erfaringer fra vedkommendes ståsted, og det gir også et styrende perspektiv for den påfølgende analysen av intervjuene. Et annet styrende perspektiv er det autoritative historiebevissthetsbegrepets eventuelle rolle i lærernes verden. Historiebevissthet er autoritativt i denne sammenhengen fordi det som læreplanbegrep og som historiedidaktisk begrep gir føringer for hvordan undervisning kan og bør gjennomføres. Undersøkelsens hensikt er nettopp å se lærernes verden opp mot historiebevissthet som autoritativt for undervisningen i historiefaget. Det er som nevnt nettopp i spennet mellom lærernes beskrivelser av deres refleksjoner og erfaringer med historieundervisning, og læreplanens undervisningsforeskrivende funksjon at grunnlaget for undersøkelsens resultater

oppstår.

Thagaard beskriver et eksempel på en hermeneutisk tilnærming som kan gi et bilde av hva hermeneutikken består i, og som er relevant for min forståelse av begrepet. Hun gjengir noen betraktninger antropologen Clifford Geertz fremhever i forbindelse med studier av kultur, hvor målet for forskeren i hans ord må være å presentere en ”tykk” eller ”tett” beskrivelse av fenomenet som undersøkes. En ”tynn” beskrivelse vil bare gjengi det som observeres, mens den ”tykke” også har rom for ”utsagn om hva informanten kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir, og den fortolkningen forskeren har” (Thagaard 2002, s. 38). Slike tykke beskrivelser har dermed et kjennetegn som er særlig vesentlig i relasjon til en undersøkelse som henvender seg mot lærernes beskrivelser av egen undervisningsorientering: Enhver tykk beskrivelse vil, slik den er beskrevet ovenfor, inneholde et meningsaspekt. Dette meningsaspektet tar utgangspunkt i forskerens egen forforståelse for undersøkelsesområdet, og dermed vil tolkningen som ligger bak tykke beskrivelser ta utgangspunkt også i annen, tidligere litteratur, og ikke bare i informantens egne erfaringer. Så er det opp til forskeren å argumentere for at fortolkningen som er gjort i slike tykke beskrivelser er rimelig.

For å kunne gi en tykk beskrivelse hvor forskeren har en forforståelse for temaet i samtalen allerede før intervjuet settes i gang, krever at forskerens standpunkt tydelig gjøres rede for i forkant av presentasjonen av resultater og konklusjoner. Forskeren har på seg et sett briller som han eller hun ser fenomenet gjennom, og det er gitt at disse brillene vil påvirke hvordan fenomenet forstås (Thagaard 2002, s. 107). For at resultatene i størst mulig grad skal være gjennomsiktige, det vil si at den konteksten de har oppstått i skal være synlig for alle utenfra som leser de, må derfor forskeren gjøre rede for sitt standpunkt innledningsvis. I foreliggende oppgave er det gjort i kapitlene 2 og 3. Like viktig er det å bemerke at det i det hele tatt er strengt nødvendig for forskeren nettopp å ha inngående forhåndskunnskap om historiebevissthetsbegrepets innhold, og hvilke funksjoner det kan ha i undervisningen, fordi historiebevissthet er komplekst og danner et overfaglig begrep for undervisning i historiefaget.

Ved å ta utgangspunkt i en modell basert på Cato Wadels arbeider, som fremstilles i Johannessen med fleres *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, kan det gis en god beskrivelse av hvordan kunnskap om fenomenet som undersøkes frembringes gjennom kvalitative forskningsintervju. Modellen illustrerer ytterligere forskerens rolle i kvalitative forskningsdesign, og brukes her som komplementær til den foregående hermeneutiske forankringen. Modellen kan gjengis slik:



Figur 2: Seleksjon i forskningsprosessen. (Johannessen et al. 2006, s. 44)

Rute 1 representerer selve samtalen i intervjusituasjonen. Rute 2 representerer den dataen som blir samlet under intervjuet, i form av eksempelvis notater og lydopptak. Rute 3 representerer hvordan forskeren fremstiller dataene i rapporteringsfasen. I intervjusituasjonen velger forskeren selv hvilke spørsmål som skal stilles, og hvilke svar som eventuelt skal følges opp med flere spørsmål. Dermed er forskeren med å forme de dataene som oppstår som notater og lydopptak fra intervjuet. Denne formingen kan kalles *selektiv observasjon*, hvor det selektive aspektet hentyder til forskerens forforståelse og tolkning underveis. Likeledes formes beskrivelsene og analysen av dataene som er samlet inn av forskerens *selektive tolkning*. Modellen bygger på at når forskeren tolker, tillegger han eller hun mening til en gitt informasjon eller data. Den meningen som tillegges styres av de valgene forskeren gjør i sin tolkning, gjennom sine valg av hvilke data som blir brukt, og hva som blir vektlagt.

4.3.3 Gjensidig åpenhet?

Som produksjonssted for kunnskap sier Kvale at forskningsintervjuet er en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse. Med andre ord er det en gjensidig avhengighet i interaksjonen mellom forsker og informant og kunnskapsproduksjonen (Kvale 2002, s. 28). Til denne gjensidige avhengigheten følger et paradoks som kjennetegner alle kvalitative forskningsintervjuer, som knytter an til åpenheten mellom partene i samtalen. Samtidig som målet er å skape en fortrolig og åpen atmosfære, er det i realiteten bare informanten som er nettopp fortrolig og åpen, mens forskeren er reservert og bruker samtalen til å innhente data

(Thagaard 2002, s. 84). Åpenheten mellom partene i samtalen er dermed i realiteten lite gjensidig. Denne problemstillingen kan skape et reliabilitetsproblem for intervjuet som produksjonssted for kunnskap, fordi informanten i en intervjusituasjon inngår i en direkte relasjon til forskeren, til forskjell fra for eksempel i undersøkelser som bruker spørreskjema i datainnsamlingen. Bevisstheten om forskerens tilstedeværelse kan da gjøre at informanten blir mer tilbakeholden for å unngå å fremstå i et negativt lys (Johannessen 2006, s. 321).

4.4 Praktisk tilrettelegging

Jeg søkte å imøtekomme problemstillingen rundt åpenhet og fortrolighet ved å vektlegge at jeg er interessert i informantenes perspektiver på den undervisningen de bedriver i det daglige. Det var på ingen måte en forvridning, forskningsspørsmålene er utformet på bakgrunn av en reell interesse for de bakenforliggende perspektivene for historieundervisningen som gjennomføres i ulike klasserom, og hvilke didaktiske hensyn de enkelte lærerne mener er veier tyngst i sin tilnærming til undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Ved å vektlegge denne interessen håpet jeg informantene ikke tolket intervjuet som noen form for forhør, men at de ville komme interessen i møte og føle det naturlig å være åpen og ærlig om sine begrunnelser og erfaringer. Fremfor alt hadde jeg i forkant av undersøkelsen en formening om at lærere naturlig vil være åpne om egen undervisning fordi de tross alt gjennomfører historietimer i samvær med titalls andre personer hver eneste dag, nemlig elevene, og at det dermed vil koste lite å være åpen om egen undervisning, selv overfor en som kommer med et annet formål utenfra.

En særlig vesentlig forutsetning for informantene for å være fortrolig i intervjusituasjonen er nok anonymiteten de gis i undersøkelsen. Fremstillingen av intervjuene i oppgaven skal ikke gjøre vedkommende gjenkjennbare, verken individuelt eller i forhold til hvilken konkrete skole de arbeider på. Rent praktisk valgte jeg å alltid foreslå å komme til arbeidsplassen til informanten for å gjennomføre intervjuet, en vurdering jeg mente ville underbygge fortrolighet og åpenhet. Fordi intervjuet har informantens perspektiver på egen yrkespraksis som tema virket det naturlig å gjennomføre intervjuet nettopp på arbeidsplassen. Det ville forhåpentligvis gi intervjusituasjonen en sterkere tilknytning til temaet, som igjen kan skape en naturlig sfære for å snakke åpent om egne perspektiver og erfaringer.

Oppsummerende skal altså denne kvalitative undersøkelsen gi anledning til å gå mer i dybden, og fremstille en helhetsforståelse av lærernes didaktiske undervisningsidealer og disse idealenes relasjon til historiebevissthet som et autoritativt læreplanbegrep. I

en slik undersøkelsesprosess vil både dybden og forståelsen hele tiden være avhengig av informantens vilje og evne til å uttrykke seg, forskerens evne til å registrere, og ikke minst forskerens evne til å analysere og tolke dataene (Johannessen et al. 2006, s. 320). Nøkkelen for en vellykket undersøkelse er dermed å skape en intervju situasjon hvor informanten kjenner han eller hun kan åpne seg, samtidig som forskeren må ha kunnskap om det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen.

4.5 Fremgangsmåte – utvalg og rekruttering

For å gjennomføre intervjuene er det allerede drøftet at de naturlige informantene for å belyse mine forskningsspørsmål vil være de som i det daglige operasjonaliserer læreplanen i historie – nemlig lærerne som underviser i faget. Kravet for å kunne tjene som informant i undersøkelsen er at vedkommende må ha undervisningskompetanse i historiefaget for videregående skole, og ha eller hatt historieundervisning som del av stillingen sin etter innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006. Med utgangspunkt i hensiktsmessighet er det med andre ord bestemt hvilken målgruppe forskningen retter seg mot. Utvalget av informanter er derfor det som kalles et *strategisk* utvalg (Johannessen et al. 2006, s. 107).

4.5.1 Utvalgsstørrelse

Antallet informanter som er nødvendig for å gi gode svar på forskningsspørsmålene avhenger av hva undersøkelsen søker å gi kunnskap om. Ofte er det vanskelig å avgjøre på forhånd hvor mange intervjuer som er nødvendig, men antallet informanter bør ikke være større enn at det er mulig å gå i dybden på dataene som samles inn (Johannessen et al. 2006, s. 106; Thagaard 2002, s. 57). Et passende antall intervjuer i eksempelvis masterprosjekter kan være mellom 5 og 10 (Johannessen et al. 2006, s. 106).

I oppstarten av denne undersøkelsen så jeg for meg at et utvalg på omtrentlig 15 informanter ville være passende. Argumentet for et slikt stort utvalg var et ønske om å angripe problemstillingen ikke bare kvalitativt, men også i noen grad kvantitativt. Jeg ønsket ikke bare å kunne fremstille dybde og helhet, men også å kunne trekke noen konklusjoner rundt om mine funn var representative for historielærere generelt. Jeg kom til at et så stort antall allikevel ikke kunne danne grunnlag for noen særlig grad av statistiske konklusjoner om representativitet, til det er 15 på langt nær mange nok, og ville dessuten lagt strenge føringer for utvalgsstrategien. Samtidig gir 15 informanter et stort datamateriell for analyse, kanskje for stort for dette

masterprosjektet, hvor tidsrammen for innsamling, analyse og fremstilling er relativt begrenset. Intensjonen om 15 informanter falt derfor bort.

Samtidig satte bakgrunnen for problemstillingen krav til at antallet heller ikke kunne senkes for lavt: Kunnskapsløftet ble innført i 2006, med ny læreplan for historiefaget, hvor historiebevissthetsbegrepet har en autoritativ forankring i formålsformuleringen. Det tas for gitt at historiedidaktiske kurs i lærerutdanningen siden høsten 2006 har gitt opplæring i tråd med gjeldende læreplan for faget – og dermed med historiebevissthet som en sentral del av innholdet. Da vil det være naturlig om utvalget informanter består både i lærere som har tatt sin lærerutdanning *før* innføringen av LK06, og lærere som har tatt lærerutdanning *etter* LK06 ble innført. Dermed vil dataene være åpne for å analysere eventuelle åpenbare forskjeller i lærernes didaktiske idealer med tanke på om historiebevissthet har vært et læreplanbegrep eller ikke under opplæringen deres. Da gis utvalget dessuten en naturlig spredning i alder, som kan vise seg å være en interessant variabel i analysearbeidet - fordi historiedidaktikkens utvikling i Norden ble stadig sterkere fundamentert rundt historiebevissthetsdidaktikk gjennom 1980-tallet. Dette underbygger videre dimensjonen rundt når informantene tok lærerutdanning. Samtidig vil det være naturlig med en viss kjønnsfordeling, simpelthen fordi lærerstanden utgjøres av begge kjønn. Det har derfor vært en intensjon at utvalget representeres av både kvinner og menn.

For å ta hensyn til disse vurderingene virket det derfor naturlig å rekruttere omtrentlig 10 informanter. Da er muligheten størst for at utvalget vil bestå i flere enn tre relativt nyutdannede lærere og flere enn tre lærere med erfaring som strekker seg lenger tilbake enn 2006, samt være representert med begge kjønn. Flere enn tre henholdsvis relativt nyutdannede og mer erfarne lærere virker å gi et naturlig grunnlag for å kunne se historiebevissthet i sammenheng med deres utdanningsbakgrunn. Dersom utdanningsbakgrunn synes å være et gjennomgående trekk for historieundervisning som er orientert den ene eller andre veien hos et utvalg på tre, vil det være naturlig å trekke en konklusjon om at det eksisterer en forskjell i læreres didaktiske idealer basert på utdanningsbakgrunnen deres. Færre enn tre ville derimot gi større tolkningsrom for denne variabelen i analysen. Med et størrelsesutvalg på omtrentlig 10 informanter synes det derfor, som drøftet tidligere, at utvalget åpner for også å gjøre noen statistiske slutninger. Det endelige antallet informanter ble fastsatt naturlig i rekrutteringsprosessen til nettopp 10.

4.5.2 Rekruttering

I rekrutteringsfasen fant jeg det mest hensiktsmessig å rekruttere informanter selv. Dermed kunne jeg presentere prosjektet direkte ovenfor potensielle informanter, og ha mulighet til å svare på eventuelle spørsmål øyeblikkelig. Intensjonen var at dette ville gjøre det lettere for informanten å takke ja. I samfunnsvitenskapelig metodelære kalles denne rekrutteringsformen *personlig rekruttering* (Johannessen et al. 2006, s. 114). I forkant av arbeidet med foreliggende oppgave har jeg gjennomført en forstudie, for å prøve ut og gjøre erfaringer med kvalitativ forskningsmetode. Lik foreliggende undersøkelse inneholdt forstudien forskningsintervju, ett sådant. En sentral erfaring fra arbeidet med forstudien var at rekrutteringen av informanter må gjøres med visse forbehold for å være effektiv. Jeg utelot derfor å forespørre per e-post, slik forstudien tok utgangspunkt i, fordi avstanden mellom forsker og potensielle informanter blir for stor; sannsynligvis fordi den mangler en reell personkontakt. Da blir e-posten muligens lettere å la ligge, og selv om intensjonen kan være å svare på den ved en senere anledning er nok sannsynligheten påfallende for at den blir glemt.

I samtale om rekrutteringsstrategier tipset veileder om et nært forestående kurs for historielærere. Jeg søkte om og fikk innpass på kurset, hvor jeg kort fikk introdusere prosjektet i plenum, og kunne bruke pauser i programmet som en direkte kontaktflate mot lærerne som deltok. Jeg presenterte at jeg var masterstudent og ønsket å undersøke læreres perspektiver på egen undervisning – mer konkret hvilke intensjoner og begrunnelser som lå bak deres undervisning i historiefaget. Å stille som informant ville være helt anonymt, eneste konkrete opplysning som blir tilkjenngjort er at vedkommende arbeider som historielærer i videregående skole. Videre anslo jeg at beregnet tid for å gjennomføre intervjuet ville være omtrentlig 60 minutter. Til slutt la jeg vekt på at jeg ville komme rundt til de aktuelle skolene for å gjennomføre intervjuer, slik at å stille som informant skulle ta opp så lite av arbeidsdagen som mulig.

