

Tor Martin Dahlmo

Historiebevissthet - Å leve i nuet, med en nærværende fortid og fremtid

En studie av historiebevissthet i teori, læreplaner
og skole

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Lise Kvande

Mai 2021

Tor Martin Dahlmo

Historiebevissthet - Å leve i nuet, med en nærværende fortid og fremtid

En studie av historiebevissthet i teori, læreplaner og skole

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Lise Kvande
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien har tatt utgangspunkt i historiebevissthet teoretisk, samt gjennom mål og intensjoner i norske læreplaner. Historiebevissthet har fått en sentral plass i læreplanen for historie, blant annet i ungdomsskolen. Dette har vært en av grunnene til at jeg har ønsket å dykke inn i verdenen hvor målene og intensjonene er ment å fullbyrdes, nemlig skolen. Studien har sett på fire læreres forståelse av historiebevissthet. Den har også sett på lærernes tanker om egen historieundervisning. Her fremkommer det også muligheter og utfordringer ved gjennomføring av mål og intensjoner.

Sentralt ved målene og intensjonene ved det økte fokuset på historiebevissthet i læreplanene, er ønsket om å gjøre historieundervisningen nærere og mer relaterbar for elevene. Tidligere forskning, har blant annet pekt på et skille mellom elevenes hverdagsliv, og den historien de blir undervist i skolen. Historiebevissthet, i teori og praksis, er ment som et av verktøyene i å gjøre faget mer elevnært. Det står blant annet at lærerne skal jobbe for at elevene skal kunne kjenne seg historieskapt, så vel som historieskapende.

Hovedfunnene i denne studien, peker i retning av at lærerne ser at elevene har utfordringer når det kommer til å relatere seg selv til historien. De oppgir alle at elevene i stor grad lever i en slags «nåtidsboble». Det å se fortiden og fremtiden i relasjon til seg selv, fremkommer som utfordrende.

Lærerne som er intervjuet i denne studien, viser alle ønsker om at elevene skal kunne se seg selv som en del av historien. De viser også ønsker, både gjennom tanker og praksis, at historien bør gjøres nærere elevene. Dette står i stil med elementer og intensjoner bak det økte fokuset på historiebevissthet. Likevel er det lite som peker i retning av at historiebevissthet blir sett på som et verktøy i å gjennomføre disse målene, slik historiedidaktisk teori og læreplan fremlegger.

Abstract

This study has been based on historical consciousness theoretically, and through goals and intentions in Norwegian curricula. Historical consciousness has been given a central place in the history curriculum, including the upper secondary school. This has been one of the reasons why I wanted to dive into the world where the goals and intentions are meant to be fulfilled, namely school. The study looks at four teachers' understanding of historical consciousness. It has also put on the teachers' thoughts about their own history teaching. It emerges opportunities and challenges in the implementation of the goals and intentions.

Central in the goals and intentions of the increased focus on historical consciousness in the curricula, is the need to make history teaching closer and more relatable to students. Previous research has, among other things, pointed out a distinction between the students everyday lives and the history they are taught in school. Historical consciousness, in theory and practice, is intended as one of the tools in making the subject closer to the students. It states, among other things, that the teachers must work to ensure that the students can feel like they are created historically, as well as history-creators.

The main findings of this study point in the direction that teachers see that students have challenges when it comes to relating themselves to history. They all state that the students largely live in a kind of "contemporary bubble". Seeing the past and the future in relation to oneself, emerges as challenging.

The teachers interviewed in this study, all wish that the students should be able to see themselves as part of the story. They also show wishes, both through their own thoughts and practice, that the subject should be made closer to the students. This is in line with the elements and intentions behind the increased focus on historical consciousness. Nevertheless, there is little to suggest that historical awareness is put on as a tool for them to implement these goals, so as history didactic theory and curriculum present.

Forord

Jeg må først få takke min veileder Lise Kvande. Takk for konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk for innsikt i interessant og relevant fagstoff. Takk for spennende samtaler.

Takk til Håkon Rune Folkenborg ved Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (UiT), som var med i arbeidet læreplangruppa gjorde i forbindelse med utarbeidelsen av kompetansemål i historiefaget. Takk for innsikt i intensjoner og mål i arbeidet utvalget gjennomførte.

En stor takk til informantene som stilte opp, og delte av seg selv og sine erfaringer.

Og til slutt en takk til samboer, familie, studiekamerater og venner. Selv om fortiden og fremtiden kan være nærværende, er det viktig å huske å leve i nåtiden!

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1 STUDIENS TEMA OG INTENSJON	1
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING	2
2. HISTORIEBEVISSTHET	3
2.1 ET MANGEDEFINERT BEGREP	3
2.2 Å KVALIFISERE HISTORIEBEVISSTHET	4
2.3 Å HISTORISERE SEG SELV OG HISTORISK EMPATI.....	5
2.4 OPERASJONALISERING AV HISTORIEBEVISSTHET.....	6
2.5 EN FUSJONERING AV DANNELESSES -OG BRUKSSTEDENE	8
2.6 INDIVIDUELLE IDENTITETER	8
3. HISTORIEBEVISSTHET I FORSKNING	9
3.1 ERFARINGSNÆRT, MEN TEORIFJERNT	9
3.2 INDIVIDET OG HISTORIEN	10
3.3 SKILLE MELLOM DAGLIGLIVET OG SKOLEFAGET.....	11
4. HISTORIEBEVISSTHET I LÆREPLANER.....	13
4.1 LK06 – IMPLISITT OM HISTORIEBEVISSTHET.....	13
4.2 HISTORIEBEVISSTHET I LK20 – INDIVIDET FÅR MER PLESS	15
4.3 INTENSJONER BAK HISTORIEBEVISSTHET I LK20	16
5. METODE	17
5.1 KUNNSKAP – EPISTEMOLOGISK UTGANGSPUNKT	17
5.2 FORSKNINGSDESIGN.....	18
5.3 UTVALG OG REKRUTTERING	20
5.4 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	20
5.5 INTERVJU OG TRANSKRIBERING	22
5.6 ANALYSEFREMGANG	23
5.7 PERSONVERN.....	23
5.8 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	25
6. EMPIRI.....	25
6.1 ANNE - BAKGRUNN OG FORSTÅELSE	25
6.1.1 <i>Muligheter og utfordringer</i>	26
6.1.2 <i>Tanker om undervisning</i>	28
6.2 BERIT – BAKGRUNN OG FORSTÅELSE	29
6.2.1 <i>Muligheter og utfordringer</i>	29
6.2.2 <i>Tanker om undervisning</i>	30
6.3 CECILIE – BAKGRUNN OG FORSTÅELSE	31
6.3.2 <i>Muligheter og utfordringer</i>	32
6.3.3 <i>Tanker om undervisning</i>	32
6.4 DAVID – BAKGRUNN OG FORSTÅELSE	33
6.4.2 <i>Muligheter og utfordringer</i>	34
6.4.3 <i>Tanker om undervisning</i>	35
6.5 REFLEKSJONER RUNDT FORSTÅELSE	36
6.6 EN PRAKSISNÆR TILNÆRMING	36
7. DRØFTING.....	37
7.1 LÆREPLANER	37
7.1.1 <i>Relevans</i>	37
7.1.2 <i>Samfunnsengasjement</i>	38
7.1.3 <i>Fremtidsaspektet</i>	39
7.1.4 <i>Dynamisk historieformidling</i>	40
7.1.5 <i>Formet av LK06?</i>	40
7.2 HISTORIEDIDAKTISK TEORI.....	41
7.2.1 <i>Fortid – nåtid - fremtid</i>	41

7.2.2	<i>Øyer uten broer</i>	43
7.2.3	<i>Et nivådelt tema</i>	44
7.2.4	<i>Elevenes relasjon til historien</i>	45
7.3	UTFORDRINGER OG MULIGHETER	46
7.3.1	<i>Nåtidsboble</i>	46
7.3.2	<i>Arenaer</i>	48
7.3.3	<i>Elevene og fremtiden</i>	48
7.3.4	<i>Tid og økonomi</i>	49
7.4	TANKER OM UNDERVISNING	49
7.4.1	<i>Praksis impliserer forståelse?</i>	49
7.4.2	<i>Praksis med utgangspunkt i utfordringer og muligheter</i>	50
7.4.3	<i>Den åpne skalamodellen</i>	50
7.4.4	<i>Innsikt i praksis</i>	51
8.	OPPSUMMERING	52
8.1	FORSTÅELSE	52
8.2	UTFORDRINGER OG MULIGHETER	53
8.3	UNDERVISNINGEN	53
9.	INTERESSANTE VEIER VIDERE	53
9.1	I OVERGANG TIL NY LÆREPLAN	53
	LITTERATURLISTE	55
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	57
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	60

1. Innledning

1.1 Studiens tema og intensjon

Historiebevissthet er på ingen måte noe nytt tema. I historiedidaktisk sammenheng springer det tilbake til 1970-tallet, hvor det ble synlig i fagfeltet. I norsk læreplansammenheng har begrepet fremkommet implisitt i ulike formuleringer, særlig i LK06 (Kunnskapsløftet) fra 2006. Etter innføringen av LK20 (Fagfornyelsen), ser vi for første gang en eksplisitt bruk av begrepet i læreplanen for samfunnsfag for ungdomstrinnet. I fagets *fagrelevans* og *sentrale verdier* står det blant annet at: «Elevene skal bli bevisste hvordan vi er historieskapte, men òg historieskapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Historieskapt og historieskapende, er begrep som står i nær tilknytning til historiebevissthet og nærliggende tematikk innenfor fagfeltet. Dette, blant flere andre formuleringer og intensjoner denne studien vil dykke inn i, viser at historiebevissthet nå står som et sentralt fokusområde for samfunnsfag i ungdomsskolen i Norge. Med dette, vil det være interessant å se hvordan lærere i ungdomsskolen forstår og operasjonaliserer historiebevissthet i yrkesutførelsen. Studien søker å koble lærernes forståelse og operasjonalisering av historiebevissthet opp mot læreplaner, samt opp mot historiedidaktisk teori. På denne måten ligger hensikten i å koble offentlige intensjoner og sentrale teori, opp mot den konteksten de er ment å fullbyrdes i, nemlig skolen. Gjennom lærernes stemmer, ønsker studien å rette et blikk på forhold i deres arbeidshverdag som legger til rette for, men og kan stå i veien for denne fullbyrdelsen. Studien søker også som nevnt innblikk i lærernes forståelse og operasjonalisering av historiebevissthet, sett i forhold til fremtredende teoretiske idealer. Dette vil gi innsikt i teori og læreplanens intensjoner på den ene siden, og lærernes forståelse og praksis på den andre. Studien vil i det henseende dykke inn i forhold som kan være interessant og nyttig lesing for lærere, skoleledere, politikere, samt departement og direktorater som står bak utarbeidelse av læreplaner. Med disse rammene følger problemstillingen:

- *Hvordan ligger et utvalg historielærere i ungdomsskolen sine forståelser av historiebevissthet i forhold til læreplaner og historiedidaktisk teori?*

Med læreplaner, legger jeg intensjoner og mål uttalt i Utdanningsdirektoratets offentlige kanaler. Det er gjennomført en innholdsanalyse av både LK06 og LK20, for utdypende innsikt i innholdet i rammeverkene lærerne skal jobbe ut fra. Det er også gjort et kort intervju over e-post, med en av dem som var med på å utarbeide sentrale mål i LK20, hva gjelder historiebevissthet. Dette for utdypende og støttende informasjon rundt intensjonene. Med fremtredende teoretiske idealer, ligger utvalgt teori om historiebevissthet til grunn. Denne teorien er hentet fra de mest sentrale historiedidaktikerne, hvor det er forsøkt å gi et oversiktlig bilde av hva historiebevissthet omhandler. Det for videre å kunne sammenlikne opp mot lærernes forståelser. I tillegg til intensjonen om innsikt i lærernes forståelser, søker studien også innsikt i lærernes tanker om hvordan de operasjonaliserer historiebevisstheten i praksis. Det vil derfor også fremkomme teori som tar for seg sentrale, og om mulig idealistiske tilnærminger i det å operasjonalisere historiebevissthet i skolen. Studien søker også innsikt i muligheter og utfordringer ved operasjonalisering. Her vil tidligere forskning belyses og benyttes som støtte. Med dette følger det to forskningsspørsmål:

- *Hvilke utfordringer og muligheter ser lærerne i å få elevene til å kjenne seg historieskapt og historieskapende?*
- *Hvordan fremkommer forståelsene, utfordringene og mulighetene i deres tanker om egen historieundervisning?*

Forskningsspørsmålene er ment for å gi en dypere innsikt i lærernes arbeidshverdag, utover kun forståelsen. Som vi ser av det siste forskningsspørsmålet, søker det å se lærernes tanker om egen undervisning i sammenheng med forståelsen av historiebevissthet, men også i sammenheng med det som fremkommer av muligheter og utfordringer med operasjonaliseringen av målet om å få elevene til å kjenne seg historieskapt og historieskapende.

1.2 Oppgavens oppbygning

I tråd med studiens problemstilling og forskningsspørsmål, vil teksten ha følgende struktur:

Et teorikapittel hvor historiebevissthet blir redegjort for. Dette for å kunne diskutere lærernes forståelser opp mot det teoretiske grunnlaget. I samme kapittel vil det legges frem ulike tilnærminger og syn på hvordan historiebevisstheten kan og bør operasjonaliseres, med utgangspunkt i synet til sentrale historiedidaktikere. Dette vil drøftes opp mot de mer praktiske sidene ved lærernes svar, hvor det også vil diskuteres om det ligger en form for forståelse.

Videre vil et kapittel om tidligere forskning legge frem sentrale funn, som primært tar for seg utfordringer ved historiebevissthetsutvikling i skolen. Dette vil stå som støtte i drøftingen av særlig det første forskningsspørsmålet.

Neste kapittel inneholder en analyse av LK06 og LK20. Dette i hensikt å se på mål og intensjoner ved det økte fokuset på historiebevissthet, men og en analyse av endringsprosessen i overgangen til ny læreplan. Dette blir utgangspunktet for å kunne drøfte den delen av problemstillingen som søker å se lærernes forståelse opp mot læreplaner.

Metodekapittelet vil legge frem studiens epistemologiske utgangspunkt, en beskrivelse og vurderinger rundt alle delene av forskningsprosessen, hvilke personvern hensyn som er tatt og vurderinger av studiens validitet og reliabilitet.

Videre vil lærernes svar legges frem, for videre drøfting og oppsummering. Strukturen i disse kapitlene vil beskrives nærmere, men tar utgangspunkt i å gi en hensiktsmessig oversikt i stil med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil det diskuteres noen interessante veier for videre forskning, med utgangspunkt i funnene i denne og liknende studier.

2. Historiebevissthet

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis presentere fremtredende teoretiske definisjoner og betraktninger rundt hva historiebevissthet omhandler. Her vil sentrale historiedidaktikere bli brukt for å belyse tematikken. Dette vil stå som bakgrunn for den sammenliknende analysen som tar for seg den delen av problemstillingen, hvor lærernes forståelse vil ses opp mot historiedidaktisk teori. Videre vil jeg legge frem sentrale tilnærminger til hvordan historiebevisstheten kan eller bør operasjonaliseres i skolen. Her vil det også fremkomme aspekter rundt muligheter og utfordringer ved operasjonalisering av historiebevissthet i skolen. Disse synene hviler på teoriene, og vil stå som bakgrunnsteppe for å diskutere de mer didaktiske og praktiske forholdene hos lærerne.

2.1 Et mangedefinert begrep

Som begrep springer historiebevissthet som nevnt tilbake til 70-tallet. Den tyske historiedidaktikeren Karl Ernst Jeismann introduserte begrepet med følgende definisjon i 1979: «Historiebevissthet omfatter sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver» (Jensen, 2003, s. 58). Senere, og frem til i dag, har det kommet frem en rekke liknende definisjoner. Ofte bygger de nye definisjonene på med nye elementer og aspekter. Den danske historiedidaktikeren Sven Sødtring Jensen bygger på Jeismann med følgende definisjon:

En nærværende visshet om at mennesket, alle samfunnsinstitusjoner og alle samlivsformer eksisterer i tid, at de alltid har et opphav og en fremtid, og at de ikke er uttrykk for noe som er stabilt, uforanderlig og uten forutsetninger (Kvande & Naastad, 2013, s. 46).

Den kjente norske historiedidaktikeren Ola Svein Stugu forklarer det på følgende måte: «Et individ med reflektert historiebevissthet skjønner at det er skapt av historiske prosesser, men òg at det har evner og kapasitet til å påvirke sin egen situasjon» (Kvande & Naastad, 2013, s. 46).

Ut ifra definisjonene ovenfor, har det om mulig blitt noe klarere hva historiebevissthet omhandler. Det ligger tydelig en temporal dimensjon til grunn, når det snakkes om en sammenheng mellom ulike tidsepoker. Historie blir ikke kun tilskrevet fortiden, men opererer i spekteret fortid-nåtid-fremtid. Historiebevissthet virker å omhandle menneskets og individets fortolkning, forståelse, perspektiver, nærværende visshet og refleksjon innenfor dimensjonene. Ola Svein Stugu, sammen med flere fremtredende didaktikere, er opptatt av individets plass og rolle i historien, når det er snakk om historiebevissthet. Ved å forstå at man er skapt av historiske prosesser og har evner til å påvirke historien selv, har man i følge Stugu en reflektert historiebevissthet. Dette er nødvendigvis ikke så enkelt å utvikle. For å ta oss litt tilbake, vil jeg trekke frem den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen. I boka «Historie: Livsverden og fag» (2003), deler han en rekke filosofiske, teoretiske og praktiske tanker rundt historiebevissthet og nærliggende tematikk. Når det kommer til historiebevissthet, er Jensen opptatt av at mennesket lever i nåtiden, for mennesket kan kun leve i nåtiden. Samtidig, når man lever i nåtiden, vil det alltid være noe før og noe etter. Dette kaller vi

i hverdagspråket gjerne for fortid og fremtid. Jensen (2003) påpeker videre at selv om man hverken lever i fortiden eller fremtiden, vil begge dimensjonene på sett og vis være nærværende nåtiden. I historiebevisstheten er det vesentlig å få frem at dette handler om kognitive prosesser inne i hodet til mennesket (s. 59). Den svenske historikeren Peter Englund, henvist i Aronsson (2011) sammenfatter dette noe filosofisk med:

Det er deilig å bare kunne leve i nuet, men vi lever i og med ideer, bilder, konstruksjoner, ting og vaner som springer ut fra historien. Vi går heller ikke inn i fremtiden med et tomt sinn (s. 67).

I forbindelse med studien *Youth and History*, som jeg kommer tilbake til, forklarer Angvik og Von Borries (1997) metaforståelsen av historiebevissthet. De forklarer at mennesket opererer innenfor elementene vi har vært inne på. Alle mennesker har en fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og en fremtidsforventning. Videre er alle disse elementene av historiebevissthet påvirkelige på hverandre. Menneskets fortidsfortolkning påvirker nåtidsforståelsen, og videre hvordan mennesket handler i nåtiden. Nåtidsforståelsen påvirker fremtidsforventningene, og motsatt (s. 402). Vi har altså en fortid som er nærværende i form av en fortidsfortolkning, og en fremtid som er nærværende i form av fremtidsforventninger. Synonymt med disse begrepene, ligger også Reinhart Koselleck, henvist i Kvande og Naastad (2013, s. 45), sine i fagfeltet kjente begreper *erfaringsrom* og *forventningshorisont*, som står for mye av det samme. Bernard Eric Jensen bruker også begrepene *historieskapt* og *historieskapende* parallelt når han snakker om denne bevisstheten (2003, s. 59). Kortfattet handler dette om en visshet om at man selv er skapt av historiske prosesser, men også har muligheten til å være historieskapende i seg selv. Dette er to begrep som blir tilbakevendende i denne studien, og som vil bli belyst grundigere.

2.2 Å kvalifisere historiebevissthet

Det har i fagfeltet rådet en viss uenighet rundt i hvilken grad historiebevisstheten skal være en reflektert og bevisst egenskap hos individet. Altså hvor nærværende skal denne vissheten være? En del didaktikere, blant annet den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen, har en åpen innstilling til dette spørsmålet. Denne innstillingen går på at mennesket grunnleggende sett er historiske vesener, og at alle uansett har en viss fornemmelse av dette. Denne fornemmelsen er i følge disse nok til å snakke om at individet innehar en historiebevissthet. Jensen (2003) støtter sin egen argumentasjon med et eksempel. Han forklarer at på samme måte som det går mange gode språkbrukere uten et bevisst forhold til språkkunnskap og grammatikk omkring, går også mennesker rundt med historiebevissthet, uten at de nødvendigvis er dette særlig bevisst (s. 358). På den andre siden argumenterer blant annet den tyske historikeren Jörn Rüsen, henvist i Kvande og Naastad (2013), for at det må ligge en viss bevissthet til grunn, for at man i det hele tatt skal kunne snakke om historiebevissthet. Videre påpeker han at man også må skille mellom ulike stadier eller nivåer av historiebevissthet (s. 46). Vi ser altså ikke en fullstendig konsensus blant didaktikerne, men de er samtidig enige i at det finnes ulike utviklingsstadier, nivåer eller områder begrepet innebærer. På tross av uenighet eller enighet blant didaktikere, er lærere i den norske skolen lovpålagt å forsøke å hjelpe elevene i å utvikle historiebevissthet. I så måte bør vi ta høyde for at det finnes ulike stadier eller nivåer i historiebevisstheten. Dette gjør nødvendigvis ikke oppgaven til lærerne noe enklere. «Historiebevissthet er et fenomen som, samme hvor

spesifikt man velger å definere det, er vanskelig å operasjonalisere (...)» (Kvande & Naastad, 2013, s. 49). Det er naturligvis flere som har forsøkt seg på ulike teoretiske, praktiske og didaktiske tilnærminger til hvordan man skal kunne operasjonalisere historiebevisstheten hos mennesket, og videre elevene. I de neste delkapitlene kommer jeg inn på noen sentrale tilnærminger.

2.3 Å historisere seg selv og historisk empati

Som Bernard Eric Jensen (2003) og flere påpeker, er «ingen mennesker historieløse» (s. 55). Vi er alle født inn i en historisk sammenheng. Den avdøde filosofen og historikeren Wilhelm Dilthey, henvist i Jensen (2003), var opptatt av at det ikke er noe likhetstegn mellom historie og fortid, og at mennesket opererer innenfor historien i samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid. Jensen siterer han videre, hvor han sier at «vi er først et historisk vesen, før vi blir betraktere av historie» (s. 56). Det å være et historisk vesen, må dog ikke forveksles med det å klare å historisere seg selv, for det sistnevnte er en noe vanskeligere oppgave. For mennesket er ikke nødvendigvis bevisst hvordan det blir påvirket av historien rundt seg selv, for den innsikten kreves det en aktiv overtakelse. Denne overtakelsen kan ses på som at mennesket går fra å være historiske vesener, til å utvikle en bevissthet rundt det. Å historisere seg, kan derfra komme til uttrykk på mange måter. Eksempelvis gjennom at mennesket forteller historier om seg selv og sin identitet. Historier om sin generasjon, nasjon eller kulturkrets (s. 57). På denne måten knytter mennesket seg selv, opp mot ulike deler av historien, på et eller annet nivå. Å historisere seg selv, går også under begrepet Jensen kaller *historisitet*. Gjennom menneskets historisitet forstår man at historien ikke nødvendigvis handler om objektive omstendigheter, men et gjensidig avhengighetsforhold. Mennesket er bestemt av historien, men samtidig er historien bestemt av menneskets egen situasjon og interesser (Jensen, 2003, s. 57-58). Her kommer vi inn på et nærliggende begrep, nemlig *historisk empati*. En egenskap som står som et viktig verktøy i det å blant annet historisere seg selv. Dette begrepet fremkommer også, som jeg kommer tilbake til, som et mål i fagfornyelsen LK20. Nederlenderne Arie Wilschut og Koen Schiphorst (2018) knytter historisk empati tett opp mot begrepet perspektivtaking, eller å rekonstruere historiske perspektiver. Det handler kort fortalt om evnen til å leve seg inn i, eller rekonstruere livet og samfunnsforholdene rundt fortidige mennesker. Dette for bedre å forstå deres handlinger, ut ifra deres perspektiv og forutsetninger i den konteksten de levde og opererte (s. 2). Videre forklarer de at dette ikke nødvendigvis er noen enkel øvelse, da fortidige menneskers liv og samfunnsforhold i utgangspunktet er veldig ukjent for oss (s. 3). Gjennom sin studie på elever, hvor elevene har forsøkt seg på ulike tilnærminger til dette, legger de frem en kritikk til det å forsøke å knytte inn empati i denne øvelsen. De forklarer blant annet at empati har med seg en slags forutinntatthet, hvor dine egne personlige preferanser gjerne former hvilke historiske aktører du enklere empatiserer med (s. 11). Som tittelen til studien deres påpeker, bør man distansere seg så mye som mulig fra sine egne verdier og holdninger, i det å rekonstruere historiske perspektiv og forstå fortidige menneskers handlinger og tenkemåter. I oppsummeringen trekker de blant annet frem viktigheten av kontekstuell innsikt. Det forstår jeg som innsikt i forhold som gjerne står utenfor de historiske personene. Det være seg samfunnsforhold, maktforhold eller handlingsrammer, som videre gav de historiske personene et visst handlingsrom. I et eksempel trekker de frem hvordan elever i undersøkelsen enklere klarte å forstå tyske borgeres villighet til å gå med på handlinger under 2.verdenskrig,

når de fikk innsikt i diverse kontekstuelle samfunnsforhold i Tyskland før og under krigen (s. 11).

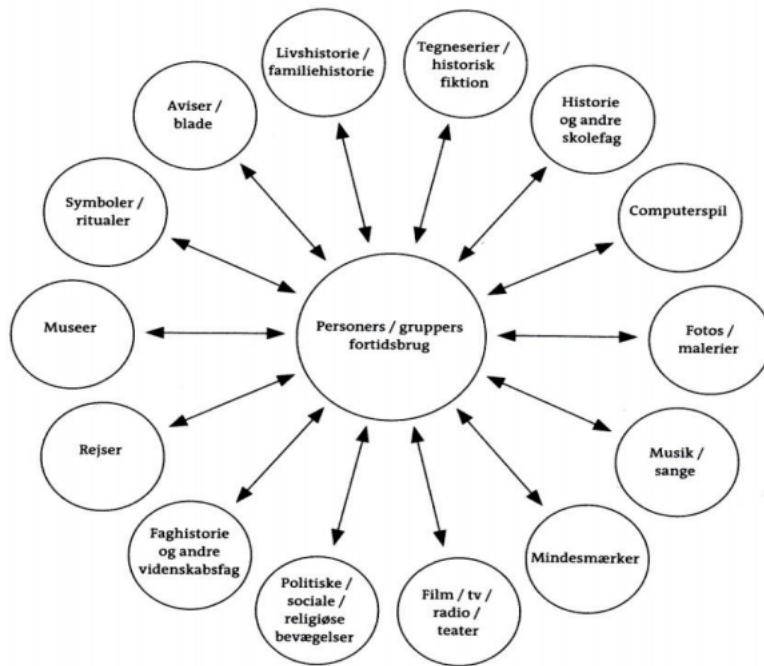
2.4 Operasjonalisering av historiebevissthet

Det er flere som har forsøkt seg på ulike teoretiske tilnærminger til hvordan man kan operasjonalisere historiebevisstheten og utviklingen av historiebevisstheten hos mennesket, og særlig elever i skolen. Det tas da gjerne utgangspunkt i en av definisjonene på historiebevissthet, for så å se på praktiske, faglige, pedagogiske, didaktiske og teoretiske muligheter for å sette dem til livs. En definisjon det er tatt utgangspunkt i, er følgende:

Mennesket handler i sin tid, og disse handlingene får følger for dem som kommer etter. Noen har fattet beslutninger i går, som påvirker dagen i dag, på samme måte som at beslutninger som fattes i dag, kommer til å påvirke morgendagen (Kvande & Naastad, 2013, s. 202).

Denne definisjonen deler også en del likhetstrekk med måten læreplanen for historie i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2020) forklarer begrepet, med vekt på elevperspektivet, med «Historiebevissthet innebærer at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og fremtid» (s. 2). Det sentrale poenget videre, blir å få elevene til å forstå at dem selv er historieskapt og historieskapende, og at de selv kan være beslutningstakere og påvirkende for fremtiden. Klarer man å få til dette, argumenterer Kvande og Naastad (2013) for at man er på vei til å utvikle elevenes historiebevissthet (s. 202). I dette henseende kommer vi inn på det som kalles historiebevissthetens *identitetsskapende funksjon*. Denne funksjonen finnes det flere tilnærminger til. Trond Risto Nilssen og Claudia Lenz (2011) forklarer at historiebevisstheten ikke handler om en eksakt viten om fortiden, men om en individuell forestilling eller innsikt i prosesser som knytter fortiden til vår sans av identitet. Det handler om en forståelse av hvor man kommer fra og hvordan man ble til den man er i dag (s. 18). Eksempelvis kan ikke et menneske vite eksakt hvordan fortiden var og derfor kan vi aldri søke fortiden som en totalitet (s. 17). Spør man for eksempel to mennesker som har gått i samme skoleklasse gjennom 10 år, om deres opplevelse av skoleløpet og livet i den klassen og på den skolen, vil man sannsynligvis få to helt forskjellige fremstillinger eller erindringer av det. Dette fordi et menneskets forhold til og oppfatning av fortiden er selektiv og individuell, og står til enkeltindividet, til tross for at de to individene har delt omtrentlig samme historie. Dette impliserer videre at disse to menneskene vil ha ulike utgangspunkt for å leve i nåtiden, med slik ulik fortolkning av fortiden. Videre, vil også forventningen til fremtiden være ulik mellom individene.

Bernard Eric Jensen, har også vært opptatt av individualiteten ved historiebevisstheten og historieundervisningen. I sin tid lagde og presenterte han en modell for historiebevissthetens *dannelses -og brukssteder* (Jensen, 2003, s. 88) (Figur 1).



Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.

Figur 1-Historiebevissthetens dannelses -og brugssteder

Begynner man å bevege seg inn i fagfeltet, vil man tidlig oppdage at denne modellen og nærliggende tematikk raskt henvises til av andre. I tråd med en individuell, selektiv og identitetsskapende funksjon, viser modellen ulike steder et menneske innhenter sin historiebevissthet fra. Som en kan se, har et menneske en rekke områder eller steder det vil kunne gjøre dette fra. Det være seg bøker, spill, musikk, museer eller minnesmerker. Et viktig poeng, er hvor individuell og skreddersydd denne sammensetningen av historisk kunnskap og historiebevissthet er for hvert enkelt menneske. Det impliserer videre det faktum at forskjellene mellom menneskene er store og nærmest uttømmende. Trekker vi dette inn i en skolesammenheng, vil denne individualiteten også gjelde elevene. Det åpner både for muligheter, men også en god del valgmuligheter, som om mulig kan ses på som en utfordring for en lærer. Fremdeles skal elevene ha kjennskap til mer eller mindre konkret viten om fortiden i historiefaget. Det kan vi blant annet se i kompetansemålene for 10.trinn i den nye læreplanen LK20. De skal for eksempel kunne «gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10-11). Kvande og Naastad (2013) tydeliggjør at læreren i slike tilfeller kan oppleve elevenes mange *dannelses -og brugssteder* som et problem. Dette fordi disse områdene kanskje ikke gir elevene den faglig kvalifiserte historiekunnskapen. Disse områdene har gjerne ikke noe mål om å være dette, men opererer heller med en leken eller underholdende tilnærming til fortiden. Kanskje opplever læreren at hen ikke føler at elevene er interessert i den historien lærebøker fremlegger. Derimot kan læreren se ressursen og mulighetene i elevenes mange *dannelses -og brugssteder*, som vil gi flere referansepunkter og muligheter for innlevelse i undervisningen (s. 59). En slik tilnærming til å operasjonalisere historiebevissthet er tydelig fremmet som et ønske fra flere fremtredende historiedidaktikere.

2.5 En fusjonering av dannelses -og bruksstedene

May Britt Ohman Nielsen, henvist i Kvande og Naastad (2013) forsøker å eksemplifisere hvordan denne tilsynelatende tosidigheten i historiefaget kan fusjoneres mer til å operere sammen med hverandre i større grad. På den ene siden har man den *vitenskapelige analyserbare* historien, som handler om metoder, analyse, teori, kildekritikk og årsak-virkning, mens man på den andre siden har den *gåtefulle* og *poetiske* historien, som deler mange likhetstrekk med en rekke av bruksstedene i Bernard Eric Jensens modell (Figur 1). Det siste ytterpunktet tar gjerne tak i historie med fantasi og underholdning, og er ofte gjerne ikke rasjonell eller analytisk i sin fremtoning. Ohman Niensens ønske for undervisningen, kan ses på som en blanding av ytterpunktene, hvor hun påpeker at historiebevissthet handler om en egenartet blanding av elementer og koblinger fra begge sider. En kan for eksempel lære om holocaust på en rasjonell og analytisk måte om hva som konkret skjedde i læreboka, men det bør samtidig legges opp til undervisning som også vekker det følelsesmessige og undrende hos elevene, ved at de på en eller annen måte får leve seg inn i historien (s. 50). Hun presiserer at dette ikke er ment for å svekke fagligheten, men som et supplerende element i undervisningen. Erik Lund (2020) har også tatt for seg denne tosidigheten. I likhet med Ohman Nielsen, er han opptatt av at det i undervisning skal være et samspill mellom sidene, hvor de kan fungere supplerende til hverandre. Samtidig påpeker han at interessen for historie hos mennesket, gjerne starter på det han kaller den *mytiske* siden. «Det er fortiden som innlevelse og opplevelse som er startpunktet, enten det har foregått i møte med læreren som kunne fortelle (...). Eller kanskje var det historiske tv-serier eller spillefilmer» (s. 31). Lund (2020) virker særlig opptatt av å ta utgangspunkt i denne siden. Dette vil kunne fungere som et utgangspunkt, hvor elevene faktisk har interesse og forhåndskunnskaper (s. 32).

2.6 Individuelle identiteter

Denne tosidigheten kommer også frem, dog mer på et samfunnsnivå, i det Klas Göran Karlsson, henvist i Kvande og Naastad (2013) beskriver som en tendens ved samfunnet i dag. Han peker på en svekkelse av den nasjonale felles historiefortellingen, og at mennesket skaffer seg stadig mer private individuelle identiteter (s. 96). Dette støttes av sosiologen Zygmunt Bauman, som henvist i Krange og Øia (2013) beskriver denne tendensen i et samfunnsperspektiv. I det moderne samfunnet, står mennesket i større grad fritt i å «shop around in the supermarket of identities» enn tidligere, hvor identiteten og skjebnen din i større grad var forutbestemt (s. 117). Det pekes også på flere andre årsaker til denne tendensen, uten at jeg skal gå inn på dem. Poenget virker mer å være hvordan dette kan utfordre læreren i sin historieundervisning, når det kommer frem et stadig økende konglomerat av private mindre historier og derav identiteter. Vi kan se til Lenz og Nilssen (2011), som minner oss på historiebevissthetens individualitet. Vårt forhold til tid, altså å leve mellom fortid og fremtid, er svært individuell. Mennesket opplever denne virkeligheten subjektivt, og hva som oppleves meningsfullt og betydningsfullt varierer fra menneske til menneske (s. 18). Ser vi dette i et didaktisk lys, hvor elevene er mennesket med subjektive opplevelser av hva som virker betydningsfullt og meningsfullt, kan en påstå at historielæreren står overfor en rekke muligheter eller utfordringer, avhengig av hvordan man velger å se det. Vi skal se at dette skillet, o

3. Historiebevissthet i forskning

I denne delen vil jeg presentere forskning og studier nærliggende og hensiktsmessig denne studien. Det skal presiseres at det finnes en rekke andre studier som har tatt for seg deler av det etter hvert omfattende fagfeltet. Jeg har søkt å fokusere på forskning og studier som har sett på hvordan forståelse for historiebevissthet har manifestert seg hos lærere. Jeg har også trukket inn studier som har sett på hvordan historiebevissthet og historiefaget står i tilknytning til elever og ungdommer. Dette er gjort for å kunne sammenlikne funn i min studie, opp mot tidligere studier. Ved å både se på studier gjort på lærere, men også elever, er hensikten å få frem forhold som kan drøftes opp mot både problemstilling og forskningsspørsmål i denne studien.