Gjennom kurset fikk jeg rekruttert fire informanter direkte. Samtidig fikk jeg i stand en intensjonsavtale med to kolleger ved en skole om å få introdusere prosjektet for kollegene deres i forbindelse med et seksjonsmøte. Da invitasjonen til seksjonsmøtet kom hadde jeg allerede avtalt et annet intervju på det aktuelle tidspunktet. I stedet for at intensjonsavtalen rant ut i sanden fikk jeg uventet hjelp med rekrutteringen fra en av de to jeg snakket med på kurset: vedkommende introduserte prosjektet på mine vegne for sine kolleger, og til sammen sa fem i kollegiet seg villig til å stille. I samfunnsvitenskapelig metodelære kalles dette *snøballmetoden*, hvor forskerens rekrutteringsbehov blir videreformidlet av andre, og hvor kontaktinformasjonen til de

som stiller seg positive blir meldt tilbake til forskeren (Johannessen et al. 2006, s. 113). Etter å ha fått e-postadresser på de aktuelle fikk jeg avtalt intervjuer med alle de fem. I tillegg fikk jeg vervet en kollega av en informant da jeg var på en skole for å gjennomføre intervju, og kom i prat med vedkommende om prosjektet. Dermed kom utvalget naturlig opp i 10. Antallet reflekterte dermed antallet jeg drøftet meg frem til at best ville tjene hensikten for undersøkelsen, og den ønskede fordelingen mellom relativt nyutdannede lærere og mer erfarne, utdannet da andre læreplaner enn dagens var gjeldende styringsdokument for historiefaget. I alt er fire av informantene utdannet under og etter innføringen av Læreplan for Kunnskapsløftet 2006, og seks er utdannet under andre læreplaner.

4.5.3 Skjult hensikt?

I rekrutteringsprosessen ble ikke informantene informert om at historiebevissthet og begrepets posisjon i læreplanen for historie etter innføringer av Kunnskapsløftet, var et konkret hovedfokus i prosjektet og undersøkelsen. Det var et bevisst valg å ikke gjøre dette fokuset kjent, og heller presentere prosjektet mer generelt som en undersøkelse som fokuserte på lærernes egne perspektiver på og begrunnelser for undervisning i historiefaget. Begrunnelsen for å generalisere undersøkelsen på denne måten er at dersom fokuset på historiebevissthet ble gjort kjent for informantene allerede i forkant av undersøkelsen, var det en reell fare for at intervjuene ville bli preget av at informantene kunne farges av undersøkelsens konkrete fokus, som igjen ville preget resultatene. Med det menes at informantene kunne komme til å besvare spørsmålene i undersøkelsen utfra en forutinntakelse om hva intervjueren ønsker svar på, og dermed farge svarene sine for å imøtekomme intervjuerens perspektiv. Derfor fant jeg det nødvendig å holde det konkrete fokuset og teorigrunnlaget for undersøkelsen ukjent for informantene i rekrutteringsprosessen, og i informasjonen de ellers fikk i forkant av intervjuene.

Det avgjørende argumentet for at generaliseringen av informasjonen ikke representerer noen skjult hensikt er at historiebevissthet tas opp konkret under selve intervjuet. Som drøftingen av intervjuguiden og intervjuguidens spesifikke spørsmålsbatteri vil vise, er historiebevissthetsbegrepet inkludert både i et eget spørsmål om hvorvidt det brukes i undervisningen, samt i flere spørsmål som retter seg mot konkrete aspekter av historiebevissthet, og om disse gis fokus i undervisningen. I realiteten ville det uansett vært umulig å gjennomføre en intervjuundersøkelse om historielæreres eventuelle historiebevissthetsorientering uten å ta opp begrepet konkret med informantene.

Det var ingen intensjon å forulempe informantene ved å generalisere fokuset i undersøkelsen. I etterkant av at intervjuene, og analysen av de, er gjennomført og presentert, tror jeg dessuten at informantene opplevde at historiebevissthet var et særlig fokus i intervjuet, og derfor ikke vil føle seg forulempet når undersøkelsen herved presenteres.

4.6 Retningslinjer for intervjuguide og gjennomføring av intervju

På samme måte som kvalitative forskningsdesign er preget av åpenhet og fleksibilitet, kan intervjuer gjennomføres med ulik grad av regi og struktur (Johannessen et al. 2006, s. 314). Jeg anser at semi- strukturerte intervjuer vil være mest hensiktsmessige i min undersøkelse. Et semi- strukturert intervju kjennetegnes av at man har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men hvor rekkefølgen av spørsmål kan varieres (Johannessen et al. 2006, s. 137). Forskeren har dessuten mulighet for å komme med oppfølgingsspørsmål der et tema ønskes enda videre belyst. I tillegg vil det åpne for å naturlig følge opp temaer i intervjuguiden som informanten kommer tidligere inn på enn regissert (Johannessen et al. 2006, s. 314). En semi- strukturert tilnærming var derfor et naturlig valg i en undersøkelse som fokuserer på en verden som informantene kjenner best, nemlig deres egen erfaringsverden. Intervjuguiden åpner da for fleksibilitet i tema- og spørsmålsrekkefølgen. En fordel med intervjuer som gjennomføres etter en viss struktur og som inneholder de samme spørsmålene, er at intervjudataene dessuten skaper et tydelig sammenlikningsgrunnlag mellom de ulike informantene (Thagaard 2002, s. 84). Det vil være nyttig i analysearbeidet, som drøftes i kapittel 5.

I intervjusituasjonen vil det være fordelaktig med en viss dramaturgisk regi. Innledningsvis i intervjuet er det fordelaktig å stille spørsmål som er lette å besvare, og som dermed er med å ”sette” intervjuet. En slik innledning som får intervjuet i gang bygger opp mot at spørsmålene utover i intervjuet kan være mer personlig emosjonelle, fordi undersøkelsesområdet er personlig for informanten. Avslutningsvis er det viktig å runde av med mer generelle spørsmål igjen, som trekker oppmerksomheten vekk fra det personlige. Dette skaper et intervju som har en regi der forskeren bygger rolig opp mot de mest essensielle spørsmålene, for så å bygge det ned igjen i etterkant så intervjuet får en naturlig avrunding (Thagaard 2002, s. 94-95). Avslutningen tar forhåpentligvis også av for den eventuelle følelsen informanten måtte ha av å være personlig ”stilt til veggs”. I gjennomføringen er det særlig viktig at informanten gis oppmuntrende kommentarer, i form av bekreftelser og oppfølgingsspørsmål, for å bygge oppunder relevansen informantens informasjon har

for undersøkelsen. Slik oppmuntring kan også være med å ta brodden av det personlige, slik den dramaturgiske regien søker å gjøre.

I gjennomføringen av intervjuene ønsket jeg å ta både notater og lydopptak. Ved å ta lydopptak bevarer jeg alt som blir sagt i intervjuet, og kan derfor konsentrere meg mer om å lytte til informanten i intervjusituasjonen, og å skape flyt i intervjuet (Thagaard 2002, s. 97). Samtidig ønsket jeg å ta notater underveis, først og fremst fordi det gir meg en oversikt underveis over hva informanten har gått inn på. Oversikten kan dessuten være beleilig for eksempel for å stille gode oppfølgingsspørsmål. En særlig fordel med notatføring er at analysearbeidet igangsettes allerede under intervjuet, for det er nettopp analyse som inngår i valget om hva man skal skrive ned, som Wadels begrep om *selektiv observasjon* beskriver. Det letter det videre analysearbeidet av lydopptakene, fordi helhetsperspektivet og hovedlinjene kan trekkes ut fra nedtegnelsene i notatene. Om lydopptaket av en eller annen grunn skulle vise seg i etterkant å ikke ha fungert, er det dessuten en nødvendig forsikring å ta notater underveis (Thagaard 2002, s. 97). En naturlig konsekvens av all notatføring er at det vil oppstå små pauser underveis, hvor det blir et opphold i tid mellom informanten snakker ferdig til intervjueren noterer ferdig. Slike små pauser kan være fordelaktige, fordi de gir tid og rom til informanten til å tenke seg ytterligere om, og til å legge til noe vedkommende kjenner at må legges til. I forkant av alle intervjuer spurte jeg alle informanter om det var i orden at jeg brukte lydopptak. Enkelte kan ha reservasjoner overfor bruk av opptak, kanskje spesielt fordi båndopptakeren kan gi intervjuet et formelt preg hvor informanten forknytter seg (Thagaard 2002, s. 97). Det var i alle tilfeller viktig at informanten fikk mulighet til å si nei, uten videre spørsmål.

Datainnsamling som lagres elektronisk gir særskilte etiske føringer om lagring og tilgang på datamaterialet, som skal være tilgjengelig kun i forskningsprosessen, og kun for forskeren(e) selv. I min undersøkelse gjelder det særlig for lydopptakene og for de transkriberte tekstene fra intervjuene. Informantene kan gjenkjennes direkte, inneholder personopplysninger, og dessuten er det sannsynlig at informantene kan komme til å nevne elever og kolleger spesifikt i en undersøkelse hvor informantenes erfaringer som lærere er i fokus. Derfor er prosjektet meldt inn til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i forkant av gjennomføringen, som har godkjent prosjektet mot at det innsamlede materialet lagres med passordbeskyttelse i forskningsprosessen, at intervjuutskriftene anonymiseres og selve lydopptakene slettes ved prosjektslutt.

4.6.1 Intervjuguide

Intervjuguiden bestemmer rekkefølgen av temaene som undersøkelsen søker informasjon om (Thagaard 2002, s. 94). En god guide skaper en naturlig progresjon i gjennomføringen av intervjuet (Johannessen et al. 2006, s. 153). I intervjuguiden for denne undersøkelsen søkte jeg særskilt å skape en god progresjon i intervjuet, både i et personlig perspektiv for informanten, og i forhold til å belyse forskningsspørsmålene.

Som tidligere nevnt avhenger kvalitative forskningsintervju av informantens evne og vilje til å uttrykke seg. Dette henger samtidig uløselig sammen med spørsmålene som blir stilt – om samtalen med informantene skal være nyansert og beskrivende om deres perspektiver på og begrunnelser for undervisning, så må spørsmålsformuleringene invitere til nettopp nyanserte og beskrivende refleksjoner.

Et av de viktigste poengene er å oppfordre informanten til å være konkret i sine refleksjoner rund egne erfaringer (Thagaard 2002, s. 86-87, 90). De spesifikke spørsmålene jeg stiller i intervjusituasjonen er derfor i størst mulig grad formulert med tanke på å få beskrivende svar, ved å bruke spørrende formuleringer som ”hvordan vurderer du at”, og ”kan du si noe om”.

Intervjuguiden er lagt opp med en dramaturgisk regi som drøftet overfor. Innledningsvis dreier spørsmålene seg om utdanningsbakgrunn og hva som interesserer informanten med historie generelt og som skolefag. Deretter dreier spørsmålene over på informantens livsverden - om hvilken funksjon informantene mener historiefaget har, hvilke undervisningsmetoder og –opplegg som informantene benytter mest og hvilke elevene lærer mest av, blant annet. Denne delen inneholder også spørsmål som tar utgangspunkt i ulike måter å operasjonalisere historiebevissthet, om historiebevissthet konkret, og om informantene bruker formålsbeskrivelsen i faget i undervisningsplanlegging. I avslutningen av intervjuet dreier spørsmålene over på hvorvidt kollegiet diskuterer historiebevissthetsbegrepet, og på hva disse diskusjonene eventuelt inneholder.

Denne regien handler ikke om dramaturgi alene, det gir en naturlig fremgang i intervjuet. Intervjuguiden legger opp til at informantene først forteller om mer generelle perspektiver på faget, før intervjuet går over på mer konkrete aspekter knyttet til valg informantene tar for planlegging og gjennomføring av undervisning. Særlig knytter spørsmålene om konkrete aspekter i undervisningen an til operasjonalisering av historiebevissthet, før dette begrepet bringes eksplisitt inn i intervjuet. Intensjonen er å italesette informantene om flest mulig aspekter ved

undervisningen deres, slik at den "tause" forståelsen informanten har for undervisningens hva, hvordan og hvorfor kommer frem, så vel som mer eksplisitte vurderinger knyttet til historiebevissthet konkret. Dermed legger intervjuguiden opp til at informanten intervjues om helhetlige perspektiver på undervisning i historiefaget, om konkrete perspektiver knyttet til operasjonalisering av historiebevissthet, og om historiebevissthetsbegrepet i seg selv. En slik naturlig fremgang som denne intervjuguiden legger opp til er nødvendig for å kunne belyse forskningsspørsmålene tilstrekkelig, uten å legge for mange ord i munnen på informant.

En ytterligere spesifikk intensjon bak utformingen av denne intervjuguiden er nemlig at spørsmålene i så liten grad som mulig skal farges av forskerens oppfatninger, mer spesifikt av min vurdering av hvordan historieundervisning kan og bør gjennomføres. Som forsker ønsker jeg å møte informanten med et så åpent sinn som mulig, og søke å forstå deres perspektiver på undervisning i historiefaget. Som Thagaard drøfter må målet være at informanten ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra en oppfatning informanten kan ha av mine verdier og synspunkter, slik at informantene muligens svarer det de tror forskeren vil høre (Thagaard 2002, s. 99-100). Derfor er det viktig at intervjuet dreier seg om lærernes undervisningsidealer i et generelt perspektiv, og at dette sees i sammenheng med historiebevissthet. Resultatene i undersøkelsen vil som sagt komme i spennet mellom lærernes egne undervisningsidealer, og historiebevissthet som autoritativt læreplanbegrep. Da må undersøkelsen først og fremst søke å skaffe kunnskap om lærernes undervisningsidealer, og om lærernes metoder for å operasjonalisere læreplanen i faget, før historiebevissthet konkret bringes inn i intervjusamtalen.

Sist kan det nevnes at gjennomføring av hvert intervju, etter erfaring fra forundersøkelsen, ble berammet til omtrentlig 60 minutter.

En fullstendig oversikt over intervjuguidens spesifikke spørsmål som ble stilt under gjennomføringen av intervjuet følger vedlagt oppgaven, se *Vedlegg 1 – Intervjuguide*. Spørsmålsbatteriet er utformet med hensikt om best mulig å få belyst forskningsspørsmålene som søkes besvart gjennom undersøkelsen.

KAPITTEL 5: OM EMPIRI OG ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for gjennomføringen av intervjuundersøkelsen, og gjøre rede for hvilket materiale fra undersøkelsen som brukes som data i analysen – med andre ord hva empirien utgjøres av. Deretter følger en redegjørelse for tilnærmingen til hvordan analysen av dataene er gjennomført.

5.1 Gjennomføring

Alle intervjuene ble gjennomført i desember 2010 og januar 2011. Intensjonen var å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass, fordi deres yrkespraksis er fokus i undersøkelsen. 8 intervjuer ble gjennomført på de respektive arbeidsplassene, mens to informanter tok initiativ til å gjennomføre et annet egnet sted. I begge tilfeller kom vi til enighet om å reservere rom på NTNU.