3.1 Erfaringsnært, men teorifjernt

I masteroppgaven «Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt» av Christian Paulssen (2011), undersøkte han ti historielærere i videregående skoler, gjennom dybdeintervjuer. Et av formålene ved studien, var å se på om lærernes undervisningsidealer, fremmet eller bidro til en utvikling av elevenes historiebevissthet, slik læreplanen på det tidspunktet også foreskrev. Et funn, som ble stående som sentralt i hans studie, var det at lærerne førte en undervisning som på mange måter fremmet en utvikling av historiebevissthet hos elevene. «Informantenes undervisningsorientering sikter mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet i større grad enn informantene selv synes klar over» (Paulssen, 2011, s. 3). Paulssen fant altså ut at lærerne i hans studie, førte en undervisning som bidro til å utvikle historiebevissthet, men ikke hadde et særlig bevisst forhold til at denne praksisen stod i stil med mer teorispesifikke forhold ved historiebevissthet. Han oppsummerer funnet på en visuelt god måte med følgende setning: «Med andre ord underbygger dette at historiebevissthet som begrep fremstår som en teoretisering av en ryggmargsfølelse hos informantene» (Paulssen, 2011, s. 92). Når Paulssen snakker om at lærernes idealer om undervisningen er med på å fremme funksjoner ved historiebevisstheten, høres det veldig bra ut. Samtidig vil det være mer givende å spørre hva konkret denne ryggmargsfølelsen fører med seg i utviklingen av elevenes historiebevissthet? Her trekker Paulsen frem flere sentrale funn, som viser oss nettopp dette. Informantene hans har alle en orientering om å trekke inn elevenes egen historie i undervisningen og skape en kobling mellom individet og den «større» historien (Paulssen, 2011, s. 91). Denne orienteringen står i nær tilknytning til det jeg har vært inne på rundt historiebevissthetens identitetsskapende funksjon, hvor blant annet historiens mening og betydning for enkeltindividet bør stå sterkt. Dette viser seg også, som vi skal se, som sentrale mål i LK20. Dette gjelder både i teori og praksis, hvor lærerne i Paulssens studie gjennomfører i praksis, uten å nødvendigvis vite at teorien også fremmer deres måte å tenke på. Dette er bare et av flere eksempler fra studien, som viser at lærerne har tanker om egen praksis, som ligger tett opp mot teorien, uten at de nødvendigvis er klar over akkurat det. Paulssen presiserer at informantene i studien hadde kjennskap til begrepet, men i mindre grad kjennskap til det mer teoretiske innholdet i det. Denne studien vil se på hvorvidt mine informanter har en mer teoretisk tilnærming til begrepet, eller om de ligger mer i landskapet informantene fra Paulssens studie ligger. Som vi har sett, har begrepet fått en mer sentral og eksplisitt posisjon i den nye læreplanen, og hypotetisk kanskje ligge mer latent hos lærerne. Samtidig har

informantene i min studie i brorparten av sine yrkeskarrierer undervist under den forrige læreplanen LK06.

3.2 Individet og historien

Nærliggende formuleringen å forstå seg selv som historieskapt og historieskapende, ligger det som nevnt to begreper som omhandler tid og tidsforståelse. Begrepene *erfaringsrom* og *forventningshorisont* ble introdusert av den tyske historieteoretikeren Reinhart Koselleck (Kvande & Naastad, 2013, s. 45). Velger vi å gå etter den åpne tilnærmingen til historiebevissthetsbegrepet, hvor ingen mennesker er historieløse, og alle har en viss fornemmelse av historiebevissthet, går alle rundt med et visst *erfaringsrom* og *forventningshorisont*. Denne forståelsen deler også Erik Lund, som forklarer historiebevisstheten som en forståelse av samspillet mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. Denne forståelsen er mer eller mindre bevisst og artikulert, men ingen er helt historieløse (s. 28). I et individperspektiv, vil jeg i denne sammenhengen igjen trekke frem formuleringen hos Kvande og Naastad (2013), som oppsummerer forståelsen av dette samspillet.

Menneskene handler i sin tid, og disse handlingene får følger for dem som kommer etter. Noen har fattet beslutninger i går som påvirker dagen i dag, på samme måte som at beslutninger som fattes i dag, kommer til å påvirke morgendagen (s. 202).

Denne oppsummeringen, kommer med en videre påpekning om at når elevene får forståelse for at dette også gjelder dem selv, er man på vei mot å utvikle historiebevissthet (ibid.). Som vi har sett, står utviklingen av historiebevisstheten i nær tilknytning til individet og dets egen opplevelse av at historie bør føles meningsfull og betydningsfull for dem selv og deres liv. Dette manifesteres også i den nye læreplanen LK20, hvor det foreligger et fastsatt mål om at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende, noe jeg kommer nærmere inn på. Her står også det å kunne historisere seg selv som sentralt. Altså elevenes historisitet.

Det er gjort flere studier på hvorvidt og hvordan ungdommer kjenner på følelsen av at historie og historiefaget har betydning for deres eget liv, og hvordan de ser seg selv som en del av historien og gjennom blant annet å se på hvordan de historiserer seg selv. Allerede i skoleåret 1996/1997, gjennomførte danske Marianne Poulsen, på den tiden doktorgradsstuderende tilknyttet Center for humanistisk historieformidling, en studie av barn og unges historiebevissthet. Hun gjennomførte en kvalitativ studie av en 6.klasse, en 8.klasse og en 3.videregåendeklasse. Datagrunnlaget bestod i hovedsak av intervjuer med elevene i de respektive klassene, hvor hun undersøkte hvordan historiebevisstheten manifestertes i deres liv, og hvordan dette kom til uttrykk i deres tanker om historiefaget (Poulsen, 1999, s. 9). To viktige forutsetninger for studien, presenterer hun innledende. For det første hadde studien en åpen tilnærming til hvordan historiebevisstheten manifestertes eller kom til uttrykk hos elevene. Det vil kort forklart si at hun også regnet med den tause manifestasjonen av historiebevissthet, altså den ikke-reflekterbare (s. 10). For det andre, var hun opptatt av at bevisstheten også manifesteres eller skapes utenfor klasserommet, i elevenes livsverden (s. 15). Sett opp mot tematikken i min studie, er det særlig et spørsmål Poulsen har tatt for seg i sin studie som er ekstra interessant. Dette går på hvorvidt barn og unge oppfatter seg selv som en del av

historien. «Har de en oppfattelse av, en bevissthet om deres egen historisitet og deres eget handlingspotensiale?» (Poulsen, 1999, s. 139). I undersøkelsen fant hun ut at svaret på dette spørsmålet, lå i tett tilknytning til hvordan eleven oppfattet fremtiden som en del av historien. Hun fant altså en sammenheng mellom svarene i spørsmålet «Er du selv en del av historien?» og «Hører fremtiden med til historie?». Dette viste seg sammenfallende i alle tre trinnene. Et annet interessant funn, var det faktum at oppfatningen av å kjenne seg selv som en del av historien, økte i takt med trinnene. Hvor kun 2 av 17 sjetteklassinger svarte ja på dette, svarte 4 av 15 åttendeklassinger og 12 av 22 videregående elever ja til at de selv er en del av historien (s. 140). Poulsen sammenfattet funnene ved å dele opp oppfattelsen av enkeltmenneskets rolle i historien i tre posisjoner. Innunder den første posisjonen, har man en forestilling om at en selv og andre mennesker er aktive medborgere, og ser på menneskene som avgjørende i verdens og samfunnets utvikling. Denne posisjonen var det utelukkende videregående elevene som hadde, og kun hos et fåtall av dem. Er man en del av den andre posisjonen, ilegger man kun store og kjente personer betydning for historiens utvikling. Da har man gjerne en oppfatning om at en eller annen instans har bestemt hva som er viktig eller ikke. Er man innunder den tredje posisjonen, ilegger man gjerne teknologi og fremskritt en viktig plass i historien. Man tar høyde for at fremtiden er en del av historien og føler seg indirekte som en del av historien, men ilegger ikke enkeltmennesket særlig betydning (Poulsen, 1999, s. 153-154). Sistnevnte posisjon eller tankegang innehar et navn, nemlig *determinisme*. Innehar man denne tankegangen, ser man gjerne for seg at historien skaper seg selv, uten at mennesket er aktør eller pådriver for noe som helst. Et eksempel på en deterministisk setning kan være «da internett kom», hvor man glemmer eller legger menneskets rolle i utviklingen til side. En motsatt tankegang, innehar navnet *antideterminisme*. Sentralt ved denne tankegangen er forståelsen av at utviklingen ikke går sin gang, men den blir skapt av dagens medborgere (Kvande & Naastad, 2013, s. 108). Oppsummert har brorparten av elevene en oppfatning om at de ikke er en del av den store historien. Noen ilegger seg selv likevel en betydning, men da gjerne i form av at de er en liten brikke i den store sammenhengen, og for eksempel har en betydning i familiehistorien. Det må tas i betraktning at denne studien nå er omlag 25 år gammel. Det vil derfor være hensiktsmessig å se til andre og nyere studier, som har tatt for seg samme tematikk, for å se om funnene der sammenfaller eller ikke.

3.3 Skille mellom dagliglivet og skolefaget

I Ketil Knutsens doktorgradsavhandling (2005), «Historie ungdom lever», underbygges funnene fra studien til Marianne Poulsen. Knutsen forklarer at elevene enkelt klarer å skille hva som er historie og ikke, men at utfordringen ligger i å tillegge eller oppfatte historien som betydningsfullt for eget liv. De evner også i lav grad å relatere sin egen historie til den «større» historien. Dette impliserer en utfordring hos elevene, i det å se nytteverdien eller betydningen historie har for hendelser eller situasjoner i sitt daglige liv. Han bruker begrepet «øyeblikksorientering», noe jeg forstår som at elevene lever i en slags nåtidig boble. Han forklarer videre at «øyeblikksorienteringen» først brytes når utfordringene, eller situasjonen eleven står i, har en tydelig og klar forankring i fortiden (s. 146-147). Slik jeg selv forstår en slik brytning, vil jeg vise med et, om noe banalt eksempel. En elev skal arrangere bursdag og ønsker å invitere hele klassen. Samtidig har myndighetene for to måneder siden bestemt at man kun kan samle 10 personer i slike sammenhenger på grunn av coronapandemien, slik at eleven ikke får invitert alle. Eleven

står da i en brytning hvor ens eget liv plutselig står i sammenheng med noe større. Om mulig, blir det da enklere å se betydningen historien har for eget liv, og kanskje også enklere å se seg selv som en del av historien. Opp mot funnene i Knutsens studie, har Mats Håkonsen i sin masteroppgave (2018) en interessant betraktning. Hvorpå funnene til Knutsen viser at elevene i lav grad evner å koble historie til noe betydningsfullt i sitt eget liv, ser det ut til at historien elevene lærer i skolen i liten grad oppleves verdifull i det å orientere seg utenfor skolen. Håkonsen presiserer at dette er viktige funn, sett i et historiedidaktisk lys. Samtidig påpeker han at det i Knutsens studie, ikke nødvendigvis er enkelt å presist vite om dataene om hva elevene legger i historisk kunnskap, kommer fra skoleverket eller andre arenaer i deres liv (s. 18). Her henviser han til modellen til Bernard Eric Jensen, som viser til menneskets ulike *dannelses* -og *brukssteder* for historiebevissthet.

Er det virkelig sånn at historiefaget er betydningsløst og lite engasjerende for elevene? Som vi har sett, har det blitt påpekt en tosidighet eller et skille mellom det faglige og mer lekende i historiefaget. Denne tosidigheten har det også blitt forsket på. I en større amerikansk studie fra 1998, hvor over 1000 amerikanere ble intervjuet om deres forhold til fortiden, ble det avdekket et gap mellom den vitenskapsfaglige historien og den mer hverdagslige historien i menneskers liv (Lund, 2020, s. 29). Dette gapet kan ses på som et mer eller mindre vanntett skott, hvor de ulike sidene ikke opererer i samspill med hverandre. I studien kom det blant annet frem at den følelsesmessige forbindelsen til fortiden, oftest kom i forbindelse med familiesamlinger, hvor kunnskap om fortiden gjerne ble formidlet gjennom bilder og historier. På denne måten gis historiebevisstheten næring, fra det individuelle og slektsmessige ut i det lokale, nasjonale og kanskje globale. Videre påpeker Lund (2020) at hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former deres historiebevissthet trekkes inn og brukes som en del av faget (s. 29). Som tidligere nevnt, hos blant annet May Britt Ohman Nielsen, fremkommer det en misjon om å i større grad trekke inn menneskets ulike *dannelses* og *brukssteder* for historiebevisstheten, inn i den vitenskapelige og faglige delen av faget.

Den største undersøkelsen gjort på historiebevissthet i Norge, er *Youth and History* (Angvik & Von Borries, 1997), hvor ungdoms forhold til historie ble undersøkt i nesten 30 europeiske land i skoleåret 1994-95. Resultatene er gjengitt i Angvik og Nielsen (1999) og viser flere interessante forhold. I likhet med flere studier, viste også denne at elevene var usikre på om historie var noe de kunne benytte seg av i sine egne liv. Videre påpeker Nielsen viktigheten av at historieundervisningen bevisstgjør deres rolle som historieskape, så vel som historieskapende. Også det faktum at deres livserfaringer i større grad bør knyttes inn i historieundervisningen (s. 119). I kapittelet om historiebevissthet i læreplaner, skal vi blant annet se at det sistnevnte har blitt et sentralt fokusområde i fagfornyelsen LK20.

4. Historiebevissthet i læreplaner

Slik problemstillingen formulerer, ønsker denne studien et innblikk i et utvalg læreres forståelse av historiebevissthet. Denne forståelsen vil ses i forhold til blant annet intensjonen bak fokuset på historiebevissthet i læreplan. I denne delen, vil jeg ta for meg hvordan historiebevissthetsbegrepet fremkommer i den gjeldende læreplanen, men også i den foregående læreplanen. Dette i hensikt å gi et overblikk over det bakenforliggende rammeverket lærerne i denne studien har jobbet ut fra. Lærerne som er blitt intervjuet i denne studien, har i brorparten av sine yrkeskarrierer brukt LK06 i sine arbeider, og skoleåret 2020/2021 er det første året i innfasingen av den nye læreplanen LK20. Videre vil jeg se på intensjoner bak begrepets stadig mer fremtredende plass i læreplanen, slik de kommer frem i Utdanningsdirektoratets offentlige kanaler. Jeg har også vært i kontakt med en av dem som var med i prosessen med den nye læreplanen i historie, som gir utdypende og støttende innsikt i intensjonene bak det økende fokuset på historiebevissthet i læreplaner.

4.1 LK06 – Implisitt om historiebevissthet

Jeg ønsker å starte med å se på hvordan historiebevissthet, nærliggende tematikk og formuleringer, gjorde seg gjeldende i den foregående læreplanen (LK06). Som nevnt, har alle lærerne i utvalget til denne studien, arbeidet brorparten av sine yrkeskarrierer under denne læreplanen. Derfor ønsker jeg å gi innsikt i hvordan historiebevissthetstematikken fremkom i den læreplanen, på tross av at denne studien primært søker å se lærernes forståelse opp intensjoner i gjeldende læreplan LK20.

Hvis vi først tar for oss formålet for samfunnsfaget for ungdomsskolen i LK06, fremkommer ingen eksplisitte formuleringer rundt historiebevissthet. Likevel ligger det formuleringer som har nær tilknytning til, eller implisitt fordrer undervisning som ligger nær historiebevissthetstematikk. I formålet for faget, fremgår det blant annet et fokus på individet og dets rolle i samfunnet og historien flere steder. Eksempelvis står det at: «Mennesker er preget av den kulturen de vokser opp i, og dette påvirker holdninger, kunnskaper og handlinger. En dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet kan medvirke til å erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levevis» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

I tillegg til et tydelig formål om å knytte det personlige individuelle livet til samfunnslivet, ser vi også et formål om å utvikle elevenes erkjennelse av menneskers ulike måter å leve på, ut ifra hvilken kultur de har vokst opp med. Her har de ikke trukket inn den temporale dimensjonen, men vi kan se en kobling til det som innenfor historiedidaktikken kalles *historisk empati*, som jeg belyste i teoridelen. En mer temporal formulering fra formålsdelen understøtter dette:

Som mennesker inngår vi i en historisk sammenheng, og en lang rekke historiske hendelser har påvirket utviklingen av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevene lære om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Sånn skal faget medvirke til bevisst identitetsdanning og trygg forankring i eget samfunn og egen kultur for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

Slik det fremkommer her, påpekes det at mennesket inngår i en historisk sammenheng. Implisitt kan man lese dette som at det også gjelder elevene. Det kommer ikke frem eksplisitte formuleringer, hvor formål er å knytte elevenes livsverden opp mot historien. Det kommer likevel frem, som vi har sett, et formål om en dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet, og samfunnslivet. I neste avsnitt av formålsdelen trekkes det frem at menneske som reflekterte og handlende individ kan bidra til å forme seg selv, bli påvirket og påvirke omgivelsene sine. Her ser vi en kobling til det som innenfor historiebevisstheten kalles å kjenne seg historieskapt og historieskapende. Vi ser likevel at jeg må gjøre den koblingen selv, hvorpå jeg har begrepene langt fremme i bevisstheten. Uansett, når koblingen er gjort, er dette også tilknyttet historiebevissthetens identitetsskapende funksjon. Vi ser altså at formålsdelen av LK06 kommer inn på tematikk, som ligger nært sentrale områder innenfor historiebevisstheten. Det må presiseres at selv om det ligger nært, krever det en aktiv kobling eller overføring av den som måtte lese læreplanen. Samtidig ser vi også at fremtidsperspektivet ikke eksplisitt nevnes i formuleringene. Som vi vet, ligger den dimensjonen som et vel så viktig aspekt ved det flerdimensjonale temaet historiebevissthet.

Ser vi på historiedelen under læreplanens hovedområder, ligger det blant annet at «historie omfatter hvordan mennesker skaper bilder av og former sin egen forståelse av fortida, og hvordan dette virker inn på nåtida» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Her ser vi at det eksplisitt fremkommer at historie handler om hvordan mennesker skaper seg ulike bilder av hvordan fortiden var. Denne dynamiske tilnærmingen, er veldig i tråd med det vi har sett står sentralt innenfor historiebevisstheten. Dette fremkommer også i intensjonene bak det økte fokuset på historiebevissthet i LK20, som jeg kommer nærmere tilbake til. Også her må vi merke oss at fremtidsperspektivet er utelatt, hvor koblingen fortid-nåtid er det som er formulert.

Ser vi på kompetansemålene for historiefaget etter 10.årssteget, legger flere av målene vekt på det å trekke linjer mellom ulike deler av historien. Primært går dette på å trekke linjer mellom fortidige hendelser, og det å se på hvordan hendelsene har hatt påvirkning på hvordan samfunnet er i dag. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). Å trekke linjer mellom ulike deler av historien, har vi sett ligger som et bakenforliggende teppe i historiebevisstheten. LK06 legger i liten grad opp til å trekke linjer inn i fremtiden. Videre legger historiebevisstheten og mange historiedidaktikere også tydelig vekt på å sette seg selv inn i den historiske sammenhengen, jamfør historiebevissthetens identitetsskapende funksjon og historisitet. Ser vi på det elevene skal kunne etter 10.årssteget, legger ikke kompetansemålene i læreplanen LK06 noe vekt på at elevene skal relatere seg selv inn i den historiske sammenhengen. Fokuset virker å ligge på å kunne trekke linjer mellom historiske hendelser på et samfunnsnivå, det være seg nasjonalt eller internasjonalt. Oppsummert ser vi at formålsdelen og hovedområdet fra LK06, tar for seg flere aspekter innenfor historiebevisstheten. Det være seg dens identitetsskapende funksjon, blant annet gjennom å implisitt koble det opp mot det å være historieskapt og historieskapende, samt målet om å utvikle historisk empati. Kompetansemålene trekker inn målet om å koble fortid og nåtid, men kun på et samfunnsnivå.

4.2 Historiebevissthet i LK20 – individet får mer plass

I den nye læreplanens *Fagrelevans og sentrale verdier* for samfunnsfaget, kan vi se at et uttalt mål er at elevene skal bli bevisste hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Allerede her ser vi at læreplanen tar i bruk begreper vi finner igjen i tematikk rundt historiebevissthet. Gjennomgående i fagets *Fagrelevans og Kjerneelementer*, ligger det også et mål om å utvikle sin egen identitet, samtidig som man skal forstå hvordan andre utvikler sin. Dette også i et historisk perspektiv. Historiebevissthetsbegrepet kommer også eksplisitt frem under kjerneelementet *Identitetsutvikling og fellesskap*. Der står det blant annet at «elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Altså, klarer elevene å relatere seg inn i historien, skal de kunne utvikle historiebevissthet og handlingskompetanse. Det kan virke som om individets plass i læreplanen, i form av at eleven i større grad skal kunne relatere seg selv inn i historien, har fått større fokus enn det vi så i LK06. Handlingskompetanse hos elevene, virker også å være et sentralt mål i fagfornyelsen. Flere steder formuleres det eksempelvis mål om at elevene skal bli samfunnsengasjerte borgere. Dette kommer jeg nærmere inn på i delkapittelet om intensjonene bak historiebevissthet i LK20.

Som vi husker, viste kompetansemålene for historiefaget i ungdomsskolen i LK06 et fokus på å trekke linjer mellom ulike tider, men på et samfunnsnivå. Det vil være interessant å se hvor fokuset ligger i kompetansemålene for historiefaget i ungdomsskolen i LK20. Den mest omfattende endringen fra LK06 til LK20, er at de tre fagene samfunnskunnskap, geografi og historie ikke lenger har egne kompetansemål men er sammenfattet i et og samme, mer tverrfaglige kompetansemål. Også i LK20 ligger det et fokus på at elevene skal kunne trekke linjer mellom ulike tider. En vesentlig forskjell, ligger dog i hvordan formuleringene fremkommer. Mens det i LK06 for eksempel stod at «elevene skulle kunne presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-tallet (...) og beskrive hvordan det peker frem mot samfunnet i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9), står det i de fleste formuleringene i LK20 at elevene skal kunne se årsaker til, og konsekvenser av ulike hendelser. Formuleringene virker i det hele noe mer konkrete i fremtoningen, og trekker også inn fremtidsaspektet. Videre legges det også mer vekt på hvordan individet står i disse årsakene og konsekvensene. Eksempelvis skal elevene kunne se på teknologi som en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen det har fått på enkeltmennesket (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). Nytt er også målet om å vurdere ulike kilder og drøfte ulike fremstillinger av fortiden og hvordan det har påvirket holdninger og handlingene til mennesker. Her kommer vi igjen inn på hvordan historien nødvendigvis ikke trenger å være fastsatt og bestemt, men individuell og dynamisk. Individet har i kompetansemålene fått en tydeligere tilknytning til samfunnsnivået. Dette kommer tydelig frem, blant annet gjennom at elevene skal kunne «reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Her har læreren muligheter til å knytte individet og dets identitet, opp mot muligheter og utfordringer på samfunnsnivå. Nå er det samtidig viktig å presisere at læreren også hadde muligheter til å knytte individ og samfunn, også under LK06. Vi må huske at i formålet for faget, stod det følgende: «Mennesker er preget av den kulturen de vokser opp i, og dette påvirker holdninger, kunnskaper og handlinger. En dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet kan medvirke til å erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levevis» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

LK20 har videreført dette formålet, ved å i større grad knytte individet inn i en samfunnsmessig og historisk sammenheng, også i kompetansemålene. Når vi snakker om formål, vil det være interessant å dykke dypere inn i intensjonene bak det økte fokuset på historiebevissthet i LK20.

4.3 Intensjoner bak historiebevissthet i LK20

I en video publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider (2019) går det inn på historiebevissthetsens plass og intensjon i historiefaget, med utgangspunkt i den nye læreplanen (LK20). Her påpekes det, som det også fremkommer i læreplanen, at elevene skal utvikle historiebevissthet. Det påpekes videre, som det også fremkommer i læreplanen, at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende. «Erkjennelsen av at verden har vært annerledes, og at samtiden og fremtiden kan bli en annen, er viktige forutsetninger for aktiv samfunnsdeltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019, 3:17). Viktigheten av at elevene kjenner at faget og innholdet i faget har relevans for dem, tydeliggjøres avslutningsvis. Her fremkommer det altså et mål om aktiv samfunnsdeltakelse, som skal nås gjennom å gjøre faget mer relevant, blant annet ved økt fokus på historiebevissthet. Målet om at faget skal bidra til aktive og samfunnsdeltakende borgere, fremkommer også flere steder i læreplanen, blant annet helt innledningsvis i *fagrelevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). For en dypere innsikt i intensjonene med innføringen av historiebevissthet i læreplanen, kontaktet jeg Håkon Rune Folkenborg ved Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (UiT), som var med i arbeidet læreplangruppa gjorde.¹ Han var med i prosessen fra kjerneelementene var vedtatt, til kompetansemålene var ferdig formulert og utarbeidet. I tillegg til å spørre om utdypende tanker bak intensjonen, la jeg også særlig vekt på å spørre om arbeidet med formuleringen «elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende» som fremkommer i læreplanens *fagrelevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Håkon Rune Folkenborg (personlig kommunikasjon, 8.januar 2021) påpekte på epost flere interessante og utdypende intensjoner ved arbeidet:

1. Når vi diskuterte og ønsket inn formuleringen om «historieskapt og historieskapende» handlet det om å legge grunnlag for en reflektert historiebevissthet. En reflektert holdning til dette gir (forhåpentligvis) elevene både et frigjørende forhold til fortiden, i den forstand at det ikke er «fastlagte jernbanespor» vi penses inn på, men at vi erkjenner at framstillinger av fortiden er dynamiske og i endring og peker mot en framtid som er relativt åpen og ikke fastlagt/bestemt av noen andre.
2. Erkjennelsen av de identitetsskapende aspektene med fortidens fortelling, og kritisk tenkning om både innholdet og formen på fortellingen som presenteres oss, er men å bidra til en slik reflektert historiebevissthet. En aktiv medborger må kunne ha en analytisk holdning til fortiden for å ikke bli utsatt for manipulering, og trenger derfor innsikt i det en kaller historiebruk og tenke analytisk og kritisk om de mange framstillingsvariantene av fortiden som formidles elevene (både i skolesammenheng og utenfor).

¹ Vedkommende har gitt skriftlig samtykke pr. e-post, til å siteres på svaret i e-posten sendt 8.januar 2021

Ikke overraskende ser vi klare likhetstrekk mellom intensjonene som fremkommer i utdanningsdirektoratets offentlige kanaler og Folkenborgs mer personlige betraktninger i forbindelse med utarbeidelsen han var involvert i. Vi ser at han og beveger seg inn på intensjonen om at historiefaget skal være relevant for elevene, blant annet ved å trekke inn en mer dynamisk og mindre fastsatt historieformidling. Vi ser og at han er opptatt av å trekke inn intensjonen om at denne vinklingen skal kunne åpne for en kritisk og analytisk tilnærming til historieformidlinger. Dette virker videre å være et av virkemidlene i å forberede elevene i å være kritiske og samfunnsdeltakende borgere, som også står som et av fagets mest sentrale fokusområder (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Oppsummert kan vi tydelig se en intensjon om å gjøre elevene mer engasjert, både i historiefaget, men også til samfunnet og samfunnsspørsmål. Vi ser også en intensjon om å gjøre elevene mer kritisk, blant annet til hvordan historier blir formidlet av ulike aktører. Koblingen til historiebevissthet er også tydelig, hvor historiebevissthet anses som et av verktøyene lærerne skal benytte for å sette intensjonene i live. Det er tydelig et ønske om at fokuset på historiebevissthet, skal være med på å gjøre faget mindre faglig «fastsatt» og mer dynamisk, hvor elevene skal forstå at historieformidlinger gjerne varierer ut i fra hvem som formidler. I forslaget fra siste innspillrunden for kjerneelementene i historie, fremkom det også forslag om at faget skulle bli mer relevant for elevene, blant annet gjennom vektlegging av historiebevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

5. Metode

5.1 Kunnskap – epistemologisk utgangspunkt

Innenfor vitenskapsteorien finnes det ulike kunnskapssyn. Her står spørsmål som «Hvordan er virkeligheten?» og «Hva er vitenskapelig kunnskap?» sentralt (Ringdal, 2013, s. 37-38). Dette er spørsmål og temaer en kunne skrevet egne bøker om, noe som også er gjort. I denne studien, ser jeg ikke noe formål i å greie ut om de ulike kunnskapssynene. Jeg ser det mer formålstjenlig å gi en gjennomgang av det vitenskapsteoretiske synet som ligger til grunn i denne studien.

Hvor denne studien tar for seg et datamateriale basert på, et relativt lite utvalg informanter, vil det legge noen føringer for hva slags type kunnskap vi sitter igjen med. Gir for eksempel alle informantene i studien et interessant og sammenfallende svar, vil vi fremdeles ikke kunne sitte igjen med slutningen «slik er det!». Eller kan vi det? I denne studien ligger kunnskapssynet tett opp mot det en kaller et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Innenfor dette synet, er man nødvendigvis ikke opptatt av hvordan verden virkelig er rent objektivt, men hvordan vi som mennesker oppfatter den (Ringdal, 2013, s. 43-44). Går vi tilbake til spørsmålet om vi kan føre slutningen «slik er det!», vil vi med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt ikke nødvendigvis bry oss om at vi ikke kan føre slutningen på et fullstendig generelt nivå, for det kan vi ikke. Beveger vi oss derimot inn på et annet nivå, hvor vi ser for oss en virkelighet i individet og i individets sinn, kan vi om mulig begynne å snakke om at «slik er det!», for akkurat dette individet. Og kanskje deler flere den samme oppfatningen. Det er blant annet verdien i individets «sannhet» jeg ønsker et innblikk i gjennom denne studien. Samtidig må man passe på å ikke gå for langt. I de mest ekstreme formene for sosialkonstruktivismen, kan en fare være å sette hvert individs konstruksjon av virkeligheten opp som likeverdige, hvor

ingen sannhet finnes. Da blir det fort meningsløst å se teorier opp mot alle ulike observasjoner av virkeligheten (s. 44). Slik jeg forstår Ringdal, opererer individenes konstruksjoner av virkeligheten, innenfor rammene av nettopp virkeligheten. Han bruker blant annet metaforen om at en bro kan være galt konstruert, da vi tror den skal tåle en viss mengde belastning. Samtidig viser det seg at broa ikke tålte den belastningen vi trodde den skulle, så den faller. Da slår virkeligheten plutselig tilbake på oss (Ringdal, 2013, s. 44). Ringdal presiserer at en forsker ikke kan ignorere dette, når han eller hun dykker i informantenes «sannheter».

I motsetning til Ringdal sin metafor hvor han tok for seg broa som kollapset, vil det naturligvis være mer utfordrende å konkret se hvor virkeligheten kan komme å slå tilbake på oss i min samfunnsvitenskapelige studie, som blant annet ser på læreres forståelse av et fenomen. Det er nå vi kommer vi inn på forskjellen mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Mens det i naturvitenskapen er klart og tydelig at man er ute etter lovmessigheter som at en bro må ha en viss mengde betong, ligger ikke lovmessighetene like klart fremme i dagen i samfunnsvitenskapen. Ringdal (2013) påpeker at de fleste samfunnsforskere vil være enige om at en ikke alltid kan vente å finne naturlover for samfunnsfenomener. Samtidig viser han at det ikke er vanskelig å finne regelmessigheter eller lovmessigheter også i samfunnsfenomener. Han eksemplifiserer med å vise til den regelmessige økte trafikken om morgenen og på ettermiddagen, som følge av det moderne samfunnets organisering (s. 48). Hvor jeg i denne studien i hovedsak ønsker et innblikk i informantenes egne oppfatninger og sannheter, må disse samtidig sees innenfor konteksten av den virkeligheten de opererer innunder. En virkelighet som i stor grad vil dreie seg om skolen, føringer i læreplan og historiedidaktisk teori. Her blir blant annet teori og tidligere forskning på temaene, et verktøy for å se på sammenhengen mellom informantenes oppfatning og konteksten det opererer innunder. Dette fremkommer også i problemstilling og forskningsspørsmål, hvor kontekst er forklart innledningsvis

5.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om hvordan man analyserer, tolker og rapporterer innsamlede data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 93). Dette kan gjennomføres på uendelig mange måter. Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker videre viktigheten av at denne mangfoldigheten ikke må forveksles med at alt er greit (s. 94). Valg du gjør for hvordan du analyserer og tolker data, vil få følger for prosessen videre og kan avgrense muligheter på andre trinn i studien din (ibid.) Forskningsdesignet bør derfor være utformet hensiktsmessig det du faktisk er ute etter å få svar på. Hvis vi ser tilbake på problemstillingen og forskningsspørsmålene fra innledningskapitlet, kan vi se nærmere på hva denne studien ønsker innblikk i, og videre hva for design som er sett hensiktsmessig.

- *Hvordan ligger et utvalg historielærere i ungdomsskolen sine forståelser av historiebevissthet i forhold til læreplaner og historiedidaktisk teori?*
- *Hvilke utfordringer og muligheter ser lærerne i å få elevene til å kjenne seg historieskapt og historieskapende?*

- *Hvordan fremkommer forståelsene, utfordringene og mulighetene i deres tanker om egen historieundervisning?*

Problemstillingen søker innsikt i lærernes forståelse av et faglig begrep, som har en rekke teoretiske definisjoner ved seg. Begrepet har som vi har sett, også en rekke didaktiske tilnærminger for operasjonalisering. Begrepet eller tematikken, er også sentral særlig i LK20, hvor vi har sett at det også følger klare intensjoner. Med en fenomenologisk tilnærming, søker man å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Lærernes forståelse av historiebevissthet, søker jeg i problemstillingen. Studien ønsker også innsikt i praksis og erfaringer som ligger hos lærerne. Dette blir uttrykt gjennom de to forskningsspørsmålene som søker mer innsikt i det praksisnære og erfarte. Sentralt står også å se lærernes forståelse opp mot teoretiske idealer og begrepet i læreplaner. Deler av analysen, tolkningen og fremstillingen tekstmessig, vil derav være komparativ. Det i form av at jeg har gjennomført en sammenliknende analyse av det empiriske materialet fra intervjuene, og hvordan tematikken fremkommer i historiedidaktisk teori og læreplaner. Dette er videre blitt tolket og lagt frem i studiens drøftingskapittel. Tilnærmingen vil også bære preg av å være komparativ i form av at funn på hva lærerne ser av utfordringer og muligheter, vil sees opp mot tidligere forskning. Dette for å plassere funnene i denne studien i en kontekst, en større sammenheng, hvor bekreftende eller nye aspekter vil trekkes inn. Sentralt i fenomenologiske tilnærminger, er fokuset på å søke å forstå mennesket og dets livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). I analyse, drøfting og fremstillingen, er dette forsøkt etterprøvd. Både lærernes forståelse og deres erfaringer som går på det mer praktiske, er forsøkt sett i en helhetlig sammenheng.