Notatføring underveis i intervjusituasjonen fungerte godt ved siden av lydopptak, en god erfaring var at å bruke lydopptak gjorde at jeg ikke trengte å konsentrere meg om å skrive ned annet enn stikkord og korte setninger. Det ga meg ro og fokus til å konsentrere meg om å lytte til informanten. Samtidig var notatføringen en naturlig tenkepause i intervjusituasjonen, som ofte medførte at informanten la til enda noen ord og tanker om temaet vedkommende hadde vært inne på, før jeg kunne stille et nytt spørsmål. Ved ett tilfelle ønsket informanten at vi ikke tok lydopptak av intervjuet, en innvending jeg tok hensyn til uten videre spørsmål. Det ga at jeg måtte være mer nøyaktig med notatføringen, som fungerte godt, og jeg erfarte ikke noen videre problemer i intervjusituasjonen selv om ikke alt ble fanget på bånd.

Gjennomføringen av intervjuene ble på forhånd berammet til omtrentlig 60 minutter, og rammen viste seg å være nokså passende beregnet. I intervjusituasjonen valgte jeg å ikke ta sterk kontroll over tiden, og heller stole på at den beregnede tidsrammen ville stemme godt i praksis. Fokuset i intervjusituasjonen lå hele tiden på å la informantene svare seg ferdig, og jeg tok god tid til oppfølgingsspørsmål og små pauser, hvor informanten gis tid før neste spørsmål stilles, slik at det gis rom til eventuelle tillegg informantene har til svarene sine. Da det første intervjuet ble gjennomført fikk jeg bekreftet at tidsrammen fungerte, til alt overmål ble det gjennomført på 60 minutter og 35 sekunder (!). De fleste intervjuene ble gjennomført på en tid mellom 50 minutter og 65 minutter.

Avslutningsvis i hvert intervju var jeg nøye på å spørre informantene om det var noe de følte de ville utdype videre eller klargjøre, eller som de følte de ikke hadde fått

frem underveis. Det ga flere tilfeller der informanten selv oppsummerte sine egne synspunkter og perspektiver, noe som kan legges vekt på i analysen av materialet, fordi det representerer en forsterket refleksjon av hvordan informanten ser seg selv i forhold til undersøkelsesområdet og spørsmålene som er stilt.

5.2 Fra innsamlet materiale til analysedata

En siste nødvendig redegjørelse er å definere hvilke deler av det innsamlede materialet som brukes som data i undersøkelsen. Kvalitativ dataanalyse tar som regel utgangspunkt i data som i tekstform, det være seg alle nedtegninger av handlinger og verbale utsagn gjort i innsamlingsprosessen. Empirien som brukes som data i analysen i denne undersøkelsen utgjøres av notatene som er ført under gjennomføringen av intervjuene, og de transkriberte lydopptakene fra intervjuene, hvor alle utsagn og ordutvekslinger fra intervjusituasjonen er skrevet ned i sin helhet.

Dataanalysen har to hensikter (Johannessen et al. 2006, s. 158):

- å organisere dataene tematisk, gjennom å redusere og systematisere datamaterialet slik at det bli mulig å analysere uten samtidig å miste viktig informasjon
- å analysere og utvikle tolkninger av, og perspektiver på, den informasjonen som ligger i datamaterialet

Med en slik forståelse for hensikten med dataanalyse gis det at systematisering er en forutsetning for å forstå meningen som ligger i materialet. Med andre ord tjener ikke organiseringen og tolkningen kun disse hensiktene, men tjener også som konkrete funksjonelle tilnærminger til analysearbeidet. En nærliggende tilnærming til analysen er derfor å bruke både notatene tatt under gjennomføringen av intervjuene, og de transkriberte lydopptakene.

Notatene som er ført underveis har da to funksjoner: for det første representerer de en kortversjon av innholdet i intervjusamtalen, og for det andre representerer de den første tolkningen forskeren gjør av meningsinnholdet i informantens utsagn. Som kortversjon inneholder notatene hovedtrekkene av de aspektene informanten kom inn på i forbindelse med gjennomføringen, og er dermed til hjelp i å danne et helhetsinntrykk av informantens undervisningsidealer. Som en første tolkning av meningsinnholdet viser notatene hva jeg som forsker har fokusert på å trekke ut og skrive ned underveis i intervjusituasjonen, og er likeledes til hjelp i å danne et

helhetsinntrykk. Da er det viktig å ha *in mente* at denne tolkningen bærer preg av forskerens forforståelse av undersøkelsesområdet.

Lydopptakene er transkribert i etterkant av intervjuene, det vil si at de er skrevet ut i sin helhet, ordrett. Disse transkripsjonene er dermed en helhetlig avspeiling av innholdet i intervjusamtalen. Transkripsjonene har en viktig funksjon for forskeren ved at vedkommende da kan søke tilbake til konkrete ord, ordrette sitater, og den større konteksten disse er ytret i, slik de forekom i intervjusamtalen. Som Miles og Huberman uttrykker det, er ord...

”(...) feitere enn tall og kan tillegges flere meninger. Dette gjør dem vanskeligere å flytte rundt på og arbeide med. Enda verre, de fleste ord er meningsløse med mindre vi relaterer dem til ord som står foran og bak det ordet vi studerer” (som sitert i Johannessen et al. 2006, s. 158).

Derfor tjener transkripsjonene en særdeles viktig rolle i analysearbeidet, fordi de gjengir hele relasjonen som stikkordene i notatene er oppstått i. Den aller viktigste funksjonen er da ikke at transkripsjonene utdyper notatene fra intervjusamtalene, men nettopp at de i seg selv representerer meningsinnholdet i samtalen slik det er blitt ytret i ord. Denne helheten er essensiell i analysen. For det første fordi tolkningen gjort underveis av hva som skrives ned som notater ikke nødvendigvis gir et riktig bilde, og derfor kan korrigeres gjennom å analysere de fullstendige transkripsjonene. For det andre fordi transkripsjonene inneholder informantens fullstendige utsagn, som er en vesentlig kilde til informasjon i arbeidet med å tolke meningsinnholdet i samtalen i henhold til slik den metodiske tilnærmingen som er valgt for undersøkelsen foreskriver – lik drøftingen av intersubjektiv kunnskapsproduksjon viser.

5.3 Dataanalyse

I analysearbeidet har jeg tatt utgangspunkt i fenomenologisk analyse av meningsinnhold, og trekker da på retningslinjer fra Bruce L. Bergs og Kirsti Malteruds arbeider (slik de er presentert i Johannessen et al. 2006, s. 162-167). Slike analyser tar utgangspunkt i datamaterialet, i dette tilfellet hva informantene har sagt i intervjuet. Som gjort rede for er analysen av meningsinnholdet i intervjuene i en grad farget av forskerens perspektiver på undersøkelsesområdet, og likeledes er forskerens perspektiver, i form av forhåndskunnskap om undersøkelsesområdet, nødvendige for å kunne belyse forskningsspørsmålene. Dermed går analysen altså ikke bare ut på å søke å forstå meningsinnholdet i lærernes utsagn og besvarelser alene, men også å tolke meningsinnholdet i lys av læreplanens autoritative historiebevissthetsbegrep.

Bruce L. Berg har fremstilt en oversikt over rekkefølgen i analysearbeidet av kvalitativt datamateriale, som jeg har valgt å bruke i mitt analysearbeid (Johannessen et al. 2006, s. 162-163):

- Dataene samles inn og gjøres til tekster. Dette omfatter feltnotater og intervjuutskrifter.
- Tekstene gis koder som enten er teoretisk utledet eller som kommer frem i datamaterialet.
- Koder klassifiseres i kategorier eller temaer.
- Datamaterialet sorteres etter disse kategoriene for å avdekke liknende utsagn, mønstre, sammenhenger og fellestrekk eller forskjeller.
- Det sorterte materialet undersøkes for å identifisere meningsfulle mønstre eller prosesser.
- Identifiserte mønstre vurderes i lys av eksisterende forskning eller teorier.

I min oppgave finner jeg det naturlig å bruke flest mulig begreper fra historiedidaktisk teori i kodingen og kategoriseringen av datamaterialet. Det er fordi teorien utgjør det styrende sammenlikningsgrunnlaget som intervjuene sees opp mot, der det sentrale er å sette lærernes undervisningsorientering i sammenheng med historiebevissthetsbegrepets innhold, og dets posisjon i læreplanen for faget som autoritativt begrep. Til sammen har alle koder og kategorier blitt utledet i særlig grad fra historiedidaktisk teori, men også slik de har kommet til uttrykk i datamaterialet. Med andre ord har jeg benyttet meg både av det som i metodelære kalles *beskrivende* og *tolkende* koding og kategorisering (Johannessen et al. 2006, s. 165). I beskrivende koding brukes for å kategorisere utsagn slik de forekommer i analysedataene, og tolkende koding brukes for kategorisere utsagn etter begreper fra de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for tolkningen av analysedataene.

5.4 Tematisk fremstilling

Etter koding og kategorisering har jeg organisert alle kategoriene i ulike tema som knytter an til hvordan historieundervisning blir begrunnet og beskrevet av lærerne. De ulike temaene gir et naturlig utgangspunkt for hvordan resultatene presenteres. Lærernes utsagn vil da vise ulik grad av tilhørighet til historiebevissthetsaspektene som er iboende i hvert tema. Intensjonen er å bruke lærernes utsagn som beskrivende for hvert tema som fremstilles, eller som i hvert fall gir konkrete avtrykk av lærernes perspektiver på den tematikken det dreier seg om. Slik søker jeg at både

tematiseringen i seg selv, og tilhørigheten til temaene, forankres i den konkrete empirien de er kategorisert og tematisert ut i fra. I fremstillingen vektlegger jeg å trekke frem de strukturer og mønstre som er synlige i utvalget som helhet, for dermed å forsøke å fremstille fellestrekkene som fremgår hos de ulike informantene. Samtidig er det ikke gitt at det eksisterer tydelige fellestrekk informantene imellom, og da vil det være særlig viktig å drøfte de ulike informantenes perspektiver balansert opp mot hverandre.

Resultatfremstillingen vil som nevnt både inneholde konkrete gjengivelser av informantenes utsagn, og tolkende beskrivelser og kontekstualisering av disse utsagnene, hvor fremstillingen gir det Geertz som nevnt kaller ”tykk” beskrivelse. Det er en sentral intensjon, og en grunnleggende forskningsetisk retningslinje, å sikre at meningsinnholdet i informantenes utsagn kommer rettmessig til uttrykk i fremstillingen, og dermed at resultatene i undersøkelsen stemmer overens med den virkeligheten som er studert. Jeg vil derfor påpeke at ingen sitater som gjengis i resultatene er forsøkt vridd eller brukt i en annen kontekst enn de er uttalt i.

KAPITTEL 6: RESULTATER

I dette kapitlet presenteres de sentrale funnene fra analysearbeidet med undersøkelsen. Presentasjonen er strukturert tematisk, på bakgrunn av tematiseringen av empirien som er gjort i analysearbeidet. Temaene er knyttet til informantenes perspektiver på, refleksjoner rundt og begrunnelser for egen historieundervisning, og drøftes fortløpende opp mot historiebevissthet som historiedidaktisk begrep, i lys av dets posisjon som autoritativt læreplanbegrep. En gjennomgående intensjon i drøftingene er å sette informantenes perspektiver i sammenheng med forskningsspørsmålene for undersøkelsen, for å best mulig besvare de. I dette kapitlet fremstilles

Jeg forsøker i fremstillingen å legge vekt på å reflektere både informantenes forståelse av historie og historieundervisning, og hvordan de operasjonaliserer denne forståelsen i klasserommet i det daglige. Det er viktig for forståelsen av funnene i denne undersøkelsen at resultatene slik sett reflekterer både abstrakte intensjoner og refleksjoner hos informantene, knyttet til innholdet i historiebevissthetsbegrepet og undervisning, så vel som konkrete undervisningsgrep som informantene beskriver, som knytter an til faktisk historiebevissthetsorientering i undervisningen de beskriver. Det vil samlet gi den grundigste forståelsen for informantenes undervisningsorientering.

Informantene er som sagt anonyme, og i fremstillingen anonymiseres de simpelthen med romerske tall, som informant I, II og så videre, til X. Romertall er valgt fremfor pseudonymer, som ofte brukes i samfunnsvitenskapelig forskning, fordi det ikke har noen hensikt å fremholde informantenes kjønn i denne undersøkelsen. Dermed bidrar også nummerering ytterligere i anonymiseringen. Numrene er tilfeldig fordelt på de enkelte informantene.

6.1 Historiens prosesskarakter

Historiens prosesskarakter som et overordnet tema knytter seg særlig til hvilken betydning historie har for oss i dag og hvilken betydning den har for våre fremtidsperspektiver, med andre ord forholdet mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsperspektiver. Temaet innbefatter dermed også perspektiver på individ og samfunn som historieskapt og historieskapende. I forhold til forskningsspørsmålene relaterer dette temaet særlig til hvilke funksjoner informantene uttrykker at er viktigst med historiefaget, men belyser i noen grad også informantenes undervisningsgrep. Dette temaet er det viktigste for å belyse

informantenes forståelse for historie i lys av historiebevissthetsbegrepet, og er i særklasse det største utkrystalliserte temaet i empirien. Dermed utgjør historiens prosesskarakter som tema en betydelig andel av resultatkapitlet.

6.1.1 Historiefagets funksjon for forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid

Informantene ble nokså tidlig i intervjuet spurt konkret om hva de mener er de viktigste funksjonene med historiefaget, og hvilken nytte elevene har av å ha historie som fag i skolen. I sine svar satte særlig mange frem at historie har en sentral betydning for oss i dag fordi historien hjelper oss å forstå vår egen samtid, og hvordan vi er kommet dit vi er.

Et beskrivende sitat i den forbindelse kan vi hente fra informant X:

”Det er interessant å se hvordan tidligere mennesker levde, og hvordan samfunnet var organisert, og hvordan linjene går frem til vår egen tid. Det viktigste må nå være at du gjennom historiefaget får en forståelse for hvordan samtiden er, altså. Både nasjonalt, globalt og lokalt for så vidt, at det er umulig å forstå hvordan forhold er i dag uten at du har kunnskap om historie”.

Eller som informant VI sier det:

”Jeg tenker litt på det der å være historieløs, som et sånt skrekkens alternativ, (...) at man ikke vet at ting kan være annerledes og at det er en grunn til at det er sånn som det er”.

Et tydelig mønster i empirien er nettopp, slik utsagnene viser, at informantene har en gjengs oppfatning av at det er sentralt å skape sammenhenger mellom fortiden og nåtiden i undervisningen i faget. Det er et aspekt som naturlig knytter an til deler av innholdet i historiebevissthetsbegrepet, som gir at fortidsfortolkning skaper grunnlag for å forstå nåtiden.

I samme åndedrag, nær sagt, legger omtrentlig halvparten av informantene vekt på at det er viktig å lære historie for å lære av fortiden, slik at vi ”unngår å gå i de samme fallgruvne”, som informant II formulerer det.

Informant IX sier det slik:

”(...) man må kjenne historien for å forstå nåtiden, for å forhindre negative og fremheve positive ting for fremtiden”.

Her synliggjøres et svært konkret aspekt ved historiebevissthet iboende disse informantene, for de relaterer betydningen av å kjenne til historien til hvordan vi er historieskapende. Når det synes at denne andelen av informantene beskriver at det er viktig å lære av fortiden, så må det være fordi de anser at vi har mulighet til å påvirke og ha innflytelse over fremtiden. Dermed kommer et videre aspekt ved historiebevissthet frem, hvordan fortidsfortolkning skaper forståelse for nåtiden, som igjen skaper perspektiver på hva vi kan forvente av fremtiden, i denne sammenhengen konkret i forhold til hvordan vi kan være med å påvirke den. Samtidig er det viktig å påpeke at det å lære av fortiden ikke er et perspektiv som fremheves av alle, og som dermed ikke er representativt for hele utvalget. Dette vil jeg sette videre i sammenheng i diskusjonene som følger.

I fortsettelsen rundt perspektiver på historiens betydning er det naturlig å se mot hvordan informantene virker å bruke slike fremtidsperspektiver i undervisningen, og hvordan de vurderer at elevene opplever at historie har en betydning for fremtiden. På spørsmål om hvordan informantene vurderer at elevene opplever at historie har betydning for fremtiden, har informantenes svar gjennomgående en to- deling: for det første fremhever langt på vei alle informantene at elevene ikke har noen særlig oppfatning av at kjennskap til historie har noen betydning for fremtiden.

Informant X formulerer det slik, og dette utsagnet kan stå som representativt for de fleste informantene i utvalget:

”Jeg tror det er veldig liten bevissthet om akkurat det altså. Historiefaget hjelper oss til å forstå hvorfor vi er her som vi er nå. De føler vel kanskje at det (historie, min anm.) skapes uten at vi har noen mulighet til å påvirke det da. (...) De føler nok avmakt”.

For det andre påpeker de fleste informantene videre at det ligger en konkret verdi i det å legge vekt på hvilken påvirkning vi i dag kan ha på fremtiden.

Som informant VIII sier det:

”(...) det er klart, det er jo viktig, for ungdommer, å gi de den ballasten der, for at de faktisk kan reflektere litt over det at vi trenger ikke at historien skal gjenta seg bestandig”.

Informant VIII's utsagn har sterke likheter med de fleste andre informantenes perspektiver på samme tema. Det virkelig interessante er derfor å se mot hvordan informantene selv legger vekt på fremtidspåvirkning i sin undervisning. Når informantene har påpekt verdien i det, er det derfor overraskende å se at det er svært varierende hvorvidt det virker å være et fokus i undervisningen.

Som informant I sier det:

”Jeg føler ikke at det er noe sånn påtrengende behov for å diskutere det altså, det gjør jeg ikke”.

Og som informant VII sier det, ”å nei, det er i veldig liten grad”, før vedkommende utdyper:

”Da skulle vi i så fall ha lagt mye, mye mer vekt på historien de siste 20 årene. For eksempel 11. september– problematikken og sånt. Men det blir jo aldri gjort vet du, for da hadde vi holdt på lenge, da hadde tiden gått fort, da er det sommer da...”.

Et utsagn fra informant V kan stå som et korrektiv til disse, men er representativt bare for noen ytterst få i utvalget:

”Det er jo veldig enkelt å ta tak i miljøhistorien da, sånn sett, og si det at de grepene vi gjør nå, det er jo de som vil være med å forme fremtiden på en veldig dramatisk måte, og som vil stå i historiebøkene – hvordan vi greide å løse det, (...) hvordan vi greide å løse fattigdomsproblematikken, hvis vi greier det da. Jeg tenker at historiebevissthet er viktig også for å få en form for optimisme, og handlekraft”.

Det interessante med disse funnene er hvordan de virker å uttrykke at fremtidstenkning representerer et ytterpunkt i historiefaget, og dermed også i historieundervisningen. Og ytterpunktene i ethvert fag kan nok ofte måtte vike for de perspektivene som lærerne ser som mest sentrale. Her kan det synes at informantene særlig understreker betydningen av å trekke og synliggjøre sammenhenger mellom fortid og nåtid, og at disse sammenhengene dermed er blant de mest sentrale perspektivene å trekke frem i undervisningen til informantene i dette utvalget. Konsekvensen synes å være at ønsket om å fokusere på å trekke linjer mellom fortiden og nåtiden går på bekostning av å trekke denne linjen videre inn mot

fremtiden.

Kontrafaktisk historietenkning og fremtidsperspektiver

For videre å undersøke holdbarheten i en slik eventuell konklusjon, kan det gi noen ytterligere perspektiver om vi ser mot i hvilken grad kontrafaktisk historie brukes i undervisningen til informantene. Kontrafaktisk historietenkning er særlig interessant fordi det eksplisitt er del av et kompetansemål i læreplanen for historiefaget for videregående trinn 3. Dermed er det et en type tenkning om historie som ikke bare *kan* eller *bør* gjennomføres, slik fagdidaktisk teori vil foreslå, men som konkret er implementert i styringsdokumentet for faget. I sammenheng med fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning har kontrafaktisk historietenkning den funksjonen at vi utfordres til å se hvilken påvirkning større og mindre valg og hendelser har hatt for et historisk forløp, og slik sett understreke at historien kan påvirkes, og at den på ingen måte er deterministisk. Dermed kan kontrafaktisk historietenkning brukes til å understreke at de valgene vi og andre gjør i dag vil være med å forme morgendagens historie.

Informant II uttrykker verdien ved å tenke kontrafaktisk i historiefaget, men understreker samtidig at det er krevende:

”Du får jo frem betydning av de her vendepunktene da, (...) veiskillene i historien, der det kunne ha gått i flere ulike retninger. Så er det jo det at på (skolen jeg underviser ved) (min omskriving) så er jo den gjennomsnittlige eleven ikke så faglig sterk da, så det er litt utfordrende å tenke i de banene, så det blir mer sånn at man må ha det grunnleggende på plass først, og så er det det med tidsbruken igjen da, så når man har det grunnleggende på plass, så må man over i en ny epoke, og så, ja...”

Og som informant VII kontant svarer, på spørsmål om vedkommende bruker kontrafaktisk historietenkning i undervisningen:

”Nei! Jeg synes det er mer enn nok å lære bort uansett. For den problematiseringen som et kontrafaktisk historiesyn legger opp til, det blir fort så tidkrevende hvis du skal ta det grundig, at du har ikke tid til det”.

Disse utsagnene er i særskilt grad representative for utvalget generelt. Samlet viser informantenes svar to tydelige tendenser: det første er at kontrafaktisk historietenkning ikke brukes i undervisningen til informantene, det andre er at de

samme informantene allikevel uttrykker at det er en verdifull måte å tenke historie på. På samme måte som med fremtidsaspekter i historiefaget, uttrykker informantene seg i hovedsak om to pragmatiske aspekter, som henger sammen, som legger begrensninger for gjennomføringen. Det ene er at kontrafaktisk historietenkning krever for mye av både lærer og elev, særlig uttrykkes det et behov for konkrete historiske faktakunnskaper dersom slik undervisning skal ha noen reell nytteverdi. Dermed ledes vi over til det andre begrensende aspektet, i informantenes øyne, nemlig tiden som er til rådighet i faget. For å kunne etablere sterkere faktakunnskaper hos elevene, for slik å åpne for et sterkere fokus på kontrafaktisk historietenkning, så etterlyses mer tid til undervisning i hvert enkelt tema og emne.

Ett aspekt krever her en ytterligere diskusjon; for er det ikke slik at enhver forklaring og fortelling som skal være litt spennende vil inneholde et element av at noe kunne gått annerledes? Det leder meg til å tro at det er en reelt sterkere sammenheng hos informantene mellom verdien de ser i kontrafaktisk historietenkning og at de uttrykker samtidig at de ikke bruker det. Dette synliggjør i tilfelle kvaliteter ved undervisningen som kan knyttes mot historiebevissthetsbegrepets innhold, fordi en sentral funksjon historiebevissthet kan ha er å skape en forståelse for sammenhengen mellom at vi er historieskapte, men samtidig *historieskapende*, og dermed at historie på ingen måte er determinert. Da kan det synes også at informantene har en tydeligere historiebevissthetsorientering enn de uttrykker selv. Denne diskusjonen trenger ytterligere perspektivering og vil derfor drøftes videre opp mot andre funn gjennom kapitlet.

Funksjoner i historiefaget – om fortid, nåtid og fremtid

To sentrale funn gjør seg synlige i forbindelse med informantenes perspektiver på historiefaget i forbindelse med historiefagets mest sentrale funksjoner. Informantene fremhever særlig at det er sentralt i faget å synliggjøre sammenhenger mellom fortid og nåtid, og at de gjerne skulle hatt tid til å trekke historiens utviklingslinjer tydeligere også inn mot fremtiden. For det første bekrefter informantenes utsagn om fremtidsperspektiver og om kontrafaktisk historietenkning i undervisningen til sammen at slik historietenkning virker å representere ytterkanter i historiefaget. I forbindelse med dette første funnet uttrykkes det at tid er en begrenset ressurs i undervisningen, i forhold til å kunne gjennomføre undervisning som fullt ut favner om sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid, som mange av informantene finner verdifullt. Dermed synes det at fokuset for informantene i utvalget ligger på synliggjøre linjer og sammenhenger mellom fortid og nåtid, og hvor videreføringen av disse sammenhengene også inn mot fremtiden ikke er tilstede i særlig grad i

undervisningen deres.

Her dukker det opp et behov for å drøfte hvorvidt et historiefag som uttrykkes at nesten utelukkende fokuserer på historiens meningsbærende innhold for forståelsen av vår egen samtid, er kjennetegn på historiebevissthetsorientering i undervisningen. Om historie skal forstås som en prosess, slik vi faktisk bruker og tenker om historie i det daglige, hvor vi tross alt har visse forventninger til fremtiden, så må i tilfelle fremtidsperspektiver tydeligere inn i undervisningen, og ikke bare til sist mot sommeren. Det samme gjelder kontrafaktisk historietenkning, som kanskje særlig er interessant at ikke gjennomføres i større grad, siden det er med å utgjøre et konkret kompetansemål. Først når disse implementeres i undervisningen kan historien gjennomgående kontekstualiseres som ikke-determinert, som nettopp uttrykkes at er et mål i informantenes tanker om historieundervisning. Argumentet, slik vi kjenner det igjen fra den teoretiske sonderingen av historiebevissthetsbegrepet, er at den gjeldende samtiden til enhver tid har hatt innflytelse over hvordan historiens gang har forløpt seg, lik vi i nåtiden vil ha en innflytelse over hvordan fremtiden herfra vil forløpe.

Det er viktig å understreke i denne sammenhengen at en pragmatisk diskusjon om tid i faget egentlig har lite å gjøre med historiebevissthetsorientering konkret. Som det teoretiske grunnlaget i oppgaven viser til, representerer historiebevissthet en ”overfaglig” måte å tenke historie på, og som læreplananalysen søkes å være et eksempel på, handler operasjonalisering av historiebevissthet i undervisning mye om å være seg bevisst de aspekter ved historiebevissthet som til enhver tid kan settes i spill i undervisningen. Med andre ord ligger kunnskapsverdien i funnene i at informantene har en historiebevissthetsorientering som i forbindelse med dette temaet uttrykkes at begrenser seg i hovedsak til å trekke linjer mellom fortiden og nåtiden.

6.1.2 Historiens betydning for individet

For å videreføre og utvide diskusjonen om historiens prosesskarakter er det naturlig å gå videre med å fremstille hvordan informantene vurderer at historie har betydning for den enkelte i deres liv. Historie har dimensjoner som kan vise individet og fellesskapet som historieskapt, og som historieskapende, og særlig ligger det en mulighet i historiefaget til å plassere eleven i historien, som del av den. Dette temaet kan dermed belyse hvordan historie har en identitetsskapende funksjon, som videre kan skape prosesser for avklaring av interesser og verdier, og som kan synliggjøre kollektiv og individuell handlingsradius. I tillegg vil det kunne synes i noen grad at om sosiokulturell læring er fremtredende i informantenes perspektiver på

undervisning, ved om elevene gis mulighet til å delta aktivt i kunnskapsproduksjonen. Undervisning som viser disse funksjonene ved historie operasjonaliserer sentrale funksjoner ved historiebevissthet.

Historie som identitet

I forbindelse med spørsmål i intervjuguiden om hvilke funksjoner lærerne uttrykker at er viktigst med historiefaget, har nær sagt alle trukket inn at historie har en identitetsbyggende funksjon. Informantene har uttrykt denne funksjonen ved enten å knytte historie direkte opp mot identitetsbegrepet, og/eller ved å knytte historie mot aspekter som helt tydelig har å gjøre med identitet å gjøre, som røtter, bakgrunn og hvor man kommer fra.

Informant II sier det kort, men konsist:

”Det er det der at hvis man er historieløs så mister man jo røttene sine da”.

Informant VI uttrykker seg på samme måte:

”Det er det å vite hvor man kommer fra, eller hvem man er og hvor man kommer fra”.

Informant X er en av de som setter historie direkte opp mot identitetsbegrepet:

”Også handler jo historie fryktelig mye om identitet da, at det plasserer deg som et produkt av det som har skjedd før”.

Det kjennetegner allikevel informantene at de uttrykker seg nokså kort om historiens konkrete identitetsbyggende funksjon, noe som reflekteres i utsagnene overfor. Derfor vil det være nyttig å utvide dette perspektivet ved å sette det i sammenheng med om informantene uttrykker at de trekker elevene selv inn i faget, slik at historiefaget på den måten kan brukes til å plassere elevene i historien. To temaer som har gjort seg synlige i datamaterialet kan vise dette, knyttet til hvordan informantene uttrykker at de trekker elevens egen historie inn i historiefaget, og hvordan en del av informantene uttrykker at de forsøker å skape opplevelse og erfaring med fortiden.

Elevenes historie

På spørsmål om hvorvidt og hvordan informanten bruker elevenes egen livsverden og historie, svarer informant I:

”I moderne historie gjør jeg jo det. (...) Jeg gir de oppgaver, for eksempel av typen ”er det noen som har en bestefar som har vært til sjøs?”. (Og) Andre verdenskrig, det er jo det emnet som, det er jo det man kan best, ikke sant, fra før, og det er jo det man vil ha mest om, og der er det jo veldig lett å få historier fra slekt og sånn da. Særlig fra et område som det her, som var veldig preget av krigen da”.

Informant IX uttrykker seg med samme perspektiv som informant I:

”Slektshistorie er veldig spennende, sånn som i den serien på NRK, ”Hvem tror du at du er?”. Det handler om å skape noen knagger å henge det på. (...) Også gir jeg de oppgaver på skolen, som at de skal finne frem og ta med det eldste fotografiet de har liggende hjemme, og fortelle om det. Og gjenstander. Dette fungerer særlig når vi har om 1900- tallet, og det bruker jeg mye i undervisningen”.

Informant III svarer derimot at

”Nei, det har jeg faktisk ikke gjort enda. (...) Men det er kanskje noe jeg burde gjort mer, faktisk. Det virker jo ganske spennende. (...) Noen ganger så har man jo en slektning med en spennende historie for andre og, men generelt så er det jo spennende å vite hvor man kommer fra, og vite at ens egne slektninger, de levde i disse historiske hendelsene ofte. Det er ikke sikkert de var tilstede, men de levde jo i den tiden. Og det tror jeg er viktig for elevene å tenke på at gjennom genene så har de deltatt i historien de og”.

Som disse utsagnene tjener som eksempler på, betegner dette et mønster hos informantene hvor langt på vei alle i noen grad bruker elevenes historie i undervisningen, og av naturlige årsaker gjøres det særlig i historie for videregående trinn 3 (som er sterkt orientert mot de siste 250 års historie). De få informantene som derimot uttrykker at elevhistorie ikke brukes i særlig grad i deres undervisning, tilkjennegir allikevel at de ser en funksjonell verdi i å gjøre det. Det synes derfor at informantene samlet sett er nokså sterkt orientert mot å trekke elevenes egne historier inn i faget, og dermed mot å kontekstualisere historie som har nær relasjon til elevene

i fagets større linjer og sammenhenger.