Vi kan altså se at jeg ønsker innblikk på flere områder. Tilnærmingen i analysen i studien, bunner i hva problemstillingen og forskningsspørsmålene er ute etter. «Valg av design for et prosjekt avhenger i stor grad av hva en vil fokusere på» (Ringdal, 2013, s. 111). Som nevnt, i tråd med det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet denne studien hviler på, ønskes et innblikk i enkeltinformantenes egen oppfatning av temaet. Videre ønskes det også innblikk i hvordan denne oppfatningen gjør seg gjeldende i deres tanker om egen historieundervisning. Jeg anser det derfor hensiktsmessig å ha et individfokus i analysen. Samtidig, og på tross av det relativt begrensede utvalget, ønsker studien også å se på intersubjektiviteten eller samvariasjonen mellom informantene. Kort forklart, betyr det et ønske om å se om det finnes oppfatninger om fenomen eller forhold informantene deler (Tranøy, 2015). I den fenomenologiske forskningstradisjonen søker en i stor grad å forstå meningsinnhold i en tekst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). I dette tilfellet blir det svarene lærerne har gitt i intervjuet. Videre påpeker de at det ikke finnes «rene» opplevelser, men at de alltid er koblet til en tolkning. Her er tolkningen informantene gjør, noe forskeren må være bevisst. Her leser forskeren datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersonenes erfaringer. Her må forskeren også være bevisst hvilken sammenheng ytringen eller forståelsen kommer i lys av (s. 99-100). Dette forstår jeg som at du som forsker må være bevisst at den du intervjuer kan tolke deg og dine spørsmål på en annen måte enn det som var intensjonen din i utgangspunktet. Svarene blir følgelig preget av hvordan individet har tolket og forstått spørsmålene, noe man som forsker må søke å forstå.

5.3 Utvalg og rekruttering

Med studiens intensjon og problemstilling i bakhodet, lå det naturligvis noen kriterier til grunn for hvilke informanter jeg ønsket å ha med i studien. Først og fremst ønsket jeg historielærere med noe fartstid i skolen og med faget. Dette grunner blant annet i studiens ønske om innblikk i lærernes tanker om egen praksis, hvor det da er hensiktsmessig at lærerne hadde en del praksiserfaring. I følge Christoffersen og Johannessen (2012), er dette en strategisk type utvelgelse, hvor forskeren må tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for å samle nødvendig informasjon (s. 50). Alle lærerne i studien har undervist i faget i minimum tre år, hvorpå tre av fire har undervist mer enn ti år. Lærerne kan sies å ligge godt innenfor kravet mitt om praktisk erfaring. Utover kriteriene over, stiltes det ingen ytterligere krav til egenskaper eller kvalifikasjoner hos informantene. Det var også viktig for meg som forsker, at forholdet mellom meg og informantene befant seg på et profesjonelt nivå og at det rådet en viss avstand mellom oss relasjonsmessig. Et mål for meg var å få frem lærernes faktiske oppfatninger, tanker og meninger. Målet er altså minst mulig kontrolleffekt, som i følge Ringdal (2012) handler om at de som utforskes endrer sin atferd som et resultat av at de studeres (s. 258). Ved at jeg kom som uavhengig og ukjent til skolen, som heller ikke har hatt eller vil ha noe å gjøre med skolen eller lærerne i ettertid, er hensikten at kontrolleffekten blir lavest mulig.

Tre av lærerne ble rekruttert via en bekjent. Den fjerde rekrutterte jeg på egenhånd. Alle fikk i forkant av intervjuene en kort e-post om oppgavens tema, samt et informasjonsskriv med samtykkeskjema (Vedlegg 2). Tre av lærerne underviser på samme skole, men ikke samme trinn. To av dem har undervist ved skolen i over ti år, mens den tredje er relativt nyutdannet og startet ved skolen i 2017. Ved enkelte skoler kan det dannes såkalte skolekoder eller skolekulturer. Disse er mer eller mindre fastsatte måter å gjøre ting på, som har fått fotfeste i akkurat den skolen. Dette kan naturligvis også feste seg i spesifikke måter å drive undervisning på. Hvert år vil det også slutte lærere, og nye vil komme til. Dette kan skape usikkerhet rundt hvor man har de nye lærerne i forhold til den gamle skolekoden (Imsen, 2016, s. 523-524). Hvorvidt det ligger likheter i undervisningen til de tre lærerne ved samme skole i denne studien, vil det ses på implikatorer for i oppgavens drøftingskapittel. Den fjerde læreren jobber på en helt annen skole, og vil i så måte være en faktor å sammenlikne opp mot.

5.4 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene og i arbeidet med å utarbeide spørsmål til intervjuguiden (Vedlegg 1), var jeg opptatt av flere ting. Når hensikten og ønsket med studien, er å få et innblikk i læreres egne tanker og oppfatninger rundt temaet, burde spørsmålene åpne for at lærerne nettopp kunne komme med sine egne meninger. Jeg forsøkte i det henseende å få spørsmålene til å ta utgangspunkt i lærerens egen livsverden, da spesielt knytt opp mot yrkesutførelsen som lærer. Dette ble også presisert for lærerne rett i forkant av intervjuene. Jeg var på ingen måte ute etter korrekte svar som tatt ut fra en lærebok eller teori. Dahlgren og Johansson (2019) trekker frem et viktig poeng når de snakker om spørsmålsutforming i intervjuer. Når en studerer eller snakker om et fenomen, kan det være fort gjort å stille store spørsmål av typen: Hva er kunnskap? Hvordan har artene på jorden oppstått? o.l. Ved slike formuleringer, er det en sjanse for at informanten gir et svar som ligger nærmere det han eller hun kanskje har memorert

fra en lærebok, enn sine egne tanker om fenomenet (s. 182). Å få korrekte svar som tatt ut fra en lærebok, er ikke noe ønske ved min studie. Som nevnt, ligger intensjonen i denne studien i lærerens egen forståelse av historiebevissthet, både i sine egne tanker og praksis. Fremfor å stille spørsmål av typen: Hva er historiebevissthet? forsøkte jeg å bake inn tematikken i spørsmål som tok utgangspunkt i lærerens egen livsverden og praksis. Da ble det mer naturlig å stille spørsmål av typen «hvordan opplever du (...)?» og «hvordan forstår du (...)?», for å minske sjansen for at læreren opplevde å måtte svare etter noen form for ideal. Flere av spørsmålene er tatt fra intervjuguiden i masteroppgaven til Christian Paulssen (2011) «Historiebevissthet – erfaringsnært, men teorifjernt». Dette fordi oppgavene deler mye av den samme tematikken, og derav også hva man ønsker innsyn i. Intervjuguiden, ble etter forslag fra veileder også delt opp i tre deler. Delene tar naturligvis i stor grad utgangspunkt i studiens problemstilling og to forskningsspørsmål. Etter innledende spørsmål om bakgrunn, undervisningstid og begrunnelser for valg av fag, kommer intervjuguiden inn på lærerens tanker om historieundervisning. Spørsmålene i denne delen, tar i stor grad for seg lærernes tanker om egen undervisning og begrunnelser for den. Dette var et bevisst valg. Ved å starte med forhold som ligger læreren nært, noe egen undervisning kan sies å gjøre, var målet å sette læreren inn i en trygg og kjent setting innledningsvis. Den andre delen tar for seg mer tenkende spørsmål. Blant annet hvordan læreren forstår mål fra læreplanen og hvordan læreren forstår seg selv som historieskapt og historieskapende. Dette i hensikt å fange opp lærerens forståelse av historiebevissthet på et mer filosofisk plan, utover deres tanker om historieundervisning. Den tredje delen av intervjuguiden tar for seg elevperspektivet. Hvis lærerne ikke allerede hadde tatt inn refleksjoner eller erfaringer rundt forhold ved å få elevene til å utvikle historiebevissthet, var tanken at denne delen skulle dekke dette. Intervjuet er i så måte noe standardiserende eller strukturert, i den grad at det har klare områder jeg ønsket innsikt i. Graden av standardisering avhenger av hva du ønsker svar på, og i hvilken grad du ønsker å sammenlikne svar fra ulike informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Da jeg ønsker innsikt i lærernes oppfatninger innenfor studiens gitte områder, anså jeg det hensiktsmessig med en relativt strukturert intervjuguide. Samtidig var ikke rekkefølgen eller formuleringene i intervjuguiden førende for det enkelte intervju. Intervjuguiden var kun ment som støtte i samtalen, hvor det også var åpent for fleksibilitet. Fleksibilitet i form av åpne spørsmål, åpne for subjektive oppfatninger, erfaringer og meninger. Rekkefølgen på spørsmål og tema var som nevnt heller ikke hugget i stein, hvorpå lærerne stod fritt i å komme med svar som overlappet de ulike temaene. Intervjuguiden var i så måte ment som en sikkerhet for å sørge for at jeg hadde dekket temaene i løpet av intervjuet, med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Det viktigste argumentet for et semistrukturert intervju, var det å finne balansen mellom åpenhet og det å ha et sammenlikningsgrunnlag mellom lærerne. Ringdal (2013) påpeker at hvis åpenheten i intervjuet blir for stor, kan det være at forskeren ikke får noe sammenlikningsgrunnlag å jobbe ut i fra i analysen (s. 243). Denne studien, søker innsikt i lærernes subjektive og unike tanker. Samtidig søker den innsikt i samvariasjon eller ulikheter mellom lærerne. Ved struktur i form av temaer, får studien et sammenlikningsgrunnlag. Ved åpenhet og søken etter lærernes egne oppfatninger i enkeltspørsmålene, får studien innsikt i enkeltlærerens egne tanker og oppfatninger.

5.5 Intervju og transkribering

Tre av intervjuene ble gjennomført på grupperom på lærernes skoler. Det fjerde ble gjennomført over videomøte, hvor læreren befant seg på grupperom på sin skole. Det å intervju lærerne på sin respektive arbeidsplass, var noe jeg etterprøvde for å gi dem en trygg og kjent setting for intervjuet. To av lærerne fremmet i forkant av intervjuene, en viss usikkerhet rundt om de kunne svare korrekt og i det hele tatt være til hjelp i studien. Som nevnt ble det i forkant av intervjuene, presisert at intervjuet var ment for å få et innblikk i lærernes egne tanker, meninger og oppfatninger om temaet. Dette ble både nevnt i informasjonsskrivet, pr e-post og muntlig i forkant av intervjuene. Tidsmessig varte intervjuene mellom 35 og 60 minutter. Det var i så måte noe varierende hvor direkte eller snakkesalige informantene var i svarene sine. Denne forskjellen viste seg tydeligst i deres mer filosofiske tanker om egen forståelse. Slike forhold kommer jeg nærmere inn på i studiens drøftingskapittel. Innledningen i intervjuene ble forbeholdt en samtale rundt lærernes karriere. Her var hensikten blant annet å komme inn på deres bakgrunn for valg av faget, hvorpå jeg fikk mer innsikt i informantenes interesser.

«I fenomenografiske studier er det særdeles viktig at den som intervjuer får et så rikholdig og uttømmende svar som mulig» (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 183). Det må presiseres at dette ikke bare gjelder fenomenografiske studier, men og fenomenologiske studier. Ringdal (2013) understreker at intervjuet er ment for å hente ut kunnskaper og livserfaringer hos informanten, som forskeren ønsker innsikt i (s. 242). For min del, var dette viktig å huske på, i form av at jeg ikke nødvendigvis kun var ute etter hva læreren gjør, men også hvorfor han eller hun gjør det. Som en kan se av intervjuguiden, var det lagt opp til oppfølgingsspørsmål som skulle gi meg svar på hvorfor lærerne gjorde som de fortalte at de gjorde. I følge Dahlgren og Johansson (2019) kalles denne tilnærmingen med oppfølgingsspørsmål for *probing*. De nevner også et intervjufenomen de kaller *ikke-verbal probing*, hvor intervjueren legger inn en ventepause eller nikker anerkjennende, i påvente av utfyllende svar fra informanten (s. 183). Det sistnevnte fenomenet, skulle vise seg å fremkomme i alle intervjuene jeg gjennomførte. Mer eller mindre bevisst, la jeg i intervjuene inn en liten ventepause etter lærerens svar, hvorpå lærerne fulgte opp sine egne svar med utfyllende betraktninger rundt hvorfor de tenker eller gjør som de gjør. Graden av innspill og tanker fra meg som intervjuer var lav. Som nevnt, var jeg førende i den grad at jeg styrte intervjuet inn på forhåndsbestemte temaer, men lot mine syn på tematikken ligge. Ringdal (2013) påpeker viktigheten av at intervjueren opptre på en nøytral og ikke-ledende måte overfor informanten (s. 241). Selv om jeg var ledende i form av hvilke områder vi snakket om, forsøkte jeg å holde borte ledende eller hypotetiske spørsmål hva gjaldt informantenes oppfatninger.

Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og lagret for transkribering. Jeg valgte å ikke notere underveis i intervjuene. Ringdal (2013) påpeker at ved notering, kan intervjueren fort bli for opptatt med å skrive, slik at viktig informasjon kan falle bort (s. 244). Denne avveiningen gjorde jeg, med en tanke om å være mest mulig tilstede og observant under intervjuet. Dette, både for å vise tilstedeværelse og interesse overfor informanten, men også for å kunne observere kroppsspråk og engasjement underveis. Informantens språk, tonefall og engasjement, blir også tildels bevart på lydopptaket. I transkriberingen kunne jeg derfor notere ned nødvendig informasjon rundt blant annet lærernes engasjement rundt ulike temaer. Dette skulle vise seg å være god supplerende informasjon i enkelte

del av analyseprosessen. Transkriberingen ble gjennomført ved å høre på intervjuene og skrive dem ned ordrett i sin fulle form.

5.6 Analysefremgang

Intervjuene nedskrevet i sin fulle form inneholdt for mye irrelevant informasjon, hvorpå det måtte datareduksjon til. I første omgang ble intervjuene lest gjennom flere ganger, slik at jeg ble bedre kjent med materialet. Videre noterte jeg ned stikkord og innspill i marginen. Dette for å fremheve interessante sitater eller formuleringer fra informantene. Dette gjorde det enklere å finne frem i materialet, for videre datareduksjon og kategorisering. Kategoriseringen har naturligvis i stor grad tatt utgangspunkt i hva problemstilling og forskningsspørsmål ønsker innsikt i. Sitater fra teksten ble skrevet ned i en firefelts-tabell med kolonner for hver lærer, hvor sitatene ble kategorisert innenfor kategoriene *bakgrunnsinformasjon*, *forståelse*, *utfordringer*, *muligheter* og *tanker om undervisning*. Disse sitatene er tatt ut på bakgrunn av teori, læreplananalysen og tidligere forskning, i stil med problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samtidig, er teorien, læreplananalysen og tidligere forskning i denne oppgaven, justert etter hvilke forhold og aspekter informantene var inne på. Analyseprosessen har derav en stegvis deduktiv-induktiv karakter, slik Ringdal (2013) beskriver i sitt kapittel om kvalitativ dataanalyse (s. 250). Denne vekselprosessen har vært nødvendig i studiens søken og mål om å se lærernes forståelse i forhold til historiedidaktisk teori og læreplaner. Sitatene skrevet ned i den nevnte firefelts-tabellen ble heller ikke det eneste utgangspunktet for analysen. Intervjuene i sin fulle form ble viktig supplement i analysen, hvor jeg kunne gå inn og se hvilke sammenhenger sitatene kom fra. Det skulle også vise seg at flere sitater og aspekter fra intervjuene ble lagt til tabellen underveis. I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen, som tilstreber å søke innsikt i dataenes meningsinnhold (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99), var det viktig for meg å ikke sluke sitatene som fullstendige sannheter om de enkelte forhold. Derfor var intervjuene i sin helhet, også viktige for å kunne gå tilbake og se på ulike faktorer som kunne ha noe å si for hvilke svar, og ikke minst hvordan svarene fremkom hos informantene. Det være seg spørsmålsformuleringer, kontekst og lærernes interesser og engasjement. Slike faktorer og forhold vil bli belyst fortløpende, både i empirifremstillingen og drøftingen.

5.7 Personvern

I studien har informantenes personopplysninger vært under behandling. Det i form av at de har skrevet under på et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2), og at stemmen deres har blitt tatt opp på en digital båndopptaker. Det er derfor gjort flere tiltak for å verne om informantenes personvern. I første omgang søkte jeg NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) for godkjenning til å gjennomføre datainnsamlingen i studien. Den 28.oktober 2020 ble prosjektet godkjent for gjennomføring, med presisering om at en rekke etiske og personvernmessige hensyn må overholdes i prosessen. I dette hensynet skal de registrerte, altså informantene få tilfredsstillende informasjon og samtykke til databehandlingen av deres personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018, § 5-1a). Dette har informantene fått innsyn i gjennom samtykkeskjema (Vedlegg 2), med utfyllende og oversiktlig informasjon om prosjektet og deres egne rettigheter. Datainnsamlingen skal også være av en formålsbegrensende art. Det vil si at dataen samles inn for spesifikke og tydelig angitte og berettigete formål, og ikke

viderebehandles til nye uforenlige formål (Personopplysningsloven, 2018, § 5-1b). Dette hensynet er ivaretatt gjennom hele prosessen, hvor informantene også har blitt informert om prosjektets formål. NSD presiserte i tillegg at opplysningene som samles inn i prosjektet, skal minimeres til at det kun er formålsforenlige opplysninger som tas med videre i dataanalysen (Personopplysningsloven, 2018, § 5-1c). Dette hensynet er bevart i form av at egennavn, det være seg informantens navn, stedsnavn som kan knyttes til informant eller navn på elever, har blitt anonymisert eller strøket bort i transkriberingsprosessen. I teksten vil informantene bli henvist til ved pseudonymer, altså fiktive navn. Hensikten med dette, er primært å anonymisere. I rådføring med veileder, som har lest fremstillinger av funn, er tanken at det for en leser er enklere å skille mellom navn, enn mer tallbaserte fremstillinger som «lærer 1 og lærer 2». Eventuelle politiske meninger eller annet jeg ikke har ansett formålstjenlige studien, har blitt strøket ut i transkriberingen og utelatt fra prosessen videre. Informantene har også skriftlig og muntlig fått informasjon om at de når som helst kan trekke seg fra å være deltaker i prosjektet, og at de har mulighet til innsyn i datamaterialet som er samlet inn, i henhold til personvernloven. For lydopptak ble Nettskjema-diktafon benyttet. NSD legger i godkjenningen av prosjektet også til grunn at dette oppfyller krav til bruk av databehandler (Personopplysningsloven, 2018, § 28). Nettskjema-diktafon kan samle inn sensitive personopplysninger til *Tjenester for sensitive data* (TSD), hvor data samles i en trygg skybasert databaseløsning som oppfyller lovens krav om behandling og lagring av sensitive forskningsdata (NTNU, 2020). Alle lydopptak og personidentifiserbare data vil bli slettet etter prosjektslutt, i henhold til gjeldende lovverk (Personopplysningsloven, 2018, § 17).