For å bygge perspektivene på historiens betydning for den enkelte videre ut, er det nyttig å se mot hvorvidt innlevelse og det å erfare fortiden gjøres et element i informantenes undervisning.

Opplevelse og erfaring i historiefaget

Informant I forteller at vedkommende forsøker å levendegjøre historie:

”(...) Måten min å levendegjøre eller prøve å levendegjøre historieundervisningen, det er jo blant annet gjennom historier da”.

Dette utsagnet relaterer til hvordan læreren kan være narrativ i klasserommet, gjennom å ”fortelle” historie, og knytter dermed også an til fortelling som et konkret undervisningsgrep.

Informant V forsøker å skape ”gylne øyeblikk av innlevelse” i historien, og trekker frem et læringsopplegg rettet mot elever i ungdomsskole og videregående som forteller historien til en av fangene ved Falstad fangeleir under Andre verdenskrig gjennom kilder, utgitt som nettressurs av Falstadsenteret selv:

”At det Grabowski- opplegget til Falstadsenteret, det er en sånn utrolig flott ressurs der, (...) der mener jeg at de greier å få til både det at det er et menneske, et menneske som tar valg, et menneske som blir utsatt for en del og sånn. Samtidig så må man ikke bare grave seg ned i det ene mennesket, man må jo forstå verden rundt, så sånn håper jeg, når min undervisning er på sitt beste så håper jeg det er der jeg er littegrann da, at vi greier å se, vi plukker ut mennesker, ser på de litt, hvordan var det? Så vi kan få disse litt sånn gylne øyeblikkene av litt sånn innlevelse og litt sånn; åja, var det sånn det var?”

Her setter med andre ord informanten innlevelse konkret opp mot evnen til å oppleve og erfare fortiden, og til å se hvordan enkeltmennesker har orientert seg i sin egen livssituasjon og samtid.

Informant III uttrykker et lignende fokus:

”Jeg har kjørt rollespill, og spill, for jeg mener at historiefaget, det handler ikke om å, altså, du må forstå hva som skjedde i fortiden, man skal ikke fordømme

folk i fortiden uten selv å ha gjort samme erfaring. (...) Jeg tenker at historie handler jo om at man skal se at vi er så like i tid og rom og kulturer, så jeg liker disse små individuelle historiene, det har jeg sansen for. (...) Gjøre historien personlig, rett og slett”.

Informanten er tydelig orientert mot nettopp opplevelse og erfaring i historiefaget, og beskriver konkret undervisningsgrep som vedkommende bruker for å operasjonalisere denne intensjonen og forståelsen.

De to siste utsagnene presentert her er fra informanter som uttrykker et tydelig fokus og en evne til å sette opplevelse og erfaring med historien i spill i egen undervisning. Samtidig står utsagnet til informant I som betegnende for resten av utvalget, som dermed ikke uttrykker samme grad av operasjonalisering som de to siste utsagnene er prov på, men som allikevel uttrykker at de har et fokus på det å levendegjøre historien for elevene gjennom undervisningen.

Elevenes forkunnskaper og skolefagets rolle

Hvilken kjennskap til historie elevene har fra utenfor skolefaget og hvordan disse eventuelt blir bragt inn og gitt plass i undervisningen kan fortelle om undervisning som er orientert mot å vise elevene sammenhengene mellom deres egen historiske bevissthet og historiefaget slik de møter det i skolen. En slik undervisningsorientering vil derfor være særlig relevant for å kunne si noe om hvilken betydning historie gis for den enkelte elev i skolen.

En betydelig andel av informantene gir uttrykk for at de opplever at elevene lærer begrenset med historie utenfor skolen. For eksempel forteller informant VIII:

”For mange av de så er skolen den viktigste arenaen da. Kanskje for de aller fleste. Men så har du de også, som har oppegående besteforeldre som forteller mye. (...) Det er jo klart at det er mye i de filmene de ser, som er historisk forankret, men jeg tror at historie, det er noe de lærer mest om på skolen”.

Samtidig uttrykker en mindre andel av informantene at elevene kjenner historiske referanser fra et vell av ulike kilder. Informant IV forteller eksempelvis:

”Det er mange som ville sagt at det er faktisk, til tider, lite fra skolen, og jeg må faktisk si at jeg er litt enig. Jeg har tenkt over det selv, hvor mye jeg har lært på skolen i forhold til TV, aviser og filmer, og gjerne gjennom gjenfortelling av

historie av folk du kjenner, så har du faktisk utrolig mange andre plasser som du òg lærer historie, og det er noe jeg har fortalt elevene mine også; dere kan sikkert mye mer historie enn dere tror”.

På spørsmål om elevenes forkunnskaper bringes inn i faget, forteller samme informant at vedkommende

”... prøve(r) å skape den koblingen kanskje, sånn som med Bismarck, der var det kanskje en person hadde hørt om, og det var fordi han kjente et slagskip fra Andre verdenskrig, så det kan du bygge på da. Så da må du forklare da, at det er en grunn til at det slagskipet het Bismarck, og nå skal du høre hvorfor”.

Informant X forteller at

”Ja, det gjør jeg faktisk, hvis elever har gode kunnskaper om et emne, så vil jeg gjerne at de formidler dem ja. (...) Men jeg kunne helt sikkert gjort det mye mer. Også ligger det en verdi i det fordi (...) det blir veldig fint for den enkelte, det er jo individualiseringen da, at de som har kunnskap skal få lov til å komme med den også”.

Den samme informanten forteller at når det gjelder hvor elever lærer historie fra, så er det alltid en håndfull som vet mye fra før, men

”...for det store flertallet, så tror jeg at skolen og det som skjer i arbeidet med læreboka og andre kilder vi bruker, er det viktigste”.

Informant IX virker å dele samme oppfatning:

”I dag leser de lite aviser. TV ser de litt, men ikke mye. Skolen er derfor viktig”.

Oppsummert synes det i empirien at informantene har noe ulike synspunkter på hvilke forkunnskaper og historiske referanser elevene kjenner til fra utenom faget. Et sentralt funn er at de som tydelig uttrykker at elevene har en del kjennskap og befatning med historie fra utenom skolen, virker å være de som bruker disse eleverfaringene i sterkest grad i historieundervisningen. Videre er det et sentralt funn at samtlige informanter oppfatter at skolen har en særskilt rolle i å ”lage et stillas” og i ”å sette ting i sammenheng”, som informant V uttrykker det.

Når informantene trekker inn elevenes historie og forkunnskaper i undervisningen kan

det didaktiske perspektivet som ligger til grunn sies å ikke bare handle om de rasjonelt begrunnede bevissthetsformer som preger vitenskapsdisiplinen og skolefaget historie, men også ”folkelige” bevissthetsformer, slik historiebevissthetsdidaktikk foreskriver at undervisningen også nødvendigvis må ta opp i seg *alle* faktorer som er med å skape historiebevissthet. En slik historiebevissthetsorientert undervisning kan det synes av informantens utsagn at kun en andel av informantene gir uttrykk for å operasjonalisere.

Historiens betydning for den enkelte – i et historiebevissthetsperspektiv

For å sette informantenes syn på hvordan historien har betydning i den enkeltes liv i et historiebevissthetsperspektiv, kan vi se tilbake mot hvordan Jörn Rüsen presiserer at historiebevissthet tar utgangspunkt i *narrativ kompetanse*. Narrativ kompetanse utvikler spesifikt evnen til oppleve og erfare fortiden, og til å orientere seg i forhold til nåtid og fremtid. Samtlige av informantene forteller at de bruker en del av undervisningen på å fortelle historie, og uttrykker at det nettopp er for å knytte opplevelse til historie, og for å levendegjøre den. Dette funnet kan videreføre diskusjonen i forbindelse med kontrafaktisk historietenkning. Når historie levendegjøres er det rimelig å anta at en del av informantenes fortellinger har et visst spenningsnivå, og at de dermed anskueliggjør noen elementer av at noe kunne gått annerledes. Med andre ord kan det antydes at informantene er noe mer orientert mot kontrafaktisk historietenkning enn de selv klarer å gi uttrykk for, eller i forhold til det meningsinnholdet de selv knytter til begrepet. Når elevene videre gis mulighet til å undersøke og fortelle eksempelvis sin egen families historie, slik majoriteten av informantene uttrykker at de gir i sin undervisning, involveres elevene direkte som del i historieformidlingen i klasserommet. Det synes derfor som et sentralt mønster hos informantene at de forsøker å skape innganger for elevene til å kontekstualisere fortiden på et individuelt plan, og dermed bringe fortiden nærmere nåtiden, slik at denne fortiden kan være med å gi historie som en orienteringsfunksjon for individet. Da blir historie betydningsfullt for den enkelte. I sammenheng med dette viser empirien at flere av informantene bruker elevenes egne forkunnskaper i undervisningen, og informantene uttrykker i den sammenheng at skolen nok er den viktigste læringsarenaen for historiekunnskap, og at skolen har en særskilt rolle i å sortere og sette denne kunnskapen i sammenheng.

Å bruke elevenes egne historier og knytte de opp mot historiefagets større linjer og sammenhenger, er også nettopp det Erik Lund illustrerer som å bygge bro mellom historiefagets store fortellinger og elevenes små, knyttet til deres egen livsverden. Det er nettopp i dette brospennet at historie kan synliggjøre handlingsradius for den

enkelte, i overgangen mellom det fortidige og det fremtidige; mellom å vite hvor man kommer fra, hvem man er og å bestemme seg for hvor man vil videre. Historieundervisning som orienterer seg mot å knytte slike sammenhenger kan derfor særlig ha en historiebevissthetsutviklende funksjon, for da kan historiefaget nemlig orienteres mot ikke bare faghistorisk teoridannelse, men også vise og gi historie en funksjon for den enkelte eleven.

Særlig er det tydelig at historiefortelling og innlevelse uttrykkes at brukes for å skape en relasjon mellom fortiden og nåtiden, og mellom historien og eleven. Dermed understreker dette også poenget fra tidligere om at fremtidsperspektivet mulig utgjør en ytterkant i faget. Samtidig er det en slutning som krever drøfting. Selv om informantene selv ikke trekker frem fremtidsperspektivering som en funksjon av å levendegjøre historie, og av å leve seg inn i historien, så er det viktig å erkjenne at denne funksjonen allikevel kan skapes som følge av undervisning som er orientert mot innlevelse og empati. For må egentlig fremtidsperspektivet påpekes eller understrekes av læreren for at historiefaget skal kunne synliggjøre en kollektiv og individuell handlingsradius? I min mening er det en skjønnsvurdering. Fremtidsperspektiver må ikke nødvendigvis understrekes av læreren for at historien skal gjøres funksjonell i egen livsorientering, det sentrale er at historiefaget må vise hvordan nåtiden er formet av fortiden, hvordan alle valg som ble gjort i en fortidig samtid hadde konsekvenser for hvordan ettertiden forstås i dag, og hvordan det påvirket at nåtiden har blitt som den har blitt. Når dette gjøres på så vel individuelt som kollektivt plan, vil det kunne skape en forståelse hos den enkelte om at vedkommende er historieskapt, og på samme måte som historien er blitt skapt av alle mennesker i samspill, vil også fremtiden bli *skapt*. Det skjønnsmessige i denne vurderingen blir derfor lærerens rolle for å skape en bevissthet rundt disse perspektivene, og i min mening spiller læreren i så måte en ytterst nødvendig rolle. Med andre ord mener jeg at elevene bør gjøres bevisste hvordan de er historieskapt, så vel som historieskapende. Det vil implisitt understreke at historie ikke alene er orientert rundt fortiden, men at den spiller en sentral rolle for vår forståelse av verden i dag, av oss selv, og for hvordan historie kan vise oss en tid og et rom å orientere våre handlinger i, nå og med utsikt mot fremtiden. Da understrekes i særlig grad hvilken betydning historie har for hver enkelt av oss i dag.

6.1.3 Ulike perspektiver i historieundervisningen

I det videre vil det være fruktbart å se mot hvilke perspektiver informantene uttrykker at de ser historien i, og hvordan disse perspektivene formidles i undervisningen. Her vil fremstillingen gå inn på hvordan informantene uttrykker seg om forhold mellom

lokalhistorie, nasjonalhistorie og globalhistorie. Disse perspektivene vil kunne belyse ytterligere hvilke funksjoner informantene uttrykker at er viktigst i historiefaget, særlig de aspektene i informantenes perspektiver som relaterer til historiebevissthetens funksjoner - om undervisningen deres underbygger sosiokulturell læring, skaper prosesser for avklaring og innsikt i interesser og verdier, og synliggjør kollektiv og individuell handlingsradius.

Lokalhistorie, nasjonalhistorie og globalhistorie

Lærerne ble spurt om hvordan de vektlegger og fremstiller sammenhenger mellom lokalhistorie, nasjonalhistorie og globalhistorie, som har gitt noen svært interessante, og sammensatte, svar. En tydelig tendens er at informantene har snakket mest om lokalhistorie spesifikt blant disse tre, og det er åpenbart at mange har meninger om hvordan lokalhistorie kan brukes. Det å bruke lokalhistorie representerer for informantene en læringsmessig motivasjon, fordi elevene får knagger å henge de større linjene i faget på.

For eksempel sier informant VIII:

”Det tror jeg er veldig lurt, å trekke inn lokale ting fra stedene de kommer fra, fordi det vekker interessen deres mer, de klarer å forankre det på en annen måte”.

En andel av informantene finner det veldig naturlig å bruke lokalhistorien i historiefaget. Informant X forteller:

”(...) særlig i tredjeklasse bruker jeg lokalhistorien mye altså. Den industrielle revolusjonen, vi hadde jo alle fasene her egentlig, i dalen her, med trelast og tungindustri etterhvert, elektrokjemisk industri og sånn, så det er veldig naturlig å gjøre det da.”

Det interessante med svarene som er kommet i forbindelse med sammenhenger mellom lokal, nasjonal og global historie er at de viser at lærerne har tydelige perspektiver på hvilken verdi som kan ligge i å legge mer vekt på lokale perspektiver i historien, men samtidig påpeker majoriteten i utvalget at de ikke bruker dette så mye som de egentlig vil eller føler at de burde. Informant IV sier

”Lokalhistorie, den må jeg innrømme at jeg trenger å jobbe litt mer med å knytte inn”.

Informant VI:

”Jeg har vært veldig lite flink til å utnytte lokalhistorien, egentlig. Så det er en sånn som jeg tenker at der skal jeg ta tak, altså, ikke minst fordi vi er i Trondheim, hvor det er veldig mye å ta tak i. (...) Men det blir jo fort veldig sentrert rundt Europa. Og Norge i Europa. Og det er jo på mange måter naturlig òg, selv om læreplanen åpner for videre perspektiver og for litt mer fokus på lokalhistorie da, enn jeg har fått til foreløpig. Eller enn jeg har prioritert og satsset på foreløpig”.

Disse utsagnene gir et godt inntrykk av majoriteten av informantenes syn på verdien av lokalhistorie i undervisningen, og hvordan de uttrykker at de legger vekt på det. Å bruke lokalhistorie representerer i deres øyne en måte å ta ned historiens større sammenhenger til et plan som elevene relaterer sterkt til, slik at historien bringes nærmere inn i elevenes livsverden. Inntrykket av informantenes vektlegging av forhold og sammenhenger mellom lokal, nasjonal og global historie viser allikevel at fokuset i undervisningen deres virker å ligge mer mot nasjonale og globale sammenhenger og utviklingslinjer. Som informant IV sier:

”Jeg vil gjerne at vi skal lære oss verdenshistorie, og norsk historie, det vi lærer om norsk historie skal alltid knyttes til det vi lærer ellers òg. Så vi har at, hva som skjer med den franske revolusjonen, gradvis ga det verdier til Norge, som tankene om selvstendighet. (...) Det viser at det er en sammenheng med de andre utviklingene i Europa da, og hvordan har Napoleonskrigene påvirket at vi gikk fra Danmark til Sverige, vi ser helt klart en sammenheng der”.

Informant X forteller:

”I praksis så skjer det vel at vi tar utgangspunkt i internasjonal historie, og nasjonal historie, og trekker inn lokalhistorien for å vise at det vi snakker om nå da, hadde følger, og noen ganger årsak, lokalt”.

Informant I:

”Jeg trekker inn det lokale i den grad at det illustrerer, kan du si, det nasjonale eller det globale”.

Som vi ser uttrykker informantene at det først og fremst er globale og nasjonale

historiske utviklingstrekk som har fokus i undervisningen deres, og at det lokalhistoriske trekkes inn der det har sammenheng med trekk og tendenser i den globale og nasjonale historien.

Perspektiver – noen helhetsinntrykk

Oppsummert synes det altså at informantene har et sterkere fokus på nasjonale og globale utviklingslinjer i historien, balansert mot noen nærere innblikk i lokal historie. Det mest interessante funnet i denne sammenhengen er at majoriteten av informantene uttrykker at de ønsker å bruke mer tid og ha større fokus på lokalhistorie enn de har gjort hittil, og knytter det an til læringsverdien som ligger i at lokalhistorien er nær for elevene. Informantene uttrykker at elevene interesserer seg mer for denne nære historien, som igjen uttrykkes at kan øke læringsutbyttet i faget. Empirien fra undersøkelsen synliggjør altså her perspektiver på historieundervisning som har konkret sammenheng med de funksjonene historiebevissthet kan ha. Særlig kan historiefaget gjennom lokalhistorie skape sterkere opplevelser med historie - hvor historien blir noe du nær sagt kan ta og føle på. Dermed plasseres elevene i større grad *i* historien, og da knyttes historie an til personlig identitet og forestilt fellesskap, og det kan synliggjøre tydeligere hvordan vi er *historieskapte*.

Disse samme funksjonene vil gjøres gjeldende i noen grad i undervisning som tydelig orienteres mot å gjøre elevene bevisst på at "Norge er et land i verden", slik tidligere statsminister Lars Korvald en gang formulerte seg, og som en av informantene nevnte i intervju. Med det menes her at når historieformidlingen perspektiverer Norge og norsk historie i sammenheng med større, flernasjonale og globale historiske utviklingslinjer, så settes det vi kan kalle "vår" historie i sammenheng med historie vi ofte ikke kan ta og føle på i samme grad. Et helt sentralt poeng er at historiefaget dermed samtidig kan åpnes for også å komme tettere innpå historien til elever som ikke nødvendigvis føler nærhet til norsk historie, som kanskje ikke vil kalle seg norske, og som har forfedre og landsmenn som har opplevd og tatt del i historien på helt andre kanter av verden. Det gir nødvendigvis også at å skape nærhet til historien må gjøres i et bredere perspektiv – hvor "vår" historie favner om mer enn bare det norske.

I alle tilfeller handler perspektivering av lokal, nasjonal og global historie om å formidle og skape forståelse for vår felles fortid som verdensborgere og mennesker, hvordan vi tolker og forstår denne historien i dag, og hvordan vi bruker denne historien når vi orienterer oss i samtiden og mot fremtiden. Det er i samspillet mellom disse at historiebevissthet operasjonaliseres, og empirien viser at informantene

uttrykker at deres undervisning bygger på perspektiver som trekker elevene inn i faget gjennom å kontekstualisere lokalhistorien, som kan skape prosesser for avklaring og innsikt i interesser og verdier, og som kan synliggjøre kollektiv og individuell handlingsradius.

6.2 Lokalt læreplanarbeid

Med innføringen av Kunnskapsløftet ble ansvaret for å tolke læreplanene for hvert fag lagt på de enkelte skoler og lærere i større grad enn tidligere. Derfor er det interessant å forsøke å belyse hvordan informantene uttrykker seg om læreplanens rolle i planlegging og gjennomføring av undervisning. Da vil det være nyttig å se mot læreplanarbeidet informantene forteller om ved sine skoler, og da særlig hvorvidt informantene har et forhold til innholdet i formålsbeskrivelsen for faget, hvor læreplanens historiebevissthetsorientering synes tydelig, og hvor begrepet brukes eksplisitt. I det samme vil det være interessant å se hvordan informantene uttrykker at de bruker læreplanen som planleggingsverktøy. I intervjuene ble informantene spurt konkret om hvorvidt historiebevissthet blir diskutert og hvordan det oppfattes blant kollegene i fagseksjonen, og i tillegg har samtlige informanter på et tidspunkt kommet inn på læreplanen, og på samarbeid og faglige diskusjoner i kollegiet.

6.2.1 Formålsbeskrivelsen i historiefaget

Det synes altså foreløpig en tendens i resultatene at informantene omsetter en historiefaglig forståelse i undervisningen sin som helt klart har konkrete historiebevissthetsutviklende aspekter ved seg. I det neste er det interessant derfor å belyse informantenes kjennskap med formålsbeskrivelsen i faget, fordi formålet så tydelig kontekstualiserer historiebevissthet som et styrende formål i faget. Med andre ord er det interessant å se om informantenes undervisningsorientering har opphav i hvordan formålsbeskrivelsen omtaler faget.

På direkte spørsmål om informantene ser mot fagets formålsbeskrivelse i planlegging av undervisning gir informantene noen veldig interessante svar. Som informant IV sier det:

”Eeh... Formålsbeskrivelsen?”.

Eller informant III, på spørsmål konkret om sammenhengen mellom formålet i faget og kompetansemålene:

”Jeg ser ikke at det henger sammen på noe vis egentlig. Og nå avslører jeg vel at jeg ikke har lest den så veldig grundig heller. Kanskje det burde hatt en rolle, men jeg ser lite på det”.

Noen få av informantene gir inntrykk av at de har en viss kjennskap til hva formålet overordnet representerer, men samtidig tilsynelatende uten helt å kjenne innholdet. Som informant V sier:

”Jeg har lest den, og jeg tror jeg vet hva som står der... Men det er jo litt sånn med generell del av læreplanen også, jeg bruker jo ikke den, men (...) jeg er veldig opptatt av det, altså, det som ligger bak. (...) Du kan finne begrunnelser der for hvorfor jeg velger å legge mer vekt på noen læreplanmål enn andre, for eksempel, sånn i forhold til demokrati og medborgerskap, og verdivalg og sånn”.

Informant VI forteller at

”Ja, den bruker jeg litt for lite. Det er sånn ting jeg kommer på innimellom, at egentlig så burde jeg jo satt meg enda mer inn i den, det blir veldig fort at man tenker kompetansemål”.

Det er en synlig tendens i den store majoriteten av utvalget at informantene uttrykker lite konkret kjennskap til formålsbeskrivelsen og innholdet i den, et funn som må sies å være noe overraskende. Dermed kan det avkrefte en synlig sammenheng mellom at formålsbeskrivelsen blir lest, og operasjonalisert.

6.2.2 Samarbeid i fagseksjonen

Når formålsbeskrivelsen altså ikke synes å ha en tydelig styrende funksjon for undervisningsorienteringen til informantene er det interessant å videre belyse hvordan læreplanarbeidet uttrykkes at foregår ved de aktuelle skole informantene underviser ved.

For å begynne med det siste først så uttrykkes det at samarbeid og faglige diskusjoner innad i fagseksjonene i hovedsak skjer etter personlig initiativ. Informant II forteller for eksempel at det ikke er noe særlig samarbeid, og at

”... det er ikke lagt opp så innmari mye til det heller. Det er mer sånn at hver

lærer gjør som man selv ønsker, nærmest. Det er ikke så mye samarbeid mellom lærerne i hvert fag, det er mer sånn på eget initiativ”.

Mange av informantene uttrykker at selv om mye av det daglige samarbeidet skjer på personlig initiativ, så er det nokså stor vilje til å samarbeide blant kollegene. Som informant VI sier det:

”I praksis så blir det litt sånn personavhengig. (...) Men det blir jo fort sånn at vi som har VG2, at vi samarbeider for eksempel. Men når det gjelder eksamensoppgaver og sånn, det har vi sånne skikkelige møter på. Og det er absolutt vilje til å samarbeide da”.

Informant IX forteller som sin skole at den har en

”... sterk historieseksjon, og samarbeidet står sterkt, med mye utveksling av undervisningsopplegg, blant annet. Samarbeidet er selvfølgelig litt personavhengig”.

Informant X trekker frem at fagdidaktiske problemstillinger sjelden står i fokus i diskusjonene:

”Men noen sånn fagprat som dere (studenter, min anm.) kjenner fra studiet, det er det nok lite av ja”.

I dette siste svaret tolker jeg fagprat som i betydningen fagdidaktikk, med henblikk særlig på undervisningsmetoder og læreplansdiskusjoner.

Det synes at samarbeid om fagplaner og undervisningsopplegg ligger på et personlig nivå, og i noen tilfeller virker samkjøring av ulike klasser som en pådriver for å samarbeide. Det uttrykkes ingen form for organisert samarbeid i historieseksjonene med tanke på å konkretisere innholdet i læreplanen for faget, og hvordan den kan operasjonaliseres. Det gis derimot uttrykk for mye samarbeid i mer uformell drakt, mellom enkeltpersoner, og særlig virker det som mange med klasser på samme årstrinn samarbeider om en felles fremdriftsplan. Selv om det ikke legges opp til å utarbeide konkrete ”lokale planer som er konsistente med kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene”, slik det heter i *Rett til læring* (NOU 2009: 18, kap. 15.1.2), så uttrykker en andel av informantene en viss grad av samkjøring og samarbeid. En like stor andel uttrykker derimot at slikt samarbeid er personavhengig. Under ett synes det derfor at det er svært liten grad av konsekvent samarbeid som

omfatter alle lærerne, i fagseksjonene de ulike informantene hører hjemme i og forteller om.

6.2.3 Kompetansemålorientering

For å komme litt dypere ned i temaet om informantene uttrykker at læreplanen tolkes og brukes, vil det i det neste være nyttig å se mot hvordan informantene uttrykker at de bruker læreplanen som planleggings- og orienteringsverktøy i undervisningen. Flere av informantene forteller at kompetansemålene er den tydeligste ledestjernen i planleggings- og gjennomføringsfasen av undervisningen.

For eksempel forteller informant II:

”Det er jo de der læreplanmålene som man går etter da, følger jo dem ganske slavisk egentlig. Altså, i en travel hverdag så blir det jo å gå inn i kompetansemålet og bygge opplegget rundt det, også gjennomføre da, også blir det vurdering etter hvert. (...) Så jeg tenker ikke så mye på formålet og grunnleggende ferdigheter ”.

Informant VI sier det slik:

”Vi har jo mange slags mål... Altså vi har jo de her kompetansemålene som vi må forholde oss til, som ligger i bunnen”.

Informantene uttrykker at kompetansemålene har stor forrang i planleggings- og gjennomføringsarbeidet, og at det er kompetansemålene som i bunn og grunn er styrende for undervisningen. Dette funnet er i mine øyne lite oppsiktsvekkende, det er naturlig for historielærere å orientere seg etter konkrete kompetansemål i nokså stor grad. Derfor vil informantenes perspektiver på formålsbeskrivelsen som innleder læreplanen i historiefaget gi noen ytterligere og sentrale perspektiver på læreplanens rolle i undervisningen.

6.2.4 Individuelt læreplanarbeid

For å summere opp hvordan informantene uttrykker seg om det lokale læreplanarbeidet og om informantenes bruk av læreplanen, viser empirien at informantene uttrykker at samarbeid i kollegiet ikke foregår konsekvent og at det ikke nødvendigvis inkluderer alle. Sett i forhold til at ansvaret for å tolke og konkretisere læreplanens innhold ligger lokalt, og at det dermed i praksis hviler på hver enkelt

skole, vitner informantenes utsagn om en praksis som avviker noe fra intensjonen, slik Djupedal formulerte den i forordet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette synes videre å sette avtrykk hos de enkelte informantene, hvor den store majoriteten ikke virker å kjenne til formålsbeskrivelsen i faget, kanskje nettopp fordi det ikke foregår noen systematisk gjennomgang av læreplanen i skolene. Når informantene videre uttrykker at de konkrete kompetansemålene har stor forrang i planleggingen, med andre ord at undervisningen i nokså sterk grad orienteres rundt kompetansemålene, så kan det synes at informantenes utsagn representerer en kultur for læreplantolkning- og bruk der hovedsakelig læreplanens mest konkrete og spesifikke målsettinger, kompetansemålene, blir lest og brukt.

6.2.5 Historiebevissthet som læreplanbegrep

Det synes i fortsettelsen av den uttrykt lille kjennskapen til formålsbeskrivelsen for faget, og gjennom det at læreplanen uttrykkes at tolkes og operasjonaliseres i stor grad på egenhånd eller på tilfeldige samarbeid, at informantene heller ikke kjenner til at historiebevissthet er nevnt eksplisitt i formålet, eller hvilken rolle begrepet dermed spiller i læreplanen for historiefaget sett under ett. Derfor er det interessant i det videre å belyse informantenes kjennskap med historiebevissthet som begrep, og innholdet i det.

Utsagnene viser at historiebevissthetsbegrepet har dukket opp i ulike faser av hvert enkelt intervju. I tillegg har informantene blitt stilt spørsmål direkte om hvorvidt de bruker historiebevissthet konkret eller som et utgangspunkt i undervisningen.

På spørsmål om historiebevissthet brukes som begrep i undervisningen, svarer informant IV:

”Jeg har ikke snakket så mye om historiebevissthet, nei, jeg har brukt det som en innledning til faget, også spurt de litt om hvordan de tenker at vi bruker historie, hvor du har historie fra, og hva som er historie. Jeg har brukt det som en innledning til faget, men jeg har opplevd det som veldig vanskelig for elevene, så jeg har foreløpig latt det ligge, og håper at historiebevissthet kan vi heller komme tilbake til når de begynner å se litt mer sammenhenger med i dag, når vi kommer så langt”.

Her uttrykker informanten en god forståelse for innholdet i begrepet, men avviser at det brukes som et utgangspunkt gjennom undervisningsåret – snarere brukes det kun som en innledning til faget, og informanten har heller ikke opplevd å lykkes særlig

med det.

Informant VI forteller:

”Det å ha den der historiske bevisstheten, eller den der tanken om at det går an å påvirke fremtiden da, eller at fremtiden også er en del av historien. Det er litt sånn typisk første historietime. Litt sånn der, ”hvorfør skal vi lære historie, folkens?””

Her synliggjøres altså en tendens som er funnet hos informantene, at de uttrykker at historiebevissthet utgjør et utgangspunkt i faget, men de uttrykker ikke at det følges opp som gjennom undervisningsforløpet elevene følger i faget. Som de andre funnene så langt har vist, og som informant IV påpeker her, synes det at informantene så finner at historiebevissthet igjen har en plass mot avslutningen av fagforløpet, idet faget dreier nærmere nåtiden. Det interessante ved dette funnet, sett i lys av de andre funnene som er presentert tidligere, er at det synes en tydelig tendens at informantenes undervisning bygger på historiebevissthetsutviklende undervisningsgrep enn det informantene selv uttrykker at den gjør.