Det etiske har gjennomgående vært et viktig fokusområde, ikke bare i det direkte feltarbeidet og møtet med informantene. Svarene til lærerne har jo blitt brukt, tolket, analysert og drøftet av meg som forsker. Det har fremkommet funn, som videre har blitt opp mot teori, læreplan og tidligere forskning. Det har vært viktig for meg å ikke ta forhastede slutninger, hva gjelder lærernes svar og videre fremstillinger av dem i denne studien. Læreren bør kunne lese teksten, og kjenne seg igjen fremstillingene av seg selv. I følge Ringdal (2013) kan det være fort gjort for forskeren, å bevisst eller ubevisst velge ut sitater som bygger opp under forskerens favorittfremstilling. Videre påpeker han at dette ofte kun gir en delvis fremstilling av virkeligheten, hvor andre deler av den blir utelukket. Fremstilling av kvalitative data, vil uansett måtte være preget av valg av hva som skal tas med. «Spørsmålet er om teknikken benyttes til å gi en rimelig dekkende beskrivelse, eller om den benyttes til å gi skjeve fremstillinger av virkeligheten» (s. 254). Særlig opp mot den overordnede problemstillingen, som tar for seg lærernes forståelse, har dette vært viktig å prøve å unngå. Når det er snakk om noens forståelse, har det vært særlig viktig å ikke ta forhastede slutninger, kun på bakgrunn av utvalgte sitater eller formuleringer fra intervjuene. Det er naturligvis blitt brukt sitater og utvalgte formuleringer for å si noe om forståelse i denne studien. Videre må svarene naturligvis kobles opp mot spørsmålene som ble stilt. Kan det være forhold ved spørsmålet, som gjør at læreren snakker om temaet på bestemt måte? Kan det være formuleringer, eller hvor indirekte det ble spurt om en tematikk, som gjør at læreren mer indirekte snakker om tematikken? Her er vi inne på forhold hos læreren vi ikke vet noe om, da det kan ligge forståelse utenfor de uttalte svarene. Som Christoffersen og Johannessen (2012) er inne på, må forskeren være bevisst tolkningsmulighetene informantene (s. 99). På samme måte som om vi ikke vet om det finnes intelligent liv på andre planeter, snakker vi om forhold som hverken kan avkrefte eller bekrefte. Samtidig har det vært viktig for meg som forsker å trekke inn. Sitter det en informant som føler at han eller hun ikke fikk

frem sin fulle forståelse eller kom på noe i etterkant av intervjuet, bør jeg som forsker ta høyde for det.

5.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Selv om begrepene oftest brukes i kvantitative studier, påpeker Ringdal (2013) at de også kan tjene en hensikt i kvalitative studier. Reliabilitet går på tilfeldige målefeil, hvor Ringdal videre legger frem følgende: «En vurdering av kvalitative datas reliabilitet blir egentlig forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, med sikte på å bli seg bevisst mulige feilkilder» (s. 248). Slike refleksjoner har jeg i denne studien gjort i forbindelse med metodefremstillingen, og fremkommer fortløpende i teksten. Det være seg refleksjoner rundt spørsmålsformuleringer, type spørsmål, forhold til informantene og etiske betraktninger. Dette vil ha noe å si for hvordan jeg i drøftingskapitlet er bevisst eventuelle årsaker til at dataene har kommet frem på visse måter. Derfor vil refleksjoner rundt dataenes reliabilitet naturligvis også fremkomme i det kapitlet. Validitet går på om en faktisk har målt det en vil måle, noe som er vanskeligere å vurdere helt og holdent i kvalitative studier (Ringdal, 2013, s. 248). I denne studien måles eksempelvis ikke forståelse for historiebevissthet på en slags skala. Vi kan for eksempel ikke si at informanten ligger på 4 av 10 i forståelse for historiebevissthet. Studien søker derimot innsikt i forhold ved forståelsen. Den søker også innsikt i utfordringer, muligheter, samt operasjonalisering av historiebevissthet i skolen. Fortløpende i denne oppgaven, søker jeg å få frem hva vi kan si noe om, og hvilke forhold vi ikke kan føre slutninger eller mangler innsikt. Her vil primært tidligere forskning bli brukt som støtte. Dette fører oss over på generaliserbarhet, hvor Ringdal påpeker at det sjeldent er relevant i kvalitative studier (s. 248). På tross av dette, vil jeg vurdere funnene i denne studien opp mot tidligere forskning, for å kunne peke i retning av mer generelle forhold. Jeg vil også argumentere for at funnene, på tross av et lite utvalg, kan være interessant lesing for de fleste som har tilknytning til skolen.

6. Empiri

I denne delen vil jeg innledningsvis presentere sentrale og relevante funn på hver enkelt lærer. Hensikten bak denne fremstillingen er å gi et innledende og oversiktlig bilde av hver enkelt av dem. Funnene på hver enkelt lærer, vil legges frem i tre deler. En del som tar for seg lærerens forståelse, en del for hvilke muligheter og utfordringer læreren trekker frem og en del for hvilke tanker og valg læreren gjør når det kommer til undervisningspraksis. Dette i stil med oppgavens oppbygning rundt problemstilling og to forskningsspørsmål. Det er viktig å presisere at de tre delene ikke utelukker hverandre, men har en rekke overlappende elementer som kan knyttes til hverandre. Fremstillingen av dataene, samt drøftingen videre, vil derfor bære preg av dette. Det er likevel gjort en tredelt fremstilling, i hensikt å ha et utgangspunkt for å kunne diskutere problemstilling og forskningsspørsmål.

6.1 Anne - bakgrunn og forståelse

Anne har jobbet som samfunnsfaglærer i ungdomsskolen siden skoleåret 2017/2018. Da var hun ferdigutdannet. Hun knytter valget av faget til sitt brennende samfunnsengasjement. Dette kommer frem jevnlig i intervjuet, hvor hun trekker frem

sitt engasjement for kvinnekamp, rasekamp, kampen for homofiles rettigheter og kampen mot diskriminering. Hun presiserer at den historiske interessen har kommet litt som en «bonus».

Gjennomgående i intervjuet, virker læreren opptatt av å fremme viktigheten av å erkjenne det at vi har det sånn vi har det i dag i Norge, fordi noen jobbet frem det i fortiden. Dette manifesterer seg i hovedsak som en takknemlighet hos læreren, hvor fortidige menneskers handlinger illegges en verdi. Tematikken knyttes også jevnlig opp mot lærerens engasjement for ulike kampsaker og arbeid for menneskets rettigheter. Når jeg spør om hvordan hun forstår målet om at elevene skal kunne kjenne seg historieskapt og historieskapende, svarer hun:

Jeg tenker at det å se at der vi er i dag, den livsstilen, de rettighetene, de samfunnsstrukturene, er jo på en måte en konsekvens av det de før oss har gjort. Også er det jo vi som lager fremtiden for neste generasjon, så at vi blir bevisst på at vår handling får konsekvenser for dem etter oss, tenker jeg er viktig. I hvor stor grad jeg klarer å få elevene til å innse dette, skal jeg ikke si.

Som vi ser, trekker hun også frem viktigheten av å være bevisst at våre handlinger, vil kunne få konsekvenser for dem etter oss. Jeg kommer mer inn på konkrete undervisningsopplegg, hvor læreren får underbygd sitt syn på at det også er viktig å få elevene til å selv forstå seg selv som handlende eller historieskapende. Avslutningsvis i sitatet, kan vi også se at hun impliserer at dette nødvendigvis ikke er noe hun får elevene til å innse. Dette er en utfordring hun utdypet flere steder, som jeg kommer nærmere inn på i delkapittelet om utfordringer og tanker om undervisning.

Videre har Anne en oppfatning om at evnen til å sette seg selv inn i historien og forstå tidsaspekter, handler om en modningsprosess. Her bruker hun blant annet seg selv som et eksempel, hvor hun sier at hun klarte å kjenne mer på disse følelsene da hun fikk mer og mer evne til refleksjon og at historien da følte mer relevant for eget liv. Hun bekrefter sin forståelse av historiebevissthet som nivå delt, med sitatet: «En ting er å være historieskapende, en annen ting er å innse at man er det». Hun viser tydelig at hun mener man kan være historieskapende uten nødvendigvis å ha et bevisst forhold til at man er det. Dette viser reflekterende tanker rundt sentrale aspekter ved historiebevissheten. Selv om læreren i stor grad også var opptatt av å fremme praksisnære elementer i intervjuet, var hun kanskje den av de fire informantene som i størst grad snakket om tematikken på et filosofisk og tenkende plan. Jeg kommer nærmere inn på det, men hun var også den av de fire som i størst grad benyttet seg av fagbegrepene jeg fremmet i intervjuet. Hun er også som nevnt, den som nyligst tok utdanning i faget.

6.1.1 Muligheter og utfordringer

Anne virker å ha en klar oppfatning av hva som engasjerer elevene, og hva som gjør det i mindre grad. Mye av utfordringene og mulighetene hun ser, trekkes frem i denne sammenhengen. Gjentakende hos læreren er oppfatningen om at elevene gjerne engasjeres av den nære historien, fremfor den fjerne. Her ser læreren tydelig muligheter, noe vi skal se gjenspeiles i undervisning. Som nevnt er læreren selv veldig bevisst, og slik hun selv beskriver, takknemlig de fortidige hendelser, særlig kampsaker

som kvinnekamp, rasekamp og kampen for homofiles rettigheter. Hun virker som nevnt også særlig bevisst og opptatt av at hun og dem som lever i dag, har et ansvar for at de valg og handlinger vi gjør i dag, har konsekvenser for dem som kommer etter. Men hun presiserer: «(...) I hvor stor grad jeg klarer å få elevene til å innse dette, skal jeg ikke si».

Setningen over, er symptomatisk med hvordan hun opplever elevenes forståelse, som gjennomgående fremkommer som utfordrende. På tross av at læreren oppfatter at elevene engasjeres av den nære historien, gjerne gjennom dagsaktuelle ting, opplever hun at elevene har utfordringer hva gjelder å sette seg selv inn i historien. Hun sier blant annet at hun opplever at elevene synes det er vanskelig å relatere seg til og at det er hovedutfordringa. På spørsmål om hun tror barn og unge har utfordringer med å føle seg historieskapende, svarte hun blant annet: «Ja, det tror jeg. Fordi det kanskje er vanskelig å se at det man gjør får konsekvenser i et langt perspektiv».

Hun opplever tydelig at elevene i liten grad klarer å se seg selv og sin plass i historien. De har også utfordringer med å se konsekvenser av handlingene sine i et langt perspektiv, hvor hun påpeker at elevene gjerne ikke utsettes for arenaer hvor de kan være med på å skape historie. Oppsummerende sier hun at «det er mange som ikke greier å se sin egen verdi eller at deres mening betyr noen ting».

Ulik seg selv og sitt politiske engasjement, erfarer hun at ingen av elevene har særlig til samfunnsengasjement i det daglige. Hun trekker samtidig frem områder elevene viser engasjement, hvor hun sier at hun får tilbake «trua på ungdommen». Dette er snakk om dagsaktuelle saker som i det siste har vært veldig fremme i dagen. I denne forbindelsen, tydelig engasjert, legger hun frem:

Jeg er veldig optimistisk for jeg ser engasjementet til de vi har på skolen (elevene). Jeg synes det er kult at de streiker for klimaet og at guttene sier at det ikke er rett at det kun er 36% kvinner i kommunestyret. Jeg bare: YES!

Hun ser også at enkelte av elevene har interesse for spesifikke historiske temaer, og ser verdien og mulighetene i å trekke det inn i undervisning. Samtidig synes hun det er tidkrevende og ressurskrevende å skaffe seg oversikt over dette, så hun opplever å ikke få gjennomført det i ønskelig grad. Tid og økonomi går igjen som en utfordring i å gjennomføre ønskelig undervisning hos læreren. Ved spørsmål om bruk av lokalhistorie og nærmiljøet i historieundervisningen, skulle læreren ønske at de fikk utnyttet den muligheten i større grad, men at mangel på ressurser som tid og økonomi igjen står i veien. Hun er tydelig på at elevene i større grad engasjeres, når de for eksempel vet at «nå sykler jeg forbi krigshistorie på vei til skolen». Hun uttrykker at det hele da blir mer nært elevene.

Hun opplever det også utfordrende å få elevene til å klare å se sammenhenger og trekke linjer mellom ulike deler av historien. Dette virker å ha sammenheng med det at elevene i mindre grad klarer å se konsekvenser av handlingene sine i det lange løp. På dette området, ser læreren dog muligheter i at elevene har enklere for å se konsekvenser av handlinger på kort sikt, hvor handlinger som får umiddelbare konsekvenser kan brukes som en inngangsportal til å gå videre inn på det lengre perspektivet. Dette svinger oss inn på lærerens oppfatning om at elevene har enklere for å forstå konkrete, enn store abstrakte sammenhenger i historien. Samtidig som læreren ser mulighetene i å

konkretisere stoffet for elevene, ligger det begrensninger når de beveger seg inn på sammenhenger og linjer i historien, som krever mer refleksjon. Hun bruker et eksempel fra da elevene fikk presentert at det i en krig ble drept 30 000 soldater på en dag, så fikk elevene først begrep om hvor mange det faktisk var, da læreren forklarte at det er like mange som bor i en kjent kommune. Denne oppfatningen styrkes, når hun påpeker at elevene heller prøver å pugge informasjon, enn å forsøke å forstå når de skal lære seg stoffet. Gjennom denne lærerens oppfatninger, ser vi at mulighetene og utfordringene gjerne oppstår i tilknytning til hverandre. Der læreren ser muligheter i å gjøre stoffet konkret, ligger det også utfordringer i det å bevege seg inn på det mer abstrakte. Der læreren ser at elevene blir engasjert av det nære, blir det utfordrende så fort det blir for fjernt. Og der læreren ser muligheter i elevenes nysgjerrighet for historie i nærmiljøet, dukker det opp utfordringer i ressurs spørsmål som tid og økonomi.

6.1.2 Tanker om undervisning

Anne har klare tanker om hvordan hun ønsker å gjøre undervisningen. Tankene speiler ofte utfordringene og mulighetene hun ser hos elevene. Hun trekker blant annet frem at hun bruker dagsaktuelle temaer i undervisningen. Hvor hun videre påpeker at elevene gjerne blir mer engasjert i ting som skjer i nyhetsbildet i nåtiden. Hun trekker blant annet frem et eksempel, med et stort smil om munnen, da elevene gikk ut i streik for klimaet og ikke møtte på skolen. Av konkrete undervisningsopplegg, trekker hun frem at de forsøker å snakke om nyheter hele tiden og at de bruker «ukenytt». Der finnes også en quiz om den siste ukens nyheter, som de pleier å trekke frem mot slutten av uka. Det er tydelig at læreren har gjort seg opp tanker om hva elevene engasjeres av, for så å implementere det i undervisningen. Som nevnt, opplever hun at fortidig historie, med årstall og store hendelser, fort blir for fjernt for elevene. Hun nevner også det at elevene har utfordringer når det kommer til å relatere seg selv inn i en historisk sammenheng.

Anne trekker også frem konsekvenstenkning i forbindelse med temaet grensesetting, som et fokus hun har brukt i undervisning. Her trekker hun frem at det kan være en innfallsvinkel til å jobbe med det å føle seg historieskapende. Samtidig er hun tydelig på at elevene må få konkrete, nære og forståelige temaer å jobbe med. Dette fordi hun ser at elevene har utfordringer med å se konsekvenser av handlinger i en større og lengre sammenheng. Hun trekker frem at de har jobbet med kriminalitet og at de har vært inne på tanker om konsekvenser, både for deg selv og andre. Hun bruker eksempelet om at hvis de ser for seg at slår noen i hodet, vil de kunne klare å se konsekvensene av det. Dette er temaer læreren trekker frem som nære og gjenkjennbare, som elevene enklere klarer å sette seg inn i.

Det fremkommer også en tydelig forbindelse mellom lærerens engasjement for «dem som har kjempet før oss, slik at vi har det sånn vi har det i dag». Denne takknemligheten påpeker læreren at elevene nok har fått med seg. Hun forsøker også å trekke linjer og se sammenhenger mellom dagens kampsaker og fortidige liknende kampsaker, og virker opptatt av at vi også i dag må stå opp for dem som ikke har det godt. Her er hun både inne på det faktum at vi er historieskapt, men også har muligheten til å være historieskapende selv. Fremtidsfokuset virker dog mindre i historiedelen av faget, hos Anne. På spørsmål om hun trekker inn fremtidsperspektivet i historieundervisningen, svarer hun:

Nei, jeg har ikke gjort det. Men ikke nødvendigvis i historieundervisningen, men for eksempel i geografiundervisning. Om ressursbruk og sånne typer ting, føler jeg at vi i større grad kommer inn på fremtidsperspektivet enn det vi gjør i historie.

Hun knytter så inn at det kan være vanskelig for elevene å reflektere over livet i fremtiden. Hun kjenner til kompetansemålene, og at elevene skal kunne reflektere over dette. Videre påpeker hun at hennes elever, refleksjonsmessig og karaktermessig har utfordringer når det kommer til dette. Vi har jo også sett at læreren gjerne går til konkrete og nærliggende tidsaspekter, når det kommer til å få elevene til å se konsekvenser av handlinger for fremtiden.

6.2 Berit – Bakgrunn og forståelse

Berit har jobbet med faget siden 2000, men kun sporadisk. I 2015 tok hun den formelle utdanningen. Hun knytter interessen sin til faget, opp mot at hun generelt er samfunnsengasjert. Det kommer også frem jevnlig at hun har vært engasjert i fagforening og hun omtaler seg selv som et «fagforeningsmenneske».