Informant X forteller om historiebevissthetsorienteringen i egen undervisning på en måte som eksemplifiserer denne tendensen. Informanten forstår først ikke spørsmålet om hvorvidt historiebevissthet brukes i informantens undervisning, hvorpå vedkommende får en rask beskrivelse av innholdet i begrepet:

”Jo, sånn som du definerer det nå så tror jeg at jeg bruker det ganske mye i undervisningen faktisk, vi kommer jo ofte inn på forholdene i dag, og da tror jeg at jeg er ganske flink til å trekke, eller stille spørsmål om ting i fortiden som har skapt den situasjonen vi har nå, altså”.

Først og fremst eksemplifiserer dette hvordan historiebevissthet ikke er et begrep hvor innholdet i det synes klart, slik det synes i empirien at er tilfellet for majoriteten av informantene i utvalget. Dernest representerer utsagnet et eksempel som bekrefter mønsteret på tvers av utvalget at undervisningen til informantene er mer orientert mot å utvikle historiebevissthet enn informantene selv synes klar over. Er det med andre ord snakk om at historiebevissthet langt på vei er et begrep som teoretiserer en ryggmargsfølelse hos informantene? Slik kan det synes når informantene uttrykker hvordan deres historieundervisning begrunnes og gjennomføres. En slik diskusjon krever i det første noen avsluttende perspektiver på hvilke undervisningsgrep informantene uttrykker at de bruker mest og at fungerer best.

6.3 Undervisningsgrep

For å forsøke å belyse ytterligere hva undervisningen i historiefaget uttrykkes at orienteres mot er det derfor viktig å se hvilke undervisningsmetoder informantene uttrykker at de bruker mest, som de mener fungerer best, og som elevene synes å lære best av, i informantenes oppfatning. Det som er særlig interessant å forsøke å belyse i den sammenheng er hvorvidt informantenes undervisningsmetoder bygger på begrunnelser og erfaringer som tyder på at historiebevissthet blir operasjonalisert i deres undervisning. I forlengelsen av det er det interessant å trekke inn hvordan informantene uttrykker at de bruker læreboka i undervisningen, fordi læreboka representerer en ressurs for bruk i faget, som kilde til historie og med oppgaver og undervisningsopplegg, og hvis den brukes utstrakt utgjør den en del av undervisningsgrepene som gjøres.

6.3.1 Undervisningsmetoder

Noen undervisningsgrep og –metoder er allerede tatt opp i det foregående, slik det også er bemerket tidligere at var naturlig. Dette underkapitlet er allikevel viktig for å utvide fremstillingen av informantenes begrunnelser for og erfaringer med ulike undervisningsmetoder, slik at informantenes perspektiver kan belyses i størst mulig grad på bakgrunn av empirien, slik at også forskningsspørsmålet kan belyses hensiktsmessig. I sammenheng med undervisningsgrepene som presenteres her er det helt sentralt å se de i lys av de perspektivene som allerede er presentert, hvor det fremkommer en del spesifikke undervisningsgrep som informantene forteller at de finner nyttige og bruker.

Informant V forteller at

”Jeg bruker nok veldig mye gjennomgang da, tavla. Dialogsamtale, dialogundervisning”.

Vedkommende følger opp med noen erfaringer rundt hva elevene lærer best av:

”Når det her med klasseromssamtalen fungerer, da føler jeg at det er en veldig god måte. Historiefaget er fint å snakke om. Men det er ikke noen garanti at det er en klasse for alle. Så nå prosjektarbeid fungerer, så fungerer det. (...) Så det kommer veldig an på elevene. Noen har jo også veldig utbytte av det å sitte å lese på egenhånd og prøve å forstå teksten, og det er ikke alle som synes det er like lett tilgjengelig”.

Informant X uttrykker et samsvarende perspektiv med informant V:

”Det er det at jeg hele tiden ønsker å være i dialog, og den klasesamtalen er viktig altså. Så foredrag, klasesamtale, diskusjon, det er noen stikkord da. Så vil det jo også være oppgavearbeid, arbeid med kilder, arbeid med illustrasjoner, statistikk, læreboka, og da er det gjerne at de sitter to og to, eller fire og fire, og jobber sammen, (og) muntlige fremlegg”.

Informant IV:

”Det gikk kanskje for fort, at det var for mye med Powerpoint, at jeg hadde for lett for å ta med for mye. Og nå har jeg gått over til en del tavleundervisning, jeg bruker en del at de diskuterer, litt sånn ”brainstorming”, gjerne ved at de skal prøve å huske hva vi har gått gjennom tidligere, og sånt”.

Informanten forteller videre om en konkret tilnærming, som trekker på likhetstrekk med en del tilnærminger som har vært presentert under temaet ”Historiens prosesskarakter”, og derfor kan hjelpe å se sammenhengene mellom disse to resultatkapitlene:

”Jeg har òg brukt en gjenstand. I det her tilfellet var det en ganske, i dag, rasistisk treskjæringsfigur av en afroamerikaner som veldig åpenbart er i britisk tjenerantrekk, og som står med et askebeger fremfor seg, i hendene. Og da må de begynne å tenke over det; når var den her laget, og for hvem, og hva forestiller det her, og hvorfor var den rasistisk, eller hvorfor er den rasistisk i dag? De får se litt på kilder, det vil jeg gjerne få frem litt mer av, de må prøve å trekke historien fra andre ting enn en læreboktekst”.

Her synes det at informanten aktivt søker å gi elevene en opplevelse med historien, og med kildene som kan fortelle oss noe om fortiden, slik mange av informantene har gitt uttrykk for at de søker å gjøre i undervisningen sin.

Disse utsagnene summerer godt opp de ulike informantenes tilnærminger til og erfaringer med konkrete undervisningsgrep, og hva de uttrykker at elevene lærer best av, i deres mening. Det tydeligste funnet er at den store majoriteten av informantene legger vekt på å bruke fortelling og inkluderende dialog med elevene i undervisningssammenheng, og varierer ellers med ulike oppgaver, individuelt og gruppevis, og som resulterer i ulike produkter som elevtekster og muntlige fremlegg.

Det er derfor et annet tydelig funn at selv om informantene opplever at det fungerer best med ulike former for inkluderende lærerorientert undervisning, så legger de samtidig gjennomgående vekt på å bruke varierte arbeidsmetoder. Hver enkelt undervisningsøkt synes derfor å gis en flerdeling, der flere ulike undervisningsgrep benyttes.

I lys av historiebevissthetsbegrepet synes det hermed at undervisningsmetodene informantene uttrykker at de bruker mest, viderefører perspektivene vi har sett allerede i forbindelse med de andre temaene som er presentert. Informantene har tidligere uttrykt at de legger vekt på å skape en historieundervisning der elevene gjøres interessert i faget gjennom å skape opplevelser i det, og det synes derfor klart at informantene legger stor vekt på den tavleorienterte klasseromssamtalen for nettopp å operasjonalisere slike opplevelsesaspekter i undervisningen. Med andre ord er det tydelig overensstemmelse mellom informantenes perspektiver på historiefaget, slik de er belyst tidligere, og de undervisningsgrepene de uttrykker at er mest lærerike og blir brukt mest.

6.3.2 Lærebokas rolle

Lærebokas rolle i informantenes undervisning er særlig interessant dersom den viser seg å være et omdreiningspunkt i undervisningen, ved at den brukes mye både som kilde til historie og som arbeidsbok med oppgaver og undervisningsopplegg. Da vil i så fall mye av undervisningen gjenspeile lærebokas eventuelle historiebevissthetsorientering.

Et interessant funn er at lærebokspørsmålet ofte kom opp som samtaletema lenge før det var planlagt i intervjuguiden, enten ved at informanten kom inn på læreboka, eller når det var naturlig å ta den opp fra min side i forbindelse med et nærliggende tema informantene var inne på. Dette tyder på at læreboka er svært sentral i bevisstheten til informantene.

Informant VII sier om lærebokas rolle i faget:

”Jo, den er hjulet som alt roterer rundt. Fordi læreboka er jo så god til å definere at det her skal vi ha noe om, og det her skal vi lære noe om. Den er jo basert på læreplanen, og den er et uvurderlig hjelpemiddel, altså. Rett og slett. Jeg er totalt avhengig av den”.

Informant VI forteller:

”Boka er ganske viktig, altså det er sjelden jeg ikke gjennomgår stoff da. Det å ta utgangspunkt i boka, det er tross alt en kilde som er bearbeidet for målgruppen. Så den er veldig god å ha i bunnen”.

Informant IX:

”Læreboka må vi ha, særlig for de svakeste elevene. Men det er viktig å ikke være en slave av den. Men å bruke den synes jeg er ryddig, og det virker motiverende på elevene”.

Disse tre utsagnene står som beskrivende for den store majoriteten i utvalget. Det er tydelig at læreboka spiller en sentral rolle i undervisningen deres, men det tilkjennegis også et synlig måtehold i bruken av boka – ikke alt formidles med boka som eneste kilde.

Det synes i alle tilfeller at læreboka uttrykkes å være et omdreiningspunkt i undervisningen, ved at mye av den historiske gjennomgangen i faget fortelles at tar utgangspunkt nettopp i læreboka. Dermed synes det overveiende sannsynlig at perspektivene som læreboka er orientert rundt også blir videreført til elevene. Selv om det ikke lenger gjennomføres nasjonal godkjenning av lærebøker, og slik Ask har vist, er det liten tvil om at lærebokforlagene analyserer nye læreplaner når de foreligger, og tilrettelegger sine produkter deretter, slik at historiebevissthet står som et siktemål i lærebøkene i faget. Derfor kan det forsiktig antydes at informantenes relativt utstrakte bruk av læreboka i faget nødvendigvis gir undervisningen ytterligere konkrete historiebevissthetsutviklende aspekter.

6.4 Oppsummerende tilbakeblikk

Det er blitt synlig gjennom fremstillingen at informantenes begrunnelser for, perspektiver på og erfaringer med egen undervisning i historiefaget reflekterer tydelige aspekter av historiebevissthetsutviklende undervisning, slik begrepet er blitt drøftet i tidligere kapitler. De mest sentrale funnene i undersøkelsen krever her en oppsummering.

6.4.1 Sentrale funn i undersøkelsen

Først må det trekkes frem at det synes at informantene særlig understreker betydningen av å trekke og synliggjøre sammenhenger mellom fortid og nåtid, og at det å kjenne til historien har betydning for hvordan vi oppfatter at vi er *historieskapt*. Dette fokuset er sterkt hos informantene sett under ett, og synes å gå på bekostning av å trekke linjer videre mot fremtiden, og hvordan vi også er *historieskapende*. Samtidig viser det seg at informantene uttrykker at de ønsker å trekke flere historiske utviklingslinjer inn mot fremtiden. Videre uttrykker informantene at de verdsetter kontrafaktisk historietenkning, og bruker fortelling mye som et konkret undervisningsgrep i undervisningen. Det er i den forbindelse diskutert om enhver fortelling nødvendigvis vil inneholde elementer av at noe kunne gått annerledes, som kan gi en indikasjon på en mer utstrakt bruk av kontrafaktisk historietenkning i praksis, enn informantene selv synes å sette i sammenheng med begrepet. Da kan det synes også at informantene har en tydeligere historiebevissthetsorientering enn først indikert, gjennom at kontrafaktisk historie som element i historiefortelling understreker *historieskapende* aspekter, og dermed også hvordan historien ikke er determinert.

Et neste funn som må understrekes er at informantene samlet sett uttrykker at de er nokså sterkt orientert mot å trekke elevenes egne historier inn i faget, og dermed mot å kontekstualisere historier som har nær relasjon til elevene, inn i fagets større linjer og sammenhenger. Det synes derfor som et sentralt mønster hos informantene at de forsøker å skape innganger for elevene til å kontekstualisere fortiden på et individuelt plan, og dermed bringe fortiden nærmere nåtiden, slik at denne fortiden kan være med å gi historie som en orienteringsfunksjon for individet. Da blir historie betydningsfull for den enkelte. I sammenheng med dette viser undersøkelsen at en majoritet av informantene bruker elevenes egne forkunnskaper i undervisningen. Å ta utgangspunkt i elevenes livsverden og historie og knytte det opp mot historiefagets større linjer og sammenhenger, illustrerer et sentralt aspekt ved operasjonalisering av historiebevissthet. Det er nettopp i denne overgangen at historiefaget kan synliggjøre en handlingsradius for den enkelte, i overgangen mellom det fortidige og det fremtidige, og dermed viser individet som *historieskapende*.

Videre har undersøkelsen vist at informantene har et sterkt fokus på nasjonale og globale utviklingslinjer i historien, balansert mot noen nærere innblikk i lokalhistorie. Det mest interessante funnet i denne sammenhengen er at majoriteten av informantene uttrykker et ønske om å bruke mer tid og å ha større fokus på lokalhistorie, enn de har gjort hittil. Dette knytter de an til læringsverdien som ligger i at lokalhistorien er nær

for elevene, fordi elevene oppfattes som mer interesserte i denne nære historien, som igjen uttrykkes at kan øke læringsutbyttet i faget. Undersøkelsen har vist at informantene uttrykker at deres undervisning bygger på perspektiver som trekker elevene inn i faget, gjennom å kontekstualisere lokalhistorien, som dermed plasserer elevene til en grad i historien, og knytter historie an til personlig identitet og forestilt fellesskap – som igjen viser en operasjonalisering av historiebevissthetens funksjon av å synliggjøre hvordan vi er historieskapte, så vel som historieskapende.

Når det gjelder historiebevissthet som læreplanbegrep har undersøkelsen vist at den store majoriteten i utvalget uttrykker lite konkret kjennskap til formålsbeskrivelsen og innholdet i den, med andre ord der historiebevissthet nevnes konkret som et orienteringsbegrep i læreplanen. Læreplanen uttrykkes videre at tolkes og søkes operasjonalisert i svært liten grad gjennom konsekvent samarbeid, snarere individuelt og med heller tilfeldige samarbeid. Det kan synes en stor grad av sammenheng mellom at majoriteten ikke virker å kjenne til formålsbeskrivelsen, og at læreplanen ikke gjennomgås systematisk tolkende i skolene.

Undersøkelsen har dessuten vist at i den grad historiebevissthet er et begrep informantene har bekjentskap med, har begrepet et innhold som ikke synes klart for majoriteten i utvalget. Derfor utgjør det et særlig sentralt funn i undersøkelsen at det er en stadig fremtredende tendens gjennom hele datamaterialet, og som er drøftet i noen grad i resultatene, at informantenes undervisningsorientering sikter mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet i større grad enn informantene selv synes klar over.

I det siste må det sies at undersøkelsen ikke finner noen særlig grad av sammenheng mellom utdanningsbakgrunn og historiebevissthetsorientering i undervisningen. Med andre ord underbygger dette at historiebevissthet som begrep fremstår som en teoretisering av en ryggmargsfølelse hos informantene, som ikke kan knyttes i særlig grad til når de enkelte informantene har gjennomført utdanningen sin.

KAPITTEL 7: KONKLUSJONER

Den overordnede problemstillingen for undersøkelsen siktet mot å belyse hvilke uttrykk for operasjonalisering av historiebevissthet som finnes hos et utvalg historielærere i videregående skole. Problemstillingen har gitt opphav til en intervjuundersøkelse som har favnet bredt om lærernes verden, med mål om å søke kunnskap om et utvalg historielæreres undervisningsorientering i et helhetlig perspektiv, og deretter å drøfte deres undervisningsorientering i lys av læreplanens autoritative historiebevissthetsbegrep.