Ved en rekke spørsmål påpeker Berit at hun syntes spørsmålene er veldig «tenkespørsmål». Det gjorde også at hun virket å bli mer snakkesalig når vi kommer inn på tematikken i en mer praksisnær tilnærming. Det fremkom også at hun ikke hadde særlig behov for å benytte seg av fagbegrep som historiebevissthet, historieskapende og historieskapt. På spørsmål om hun syntes det er viktig for elevene å føle seg historieskapt eller historieskapende, svarer hun: «Tja, mye tenkende spørsmål her nå», før hun bygger på

Jeg husker jeg var på et foredrag en gang i tida, hvor det ble sagt at det er viktig for mennesket å bety noe for noen. Det tenker jeg er viktig, at eleven har med seg den tanken. Uansett, det er ikke det at du skal bety hele verden for noen, men du skal bety noe.

Gjennomgående bruker hun egne substitutt for fagbegrepene som fremkommer i intervjuet. Det være seg påvirkende, betydningsfull eller meningsskapende fremfor historieskapende. Hun benytter heller ikke begrepet historiebevissthet på eget initiativ, ei heller historieskapt.

Berit kommer også ved en anledning inn på at hun mener at man må snakke om ulike nivåer når man snakker om å kunne kjenne seg historieskapende. Men i stedet for å benytte seg av begrepet historieskapende, går det «å bety noe» igjen i formuleringene hennes. Hun tror man kan bety noe på mange forskjellige stadier i livet, og at det kun handler om hvilket nivå man snakker om. Hun trekker blant annet frem at en fireåring kan hjelpe bestemoren sin med noe, og dermed betyr hun noe for bestemoren. Samtidig er bevisstheten rundt det å være historieskapende eller betydningsfull, noe hun mener kommer mer og mer med årene, gjennom modning.

6.2.1 Muligheter og utfordringer

Berit ser i likhet med Anne, en rekke utfordringer og muligheter når det kommer til å jobbe med elevenes historiebevissthet. Også her, fremkommer utfordringene og mulighetene i forbindelse med hverandre. Berit trekker frem at hun opplever at elevene lever i en slags «nåtidsboble», hvor horisonten både tilbake og fremover i tid er skyggelagt. Hun opplever også at elevene mener lite og er på det grunnlaget blant annet bekymret for befolkningens samfunnsengasjement i fremtiden. Her spurte jeg om dette kan skyldes at den oppvoksende generasjonen kanskje har det for bra og at de ikke

trenger å engasjere seg. På dette svarer hun at det var den ene siden av saken, mens hun også trekker frem at elevene trenger et kunnskapsgrunnlag for å kunne si seg opp en mening, noe hun mener skolen blant annet skal hjelpe dem med. Videre opplever hun også at elevene ikke klarer å se seg selv som historieskapt eller historieskapende. Dette setter hun i sammenheng med det hun opplever som elevenes liv i «nuet». «Elevene er gode på å ta til seg masse inntrykk, men ikke nødvendigvis til å ta til seg informasjon». Å sette seg inn i fortiden, er også noe hun ser på som utfordrende for elevene. Også hun bruker ordet fjernt, når det er snakk om gammel historie. Her har hun tro på visualisering og konkretisering, som kan gjøre historien mer nær elevene. Det å gjøre undervisningen nær og relaterbar for elevene, virker å gå igjen i hennes tanker om undervisning. Det er på dette området hun ser ulike muligheter, som jeg kommer nærmere inn på i hennes tanker om undervisning. Også hos Berit fremkommer tid og økonomi som mer utenomfaglige utfordringer, når det kommer til å gjennomføre det hun ønsker. Også hun skulle ønske å i større grad kunne benytte seg av lokalhistorie, ekskursjoner og nærmiljøet i undervisningen. Til dette legger hun til en tydelig frustrasjon: «Ja, bestandig. Det er mye som skal inn, men aldri noe som skal ut. Så det er en vanvittig frustrasjon».

6.2.2 Tanker om undervisning

Gjennomgående søker læreren undervisning som er tilpasset elevene. Hun trekker frem et ønske om å gjøre stoffet nært og relaterbart for elevene, og samtidig opptatt av nivåjustering. Hun trekker blant annet frem at hun bruker mye film for å visualisere og konkretisere vanskelig stoff for elevene. Samtidig påpeker hun at hun ser an elevgruppa og nivået, hvorpå hun benytter mer konkrete og visualisering på det hun omtaler som svakere elevgrupper. «For eksempel hvis vi jobber med 2.verdenskrig, bruker jeg mye film til en, kall det, antatt svakere gruppe, enn til en sterk gruppe. Altså jeg bruker det på alle, men mengden er forskjellig».

Vi kan altså se at hun justerer mengden konkretisering og visualisering ut i fra nivå på elevgruppen. I likhet med Anne er også Berit opptatt av å trekke inn dagsaktuelle temaer i undervisningen, noe hun grunngir i elevenes større engasjement for nåtidige temaer. Hun sier også at hun forsøker å trekke linjer mellom ulike deler av historien, hvor hun blant annet trekker frem at de har sammenliknet «Covid 19» og «spanskesyken», som også gav muligheter til å sammenlikne samfunnsforhold i dag og 100 år tilbake. Her opplevde læreren gjerne at elevene enklere klarte å sette seg inn i forholdene så langt tilbake i tid, da det ble tatt utgangspunkt i noe elevene kjente godt til fra før. Her påpeker hun også at det å trekke linjer, kan brukes til å lære av historien, slik at ting ikke gjentar seg.

Lær av det her, det er ikke noe som skal gjenta seg. Man kan også snakke likt om en pandemi, ikke sant? Hvordan var spanskesyken, hvordan er det midt inni Covid 19? Altså trekke linjer der. Så jo, jeg gjør vel det, men å si jeg gjør det i stor grad, er vel å ta i kanskje.

Berit viser at hun forsøker å trekke linjer mellom dagsaktuelle temaer og fortidige hendelser, blant annet for å kunne lære av historien slik at vonde ting ikke gjentar seg. Hun trekker dog også inn at de har jobbet med å trekke linjer mellom velferdsstatens oppbygning og hvordan vi i Norge berger godt i forhold til andre nasjoner når det kommer til å takle en pågående pandemi som Covid 19. På spørsmål om hun har tenker

mye på viktigheten av velferdsstaten, svarer hun: «Ja, det har jeg gjort. Jeg prøver å koble så mye jeg bare greier». På spørsmål om hun kobler inn fremtidsperspektivet, svarer også hun at det er enklere å gjøre i samfunnsfag og geografi, hvor hun har undervist miljø og klimasaker.

Som nevnt er læreren opptatt av at elevene skal få kjenne på at de betyr noe for noen, men opplever at elevene har vanskelig for å gjøre seg opp en mening om ting. Å gjøre seg opp en mening anser hun som viktig for å kunne kjenne på følelsen av å være betydningsfull. Her trekker hun frem skolens viktige rolle i oppgaven med å gi elevene et kunnskapsgrunnlag for å i det hele tatt kunne gjøre seg opp en mening.

Et annet grep læreren trekker frem, som også grunnis i å gjøre undervisningen nærere elevene, er at hun benytter prosjektarbeid i stor grad. Her får elevene mulighet til å velge tema eller deltemaer i større grad, hvor læreren trekker frem at hun ser at elevene får mer eierskap til stoffet. Hun nevner blant annet at hun tidligere har brukt intervju av tidsvitner fra 2.verdenskrig som opplegg i undervisningen. Da har elevene fått intervjuet tidsvitner, som hun synes det er synd det blir færre og færre av. På spørsmål om hun synes slike opplegg fungerer og engasjerer elevene, svarer hun:

Det blir jo en slags prosjektundervisning kan du si, og det liker dem veldig godt. Så får de den biten med å knytte besteforeldre og folk inni, så det blir en relasjonsbit også. Nei, det virker som at det fungerer veldig bra. Skulle gjerne brukt den biten mer.

I forbindelse med prosjektarbeid, trekker hun frem arbeid med idémyldring, for å få oversikt over hva elevene kan fra før og deres interesser for ulike temaer.

6.3 Cecilie – Bakgrunn og forståelse

Cecilie har undervist faget i 12 år. På spørsmål om hvorfor hun valgte faget, oppgir hun ingen spesiell grunn, annet enn at det var en del av den allmenne lærerutdanningen hun tok. Hun anser seg samtidig som en samfunnsengasjert person, hvor hun sier at hun får med seg det meste som foregår i verden.

I likhet med Berit, virker Cecilie å ha en praksisnær og konkret tilnærming til temaet. Mange av formuleringene går på konkrete undervisningsopplegg og erfaringer. Det er samtidig tydelig at Cecilie ser på historie som et fag hvor det er viktig å se den røde tråden, fordi hun mener at alt har en sammenheng. Hun trekker frem flere konkrete eksempler på fortidige hendelser, som har betydning for hvordan vi har det i dag. Når det kommer til tanker rundt det å føle seg historieskapt og historieskapende, og hvordan hun forstår målet fra læreplanen, er hun noe mindre snakkesalig. Hun snakker kort om at elevene er med på å kunne påvirke historien, men benytter ikke begrepet historieskapende om det forholdet.

Hun opplever også at de i skolen ikke formidler dette. Hun trekker også frem at det er stor forskjell å undervise historie på 8. og 10.trinn, men snakker ikke på eget initiativ om at det å føle seg historieskapt eller historieskapende handler om modning. På spørsmål om dette, er hun dog enig, og føyer kort til at de ofte er for unge til å forstå hvilken betydning de har. Cecilie snakket gjennomgående mindre om egne tanker om temaet, og

det var derfor mer utfordrende å få tak i forståelsen. Samtidig hadde hun en flere tanker om muligheter og utfordringer, som gjerne kom i forbindelse med erfaringer fra praksis. I likhet med de to foregående lærerne, virker fremtidsaspektet å bli mindre vektlagt i historieundervisningen. På spørsmål om hun pleier å trekke linjer mellom fortid, nåtid og fremtid, svarer hun følgende: «Kanskje ikke så veldig mye fremover, men i fortid og nåtid». Også hun trekker frem det faktum at tidsdimensjonene også benyttes i andre fag, hvor hun blant annet trekker frem det å se historiske sammenhenger mellom norsk og samfunnskunnskap.

6.3.2 Muligheter og utfordringer

Også Cecilie trekker frem utfordringen ved at elevene ikke helt ser hvilken betydning de selv har. Hun utdyper med: «Fordi jeg kjenner litt på det at de kanskje ikke er det og at de kanskje ikke skjønner det. Og det er nok fordi vi ikke formidler det». Her ser vi også at hun også peker på at skolen ikke formidler det at elevene kan være betydningsfulle.

Hun påpeker, slik som de andre informantene, at de fleste elevene lever i sin egen «nåtidsboble». Men hun påpeker og: «Så har du en liten håndfull, som er målrettet og vet hva de ønsker av fremtiden sin. Både når det gjelder utdanning og yrkesvalg. Det handler om modenhet det og. Altså, herregud, vi snakker om 14-15åringer». I tillegg til at hun ser at enkelte elever er målrettet, opplever hun også at elevene engasjeres mer av enkelte ting enn andre. Også Cecilie trekker frem forhold elevene kan relatere seg til, som engasjerende. Eksempelvis sier hun følgende på spørsmål om hva elevene engasjeres i: «Jeg har jo vært på Falstad med elever og dem sier: «åhh se her, det er oldefar». Så det har stor betydning om det er noe kan, eller på noe vis relatere seg til». Her ser hun muligheter, som vi skal se også manifesteres i hennes tanker om historieundervisning.

Også Cecilie trekker frem tid som en ressurs det er for lite av for ønskelig undervisning. Vi skal se at hun tidligere har vært glad i og brukt lokalhistorie og ekskursionsjoner aktivt i historieundervisningen, men at det har blitt mindre av. «Vi har ikke gjort det etter revideringen av læreplanen i 2006. Det har kommet inn andre ting, så litt tidsnød». Også hun trekker frem økonomi som en ressurs som står i veien for en ideell og ønskelig undervisning.

6.3.3 Tanker om undervisning

Cecilies tanker om historieundervisning virker å bunne i hva elevene engasjeres av. Hun legger blant annet frem at hun er opptatt av variasjon, noe som vises i alle eksemplene hun kommer med. Hun trekker blant annet frem erfaringsutprøvelser og ekskursionsjoner som fengende. Som nevnt trekker hun frem krigen, lokalhistorie og ekskursionsjoner til utlandet, hvor hun presiserer at elevene har likt slike type opplegg. Som nevnt ønsker hun å benytte seg av ting elevene kan litt om fra før, og noe de kan relatere seg til. Når det kommer til dette, trekker hun frem tidsvitner som en ressurs hun har benyttet tidligere.

Og naboen min var 5 år den gangen, og de fikk tyskere inn på gården sin. Og han som hadde opplevd det, kunne jo formidle det her på en helt egen måte, også til elevene, mens vi holdt på med prosjektene.

Hun syntes derfor også det er synd at det er så få tidsvitner igjen, blant annet fra 2.verdenskrig. Hun opplever at elevene i større grad engasjeres når hun selv også kan fortelle historier hun selv har opplevd. «Og når du opplever sånne ting, blir du på en måte en bedre historiefrembringer og, fordi du har personlige erfaringer».

Som nevnt iletter hun størst vekt på å trekke linjer mellom fortiden og nåtiden. Det vises også i hennes tanker om undervisning, og i eksemplene hun fremlegger. Koblinger til krigen, den industrielle revolusjon og parlamentarismen er eksempler på hvordan hun trekker linjer mellom fortiden og nåtiden.

6.4 David – Bakgrunn og forståelse

David har undervist faget siden 1996, hvor samfunnsfag var et av fagene han hadde fra lærerskolen. Han karakteriserer seg ikke som særlig samfunnsengasjert, men liker å holde seg oppdatert på ting som skjer. Han uttrykker også at han synes historiefaget er spennende, fordi det handler om å se sammenhenger.

Å se sammenhenger er noe han trekker frem som viktig i faget. Han utdyper med at «Historie handler jo om at noe skjer fordi noe har skjedd før. Her kobler han inn sammenhengen mellom fortiden og nåtiden. Koblingen fortid-nåtid virker å være fokuset, når læreren snakker om disse sammenhengene. Også på spørsmålet om hvordan han forstår målet om at elevene skal kjenne seg historieskapt og historieskapende, legger han vekt på fortidens påvirkning på nåtiden. I svaret sier han: «Ja, der kommer du inn på sammenhenger igjen. Du gjør jo det. Fordi at verden vi lever i, hadde ikke vært den samme uten at noe har skjedd før (...)».

Som vi ser, benytter han begrepet historie, fremfor historiebevissthet. Det fremkommer jevnlig gjennom intervjuet. Det kan også være noe av grunnen til at individet ilettes liten vekt, når han snakker om disse sammenhengene. Sammenhengene ses primært i et samfunnsmessig lys. Et eksempel på nettopp dette, ligger i formuleringen: «(...) verden vi lever i, hadde ikke vært den samme uten at noe har skjedd før». Av eksempler brukes også gjerne større samfunnsmessige hendelser, som den industrielle revolusjon. Dette kan vitne om et fokus på de store sammenhenger, fremfor individets posisjon og bevissthet innenfor historien.

Samtidig, på spørsmål om han opplever at elevene kjenner seg historieskapende, trekker han frem et interessant aspekt. Han innleder med å si at han ikke opplever 8.klassingene han har nå som det, men følger opp med:

Men det vi prater om, er jo det at de jo alle er et lite tannhjul i den store maskinen som heter Norge. Og at etter hvert er det noen tannhjul som blir større og kraftigere, og på den måten er med på å gjøre en større forskjell.

Videre trekker han inn fremtidsperspektiver de har pratet om, hvor blant annet klima, familie og ønsker for livet har vært fremme. Her er han inne på det som innenfor teorien kalles fremtidsforventninger. I disse formuleringene kobler han tydelig inn individet, opp mot den fremtidige dimensjonen. Også David kommer inn på at evnen til å se eller være bevisst fremtidsforventningene handler om en modningsprosess. Han forklarer at det kan

være store forskjeller i forståelsen mellom elever på 8.trinn og 10.trinn, men også mellom elever på trinnene.

Det er noen som vil ut og gjøre en forskjell. Det er noen som har veldig klare standpunkt politisk for eksempel. Som ser at skal vi påvirke noe, må vi gjøre noe selv. Den der modningsprosessen, den skjer hos en del.

Det kan virke som om læreren har et realistisk syn på hvordan mennesket kan være historieskapende, og vil heller ikke ilegge seg selv egenskapen å være historieskapende. På spørsmål om han føler seg indirekte historieskapende, ved å kunne forme eller påvirke elever i skolen, går han til nøds med på det, men syntes det høres vel pompøst ut.

6.4.2 Muligheter og utfordringer

Også David opplever utfordringer når det kommer til å få elevene til å se seg selv som en del av historien. Han opplever også at elevene i utgangspunktet har utfordringer når det kommer til å trekke linjer og se sammenhenger mellom ulike deler av historien. Han forklarer blant annet at det å føle seg historieskapt eller historieskapende:

«ikke er noe de går rundt og tenker på til daglig. Men man må liksom bevisstgjøre dem på ting, «hvorfor er det sånn?», «hvorfor skjedde det og det?». At dem klarer å trekke litt linjer. Men ikke i utgangspunktet. De gjør ikke det altså»

Videre spør jeg hvordan elevene evner å sette seg inn i hvordan mennesker hadde det før i tiden. Svaret utdyper utfordringen nevnt over.

«Ja, det er jo helt utrolig. De vet jo ikke hva en fasttelefon er. De er vant til at mamma og pappa er ute i jobb. Den her likestillingskampen som har vært på 70-tallet, den er veldig fjern for dem. Heldigvis kan man nesten si. Men, «hvordan har vi kommet hit?» «hvorfor er det sånn i dag?» At jenter og gutter tar utdanning. Det å se tilbake, at det ikke har vært sånn bestandig, det blir fort fjernt for dem. Og den industrielle revolusjonen som vi har holdt på med, de syns jo det er veldig rart. (...) De blir forundret, kanskje får de et perspektiv på at de er heldig de lever i dag».