7.1 Historiebevissthet – et erfaringsnært, men teorifjernt begrep?

Når resultatene sees i perspektiv mot historiebevissthet, både som læreplanbegrep og som fagdidaktisk begrep, synliggjøres gradvis en sammenheng mellom informantenes undervisningsorientering og historiebevissthetsutvikling som informantene selv ikke virker klar over. Med andre ord fremstår historiebevissthet som et begrep som for informantene er erfaringsnært, men samtidig teorifjernt.⁵

Det synes allikevel ikke at historiebevissthet utgjør noe overfaglig begrep i forståelsen til informantene, snarere er det utviklingspotensial, først og fremst i å bevisstgjøre hva historiebevissthetsbegrepet betyr og innebærer for historieundervisning, i tråd med begrepets posisjon i læreplanen for faget. Slik den nye læreplanen er drøftet i tidligere kapitler fremstår historiebevissthet nemlig som et autoritativt begrep, som legger klare føringer for hva historieundervisning bør sikte mot og inneholde. Historiebevissthet ligger altså nært deres perspektiver på, begrunnelser for og erfaringer med faget, men uten at informantene uttrykker at denne forståelsen og erfaringen kan sees i perspektiv av historiebevissthet som fagdidaktisk begrep, eller som læreplanbegrep. Særlig fremstår historiebevissthet som erfaringsnært, men teorifjernt når informantene får forklart kort innholdet i begrepet, og i etterkant ser klare sammenhenger mellom egen undervisning og historiebevissthetsbegrepet. Begrepsparet erfaringsnært, men teorifjernt gir dermed fortolkningen av undersøkelsen en funksjonell differensiering, som tydeliggjør resultatene.

Det kan derfor virke som historiebevissthetsbegrepets inntreden i læreplanen for faget på ingen måte representerer noen banebrytende nye vei å undervise i historie på,

⁵ Begrepsparet brukes fritt etter Clifford Geertz' *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne* begreper, hvor erfaringsnære relaterer til begrepene informanter selv bruker, mens erfaringsfjerne relaterer til begrepene forskeren henter fra samfunnsvitenskapelig teori. Se eksempelvis Thagaard 2002, s. 39

snarere synes det klart at informantene legger stor vekt på mange av de sentrale aspektene ved fagdidaktikkens historiebevissthetsbegrep. Det kan allikevel diskuteres om fremtidsaspektet kommer særlig klart frem i deres undervisning. Og dermed faller også et betydelig aspekt ved historiebevissthet samtidig litt vekk i deres undervisningsorientering. Allikevel, der historiebevissthet mulig ikke representerer noen ny retning i historieundervisningen, så er det klart at informantene, på tross av at begrepet er blitt introdusert i læreplanen for historiefaget på videregående trinn, ikke tydelig relaterer deres egen undervisningsorientering til innholdet i begrepet.

7.2 Samsvar mellom hensikt og resultat

For å sette resultatene i perspektiv av undersøkelsen generelt er det nødvendig å trekke noen helhetlige konklusjoner knyttet til samsvaret mellom disse resultatene, og hensikten med undersøkelsen.

7.2.1 Tematisk belysning av forskningsspørsmålene

Arbeidet med å analysere datamaterialet fra undersøkelsen ga tydelige temaer som igjen reflekterer hensikten med undersøkelsen, slik den er konkretisert gjennom forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene ble formulert med intensjon om å favne bredest mulig om informantenes perspektiver på historiefagets funksjoner og verdi, hvilke erfaringer de har gjort seg med å omsette disse funksjonene og verdiene, og hvilke begrunnelser de har for å gjennomføre den undervisningen de uttrykker at de gjør. Jeg mener resultatene viser at temaene i fremstillingen tydelig belyser alle disse aspektene ved informantenes undervisningsorientering. Dette har gitt et godt utgangspunkt for å drøfte informantenes undervisningsorientering opp mot det historiebevissthet som fagdidaktisk begrep, og som autoritativt læreplanbegrep. Videre har resultatene gitt tydelige perspektiver på de historiebevissthetsutviklende aspektene som fremtrer i informantenes undervisningsorientering.

Resultatene bekrefter også at det har vært nødvendig å rette undersøkelsen bredt, slik at den har omfattet informantenes undervisningsorientering helhetlig. Denne slutningen underbygges av det oppsummerende perspektivet i resultatene, hvor det synes at historiebevissthet virker å teoretisere mange aspekter ved informantenes undervisningsorientering, og at disse aspektene kan illustreres at sitter i ryggmargen hos informantene.

Gjennom tematiseringen fremgår det også hvilke aspekter ved historiebevissthet hvert enkelt tema kan knyttes til, og de er diskutert opp mot historiebevissthetsbegrepet fortløpende i fremstillingen, og i oppsummerende diskusjoner. Derfor mener jeg fremstillingen har blitt gitt den ”tykke” beskrivelsen den har siktet mot.

7.2.2 Overensstemmelse

Johannessen med flere (2006, s. 201) relaterer overensstemmelse til samsvar mellom virkeligheten og resultatene. I det ligger det at funnene i undersøkelsen oppstår som resultat av forskningen i seg selv, og ikke som en konsekvens av forskerens subjektive holdninger. I denne oppgaven har jeg derfor vært klar på å formidle beslutningene som er tatt i forskningsprosessen. I etterkant kreves det også å diskutere ett konkret grep som har vært nødvendig å gjøre. Etter beste mening er resultatene fremstilt der det har vært synlig en stor grad av samsvar mellom informantens utsagn, med andre ord der meningsinnholdet i hvert tema reflekterer en majoritet i utvalget. Det gir samtidig en praktisk konsekvens i at noen svar som skiller seg ut relativt til tendensen ellers i utvalget, derfor heller ikke er reflektert i særlig grad i resultatene. Jeg mener allikevel at dette aspektet ikke gir en skjev fremstilling av resultatene, fordi analysearbeidet utkrystalliserte klare temaer i empirien, og at temaene igjen viste tydelige mønstre på tvers av utvalget. Særlig mener jeg den helhetlige oppsummeringen gir et godt perspektiv på informantens undervisningsorientering.

7.3 Didaktiske konsekvenser

Undersøkelsen har samtidig vist at enkelte aspekter i historieundervisningen som kan operasjonalisere funksjoner ved historiebevissthet, ikke synes å komme fullt til uttrykk hos informantene. Det kan derfor synes at bevisstheten rundt historiebevissthetsbegrepet og dets innhold må økes, slik at læreplanens autoritative historiebevissthetsbegrep blir operasjonalisert fullt ut. Med andre ord etterlyser resultatene i undersøkelsen at historiebevissthetsbegrepet må gjøres teorinært, så vel som erfaringsnært.

7.3.1 Aksjonsforskning?

Et noe overraskende funn i undersøkelsen, som må diskuteres kort som en allerede virksom didaktisk konsekvens, er at mange av informantene i etterkant av intervjuene

understreket at det var interessant å tenke over sin egen undervisningspraksis, som en type metarefleksjon, som informantene påpekte at de ikke gjorde ofte i arbeidshverdagen. Dette synliggjør et visst trekk av aksjonsforskning i undersøkelsen. Men der aksjonsforskning handler om å samle inn sine data i etterkant av aksjonen, eller påvirkningen, så har ikke denne undersøkelsen inneholdt dette aspektet (se eksempelvis Johannessen et al. 2006, s. 160). Allikevel kan det diskuteres om undersøkelsen har ført til en økt bevisstgjøring hos de deltagende informantene, knyttet til deres syn på egen undervisningsorientering, og kanskje særlig rundt historiebevissthet som begrep, gitt dets rolle i intervjusamtalene. Det kan i alle tilfeller påpekes at slik metarefleksjon ble uttrykt å være interessant. En forsterket bevissthet om egne valg og perspektiver må rimeligvis antas å være fordelaktig, enten den fører til ytterligere bekreftelse av egne verdier og ferdigheter, eller om det setter i gang endringsprosesser.

7.3.2 Forslag til tiltak

I det historiebevissthet fremstår som et erfaringsnært, men teorifjernt begrep hos informantene i undersøkelsen, og sett i lys av at læreplanen uttrykkes at tolkes hovedsakelig individuelt, antyder resultatene at det lokale læreplanarbeidet må systematiseres i større grad. Det vil forhåpentligvis gi en enda mer omfattende operasjonalisering av historiebevissthetsbegrepet, slik at læreplanens intensjon også operasjonaliseres fullt ut.

Når resultatene dessuten har vist at det ikke er klare sammenhenger mellom når fagdidaktisk utdanning er gjennomført og den konkrete historiebevissthetsorienteringen som uttrykkes at gjennomføres, understreker det videre at bevisstheten rundt begrepet og innholdet i det må økes. Herunder har så vel lærerutdanningene, som de enkelte skoler og lærere et ansvar. Historiebevissthet er et komplekst og mangefasettert begrep som krever fagdidaktisk kompetanse, som lærerutdanningene har ansvar for å sikre. Videre kreves det lokalt læreplanarbeid som skolene og de enkelte lærere har ansvar for, et ansvar som det fra departementshold stoles på at de tar.

Samtidig viser resultatene at veien mot en mer teorinær historiebevissthet ikke nødvendigvis er lang å gå, men det krever systematikk og ansvarlighet for å komme helt frem.

7.4 Kryssende stier

Underveis i arbeidet med oppgaven har jeg krysset noen stier som kan være interessante å utforske videre. Med den klare ansvarsdelegeringen til de enkelte fylkeskommuner og skoler for å utarbeide lokale læreplantolkninger, virker det særlig interessant å undersøke konkret hvordan lokale læreplanarbeider gjennomføres.

Dessuten vil resultatene i denne undersøkelsen kunne videreutvikles gjennom undersøkelser som retter seg spesifikt mot hvordan historieundervisning gjennomføres i praksis, for eksempel gjennom observasjonsstudier i klasserommene.

Til sist virker det særlig interessant å gjennomføre forsknings- og utviklingsarbeid innen selve lærerutdanningen, med mål om å kartlegge historiedidaktikkstudentenes opplevelse av å historiebevissthet som fagdidaktisk begrep. En slik undersøkelse kan synliggjøre et handlingsrom for konkrete tiltak rettet mot å gjøre historiebevissthet til et erfaringsnært, så vel som teorinært begrep.

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Intervjuguiden slik den er presentert her er nøyaktig den som er brukt i intervjuet, hvor parentesene viser mulige oppfølgingsspørsmål og egne notater til forståelsen av de.

1. Kan du fortelle litt om bakgrunnen din? Utdannelse og yrkeserfaring.
2. Hva interesserer deg med historie?
3. Hva interesserer deg med historiefaget i skolen?
4. Hva mener du er de viktigste funksjonene med historiefaget i skolen?
5. Hvilken nytte har elevene av historiefaget?
6. Hvilke mål har du for din historieundervisning? (kortids-, langtidsperspektiv)
7. Lokalhistorie/ nasjonalhistorie/ globalhistorie? (Forhold mellom, funksjon)
8. Kollektive eller individuelle historier? Hvilken læringsverdi ligger i hver av de?
9. Bruker du kontrafaktisk historie? (Hvorfor/ hvorfor ikke?)
10. Hvilke undervisningsmetoder og –opplegg benytter du deg mest av? (Hvorfor?)
11. Hvilke undervisningsmetoder vurderer du at elevene lærer mest av? (Er det kompromisser mellom hva du anser at elevene lærer mest av, og hva du mener er gjennomførbart?)
12. Hvor fra vurderer du at elevene lærer historie? (bevisst/ubevisst, skole/ hjem/ samfunnsreferanser/ underholdning/ annet)
13. I hvilken grad bruker du elevenes egne livs- og erfaringsverdener i undervisningen din? Hvordan? (Lund, små og store)
14. Hvordan vurderer du at elevene opplever at historie har betydning for fremtiden?
15. Bruker du historiebevissthet i undervisningen din? Hvordan? (eksplisitt/ implisitt)
16. Hvor viktig er læreboka?
17. I undervisningsplanlegging; ser du mot fagets formålsbeskrivelse?
18. Kan du si noe om historiebevissthetsbegrepet diskuteres innad i fagseksjonen?
19. Hvordan opplever du at historiebevissthetsbegrepet oppfattes blant dine kolleger i samme fagseksjon?

LITTERATUR

Bøker og antologier

Angvik, M., von Borries, B. (red.) (1997): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber- Stiftung.

Angvik, M. og Nielsen, V.O. (red.) (1999): *Ungdom og historie i Norden*. Bergen – Sandviken: Fagbokforlaget.

Ask, Liv Toril V. (2009): *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet? En sammenligning av lærebøker i historie for den videregående skolen*. Masteroppgave i historiedidaktikk. Stavanger: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger

Bøe, J.B. (1996): *Historie som identitet – to studier i historiebevissthet*. Skrifter, nr. 20. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.

Bøe, J.B. (2002): *Bildene av fortiden – historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Eikeland, H. (2000): *Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet*. Notat 6/2000. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Jensen, B.E. (1994): *Historiedidaktiske sonderinger – Bind 1*. Institut for historie og samfundsfag: Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B.E. (2001): *Historiebevisthed – hvordan går det med det historiedidaktiske paradigmeskift?*, i *Noter, nr. 148 / mars 2001, s. 5- 13*. København.

Jeismann, K.-E. (1997): *Geschichtsbewusstsein – Theorie*, i K. Bergmann, et.al. (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. (5.utgave). Seelze- Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Johannessen, A., Tufte, P.A. et al. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utgave). Oslo: Abstrakt forlag

Knutsen, K. (2006): *Historier ungdom lever – en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt*. Dr.philos.- avhandling ved Institutt for utdanning og helse. Bergen: Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

Kvale, S. (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. (5.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lund, E. (2006): *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Norsk Riksmålsordbok (NRO) (1995). Tilgjengelig fra <http://www.ordnett.no> (URL). Oppsøkt 15.03.11

Ohman Nielsen, M.-B. (2004): Historiebevissthet og erindringsspor, i S. Ahonen et.al. (red.), *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i Skriftserie for historie og klassiske fag*. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, NTNU.

Poulsen, M. (1999): *Historiebevidstheder* (1.utgave). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Schlaim, Avi (2000): *The Iron Wall. Israel and the Arab World*. London, Penguin Books.

Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Offentlig informasjon

Ottesen, E. og Møller, J. (red.) (2010): Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform, i *Rapport 37/2010*. Oslo: NIFU STEP.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for videregående opplæring. Eldre historie, nyere historie – felles allmenne fag*. Tilgjengelig fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/ (URL). Oppsøkt 15.02.2011.

Kunnskapsdepartementet (2006a): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utgave juni 2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet (2006b): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Meldingar-og-styringsdokument/> (URL). Oppsøkt 08.11.2010.

Kunnskapsdepartementet (2009): *Rett til læring*. Norges offentlige utredninger (NOU) 2009: 18. Oslo: Departementenes servicesenter – Informasjonsforvaltning. Tilgjengelig fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566> (URL). Oppsøkt 12.03.2011.

Personkilder:

Kirsti L. Engelién ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Medlem av utvalget som utarbeidet og forfattet læreplanen for historie i Kunnskapsløftet 2006. Korrespondanse per e-post 1.april 2011.

Vera Schwach ved Nordisk institutt for innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Medlem av utvalget som utarbeidet og forfattet læreplanen for historie i Kunnskapsløftet 2006. Samtale per telefon 17.mars 2011.