David opplever det tydelig utfordrende å få elevene til å sette seg inn i fortidige forhold ved samfunnet, som gjerne står i kontrast med slik vi har det i dag. Samtidig ser vi at han opplever elevene som undrende og at de syns det er rart at det har vært slik. Det vitner om at det ligger en slags interesse i elevene. Dette underbygges når jeg tidlig i intervjuet spør om han opplever at elevene er interessert i historie, hvorpå han svarer:

«Jeg opplever at de syns det er interessert. For de har jo noen knagger de henger ting på. De vet blant annet at det har vært to verdenskriger. De gjør jo det. Også er det ting de ikke har hørt om. De helt store tingene har de hørt om. Men jeg opplever at de syns det er interessant».

David ser og muligheter i elevene og fremtiden. På spørsmål om han tror det er enklere å føle seg historieskapende som voksen, er han tydelig på at han tror det er enklere som ungdom. Han forklarer det med at voksne gjerne har funnet sin rolle, og der har man

blitt. Han utdyper med at ungdommene gjerne ser mer muligheter. Han trekker blant annet frem teknologi og nyvinninger, som områder elevene har muligheter til å være historieskapende. Når jeg følger opp det at han mener elevene ser flere muligheter til å være historieskapende, svarer han:

Ja, ja til å påvirke. Da det var klimastreik. De blir jo veldig bevisst på ting. Og mange forstår etter hvert at vi må gjøre noe. Det her ser vi jo også under den her coronapandemien, at det er jo 40-60åringer som driter mest i reglene, mens ungdommene er mer bevisst på det, sånn generelt sett.

Selv om han ser muligheter i at elevene er engasjerte, svarer han og at elevene stort sett ikke er særlig opptatt av fremtiden. Han opplever at de lever veldig i nåtiden. Videre sier han: «Dem ser ikke sånn langt frem i tid. Ikke generelt, men når vi tar opp enkeltsaker, som klimastreiken, så tror jeg det er noen som blir bevisst på ting». Også David opplever tid som en ressurs det er mangel på. På spørsmål om de er nødt til å prioritere bort mye, svarer han: «Det må du! Også føler jeg du sjelden virkelig har fordypet deg i stoffet, og at elevene virkelig har brukt tiden til å jobbe med ting de har lyst til å jobbe med».

6.4.3 Tanker om undervisning

Også David virker opptatt av å trekke linjer i historien. Dette primært fra fortidige forhold og frem til i dag. Det trekkes frem eksempler som krigen, den industrielle revolusjon og den kalde krigen. Dette er typisk undervisning av den «større» historien. Han er likevel opptatt av elevenes valgfrihet oppi det hele. På spørsmål om hvordan han bruker elevenes interesser i historieundervisningen, svarer han blant annet:

(...) så når de skal forske på internasjonale konflikter, så pålegger jeg dem ikke at de skal ta for seg 2.verdenskrig. Men dem som for eksempel syns det er interessant med Midtøsten, dem lar jeg fordype seg i det, heller enn å tvinge dem inn i et eller annet.

Dette virker som et knep for å gi elevene en mulighet i å trekke frem egne interesser, og om mulig kunnskaper om enkelte temaer. Denne arbeidsmåten virker å være basis for flere av oppleggene han viser til.

Det er sånn, de får si hva de har lyst til å høre om, hva de har lyst til å lære mer om. Så får de jobbe med det. (...) Og da kan det jo være litt spenn i det da, sånn at vi får belyst flere ting. Vi kan enten sette sammen en felles Powerpoint etterhvert, eller at dem får lage et kompendium eller veggavis om forskjellige historiske ting som dem syns er spennende.

Lokalhistorie og nærmiljøet har de brukt til tider, hvor han opplever at elevene engasjeres. «De syns det blir spennende, de gjør det. Når det blir nært». Som vi ser, legger også David frem erfaringen om at det nære engasjerer elevene. Også han opplever det som synd at tidsvitner faller bort, da han ser det som en viktig ressurs.

Også David trekker frem dagsaktuelle temaer som engasjerende for elevene. Også han snakker om «ukenytt», som tar tak i ting som har skjedd den foregående uka. Videre sier han: «Men masse der er jo sånn du kan knytte historie opp mot. Nå for eksempel

har det vært en del om presidentvalget i USA, og det har dem vært kjempeinteressert i». Når han snakker om å knytte inn historien, er fokuset primært på fortidige hendelser. Fremtiden blir ilagt mer samfunnskunnskap og geografi, hvor han blant annet trekker frem at de jobber med klimasaken.

6.5 Refleksjoner rundt forståelse

Slik det fremkommer i empirikapittelet, kan det om mulig virke som om lærernes forståelse av historiebevissthet er ganske forskjellig. Det er samtidig viktig å merke seg at forståelsen aldri vil bli fullstendig belyst gjennom en lærers artikuleringer i et 30 til 60 minutter langt intervju. På den ene siden vil det være enklere å trekke ut segmenter av en forståelse, når læreren eksplisitt snakker om tematikken og sine tanker, slik eksempelvis Anne gjorde i større grad. Samtidig må vi huske at forståelse også kan gjøre seg synlig gjennom mindre eksplisitt «snakk» om egne tanker. En forståelse kan også vises gjennom hvilke typer undervisning læreren har fokus på, i tillegg til argumenter for valgene. Dette impliserer ikke nødvendigvis at to lærere som fører omtrentlig samme type undervisning, vil ha samme forståelse for historiebevissthet. Når jeg skal drøfte hvordan lærernes forståelse av historiebevissthet ligger i forhold til gjeldende intensjoner i læreplan og fremtredende teoretiske idealer, blir jeg derfor nødt til å se på forståelsen i sin helhet. Med det, mener jeg som nevnt enkeltlærerens forståelse de stedene den kom til uttrykk. Videre vil disse ses alene og i sammenheng med de andre lærernes forståelse. Dette for å se etter sammenfallende eller liknende forståelser, samt utspring eller ekstremiteter, som det vil være interessant å diskutere opp mot problemstillingen. Det er og naturlig å diskutere graden av hvor direkte det ble spurt om historiebevissthet i intervjuene. Som vi kan se i intervjuguiden (Vedlegg 1), har jeg en indirekte tilnærming til begrepet. En kan spørre seg om en ville fått andre resultater om det ble spurt mer direkte om historiebevissthet. Samtidig ligger spørsmålene i nær tilknytning til begrepet, og det er nærliggende å tenke seg til at forståelse kan fremkomme hvis informanten har innsikt i eller et bevisst forhold til begrepet.

6.6 En praksisnær tilnærming

Et sentralt og gjentakende mønster hos lærerne i denne studien, viser at de alle har en betydelig praksisnær tilnærming til tematikken. Som vi har sett, varierer graden av dette også mellom lærerne i dette utvalget. Et interessant aspekt, er hvordan lærerne går bort fra å ta fagbegrep inn i formuleringene sine. De benytter heller alternative og mer hverdagslige ordvalg. Det kanskje fremste eksempelet er hvordan Berit heller bruker formuleringen «å bety noe» eller «skape mening», fremfor å benytte begrepet *historieskapende*. David synes det virker pompøst, men går med på at han er indirekte historieskapende gjennom å være lærer, mens både Berit og Cecilie ytrer at flere av spørsmålene fordrer en del tenking. Lærerne er, kanskje naturligvis, også opptatt av å bringe inn eksempler fra praksis. Denne praksisnære tilnærmingen var også et av hovedfunnene i Christian Paulssens (2011) masteravhandling som tok opp mye av den samme tematikken som denne. Et annet sentralt funn fra den studien, var at på tross av lærerne opplevde historiebevissthet som teorifjernt, lå det en nær tilknytning til sentrale aspekter ved historiebevissthet i lærernes undervisningsorientering (Paulssen, 2011, s. 3). Det kan i første omgang, dermed virke som om lærernes forståelse av historiebevissthet står et stykke unna slik det fremkommer i teori og læreplanen. I det neste kapittelet skal jeg diskutere dette nærmere.

7. Drøfting

- *Hvordan ligger et utvalg historielærere i ungdomsskolen sine forståelser av historiebevissthet i forhold til læreplaner og historiedidaktisk teori?*

7.1 Læreplaner

Fagfornyelsen LK20 har som vi har sett, satt et økt fokus på historiebevissthet. Bak dette fokuset, ligger det ønsker og intensjoner for hva det skal ha å si for elevene. I min analyse av læreplanen, høringsinnspill, samt innspill fra Håkon Rune Folkenborg (personlig kommunikasjon), fremkom det en rekke intensjoner og mål. Samtidig har jeg sett på LK06 og LK20 i forhold til hverandre, hvor lærerne i denne studien i sine yrkeskarrierer har fulgt LK06. Dette vil også tas med i betraktningene i drøftingen som følger.

7.1.1 Relevans

Både Folkenborg (personlig kommunikasjon) og Utdanningsdirektoratet (2019) legger frem at et mål skal være å gjøre historiefaget mer relevant for elevene, blant annet ved å trekke inn en mer dynamisk og mindre fastsatt historieformidling. Alle lærerne i denne studien virker å ha en forståelse eller oppfatning om at elevene enklere klarer å relatere seg til en type historieformidling enn en annen, og dermed også gjerne blir mer engasjert i faget. Gjennomgående trekker lærerne frem eldre historie, store hendelser, ting som skjer eller har skjedd langt unna Norge eller historie som ikke angår elevene, som fjernt og lite relaterbart for elevene. Som Anne sier i intervjuet: «Ja fordi det er vanskelig å relatere seg til. Jeg tror det er hovedutfordringa». Alle lærerne, viser også, enten gjennom refleksjon eller erfaringer rundt undervisning, at de ønsker å gjøre undervisningen mer nær elevene. Et konkret eksempel på dette, som tre av fire lærere benytter mye, er dagsaktuelle temaer og nyheter i undervisningen. De legger frem at dette engasjerer elevene i større grad.

Spørsmålet om dette er uttrykk for en forståelse av historiebevissthet, eller som uttrykk for praktiske og pedagogiske erfaringer, bør ikke glemmes. På den ene siden, trekker lærerne frem tanker om at undervisningen bør relateres til elevene. Det kan det argumenteres for at de gjør, når de trekker frem dagsaktuelle temaer og nyheter som i større grad kan sies å omhandle elevenes liv. Dette vitner om en innsikt, som også står i tråd med deler av læreplanens intensjoner. På den andre siden kan vi ikke være sikre på om dette er uttrykk for en forståelse av historiebevissthet. Å trekke inn dagsaktuelle temaer i historieundervisningen, tar i utgangspunktet kun for seg nåtiden. Og vi må huske at historiebevissthet blant annet handler om at menneskets fortidsfortolkning påvirker nåtidsforståelsen, og videre hvordan mennesket handler i nåtiden. Nåtidsforståelsen påvirker fremtidsforventingene, og motsatt (Angvik & Von Borries, 1997, s. 402). Gitt at dette likevel bunner i en forståelse for historiebevissthet, vil det være hensiktsmessig å se på hvilke aspekter ved historiebevisstheten det bunner i. Når lærerne sier at de er opptatt av at elevene skal relatere seg til historien, bruker de som nevnt dagsaktuelle, nære og konkrete virkemidler for å gjennomføre. Her er vi inne på det å historisere seg selv. Svært sentralt i dette, ligger forståelsen rundt menneskets og historiens avhengighetsforhold, hvor mennesket og historien begge er påvirkende på

hverandre (Jensen, 2003, s. 57-58). Lærerne trekker ikke inn dette aspektet når de snakker om at elevene skal kunne relatere seg til historien. Dagsaktuelle temaer virker å benyttes, primært som en konsekvens av at lærerne har sett at elevene engasjeres av ting som skjer i tiden, fremfor eldre historie. Det taler i mot at handlingen er en konsekvens av en forståelse av historiebevissthet. Det at lærerne trekker frem det faktum at elevene ikke engasjeres av eldre historie, og virker å gjøre didaktiske valg på bakgrunn av det, understøtter dette.

Det er naturlig å knytte inn elevenes livsverden, når vi snakker om en nær og relaterbar historieformidling. Her har vi sett at både May Britt Ohman Nielsen og Erik Lund, henviser til Bernard Eric Jensen og menneskets ulike *dannelses* og *brukssteder* for historiebevisstheten. Videre har de et ønske om at disse stedene i større grad trekkes inn i den vitenskapelige og faglige delen av faget. Selv om en kan argumentere for at dagsaktuelle temaer er en del av elevenes livsverden, fremstilles det i utgangspunktet som nåtidig. Unntakene er når lærerne i ulik grad trekker frem at de forsøker å trekke linjer mellom nåtidige hendelser og liknende hendelser tilbake i tid. Berit viser eksempelvis til Covid 19 og viktigheten av oppbygningen av velferdsstaten for at vi har taklet pandemien så godt som vi har gjort det i Norge. Uten at hun uttaler det selv, kan dette vær med på å bryte opp i elevenes «nåtidsboble». Oppbygningen av velferdsstaten, som hypotetisk virker fjernt og irrelevant for elevene fra før, blir knyttet til elevenes liv, gjennom noe nært. Det Ketil Knutsen (2006) i sin doktorgradsavhandling omtaler som en «øyeblikksorientering» hos elevene, blir først brutt når situasjonen elevene står i, har en tydelig og klar forankring i fortiden (s. 146-147). Det kan godt være at eksempelet til Berit kan være med på å skape denne brytningen hos elevene. Selv om Berit og de andre lærerne ikke eksplisitt uttaler at dette gjøres for å bryte opp i en «øyeblikksorientering», uttaler de at de ønsker å gjøre historien mer nær elevene. De uttaler også at de oppfatter at elevene opplever mye av den eldre historien som fjern og vanskelig å forstå. Påfølgende knytter de dagsaktuelle temaer, som de omtaler som nært elevene, inn i liknende eller påvirkende fortidige hendelser, uttrykt for å gjøre det enklere for elevene å forstå. Det kan vitne om en eller annen forståelse, innsikt eller ønske, som også er i tråd med læreplanens visjon om å gjøre historiefaget mer nært elevene. Hvorvidt det tar utgangspunkt i en forståelse for historiebevissthet eller dreier seg om mer pedagogiske hensyn, er vanskeligere å svare på.

7.1.2 Samfunnsengasjement

Alle lærerne trekker frem en bekymring rundt elevenes vilje til å engasjere seg i samfunnet. Alle snakker om at de opplever at elevene lever i denne «nåtidsbobla» hvor fokuset på seg selv og sitt liv er størst. Lærerne opplever også at de mislykkes i å få elevene til å forstå at dem selv kan bidra i samfunnet. På tross av eller på grunn av dette, viser lærerne at de har klare tanker om at samfunnsfaget og historiefaget skal være med på å gjøre elevene klare for å bli engasjerte og medvirkende samfunnsborgere. En aktiv samfunnsdeltakelse er også en av intensjonene som fremkommer i Utdanningsdirektoratets offentlige kanaler. Dette målet skal i følge Utdanningsdirektoratet (2019, 3:17) nås, ved hjelp av å nettopp gjøre faget mer relevant og nært elevene. I læreplanen blir historiebevissthet fremmet som et verktøy i å gjøre elevene mer samfunnsengasjerte. Ser vi hvordan lærerne i denne studien snakker om samfunnsengasjement, har de en klar holdning om at faget skal bidra til å gjøre elevene mer samfunnsengasjerte. Dette står i stil med målet og hensiktene i faget, uttalt i læreplanen. Med en utviklet historiebevissthet, har vi sett at mennesket skal kunne evne

å se seg selv som historieskapt og historieskapende. Dette blir da viktige forutsetninger for å kunne handle i nåtiden, og på den måten være samfunnsengasjert. Ser vi på det lærerne om mulig legger mest fokus på, er det dagsaktuelle og «fengende» temaer. Det er vel og bra, hvis det kan skape et engasjement for faget eller for å få elevene til å bli mer samfunnsengasjert. Spørsmålet er om det er et uttrykk for at de ser historiebevissthet som et verktøy i den oppgaven? På tross av at lærerne opplever at elevene i liten grad evner å se seg selv som historieskapt og historieskapende, virker lærerne og i liten grad å trekke frem elevenes relasjon til fortiden og fremtiden i svarene sine. De trekker frem noen eksempler på hvordan dagsaktuelle hendelser kan knyttes til fortidige liknende hendelser, men primært på et samfunnsmessig nivå. Hvorvidt det fører til at elevene forstår seg selv som historieskapt, kan diskuteres. Fremtiden er også et sentralt element innenfor historiebevisstheten. Som vi har sett, er dette aspektet lite vektlagt i historieundervisningen, hos dette utvalget. Det kommer frem eksempler på hvordan de bruker det, men det gjerne i samfunnskunnskap og geografi. Her ser vi også at eksemplene gjerne går på et samfunnsmessig plan, hvor eksempelvis klima -og miljøutfordringer, samt teknologi trekkes frem. Anne, har som vi har sett et engasjement rundt ulike kampsaker. Hun legger også vekt på hvordan vi i dag også har en plikt i å arbeide for urettferdigheter, undertrykkelse og diskriminering. Dette kan implisitt peke mot en bedret fremtid. Likevel fokuserer hun primært på det nåtidige. Lærerne uttrykker et ønske om at elevene skal være samfunnsengasjerte. De uttrykker også en frustrasjon over at det gjerne ikke er tilfelle. De peker også på at elevene i stor grad lever i en slags «nåtidsboble», hvor hovedutfordringen er å relatere seg til historien. Ser vi dette i sammenheng, kan det implisere en forståelse for at både fremtiden og fortiden bør stå i nær tilknytning til elevene, for at de i det hele tatt skal kunne være samfunnsengasjerte i nåtiden. Dette på tross av at lærerne i liten grad trekker frem verktøy i å få til dette målet i praksis. Oppsummert virker lærerne å se utfordringene, og har klare ønsker som står i stil med intensjoner i læreplanen. Det fremkommer i mindre grad en tydelig bevissthet rundt historiebevisstheten som verktøy i å få gjennom dette ønsket.

7.1.3 Fremtidsaspektet

Fremtidsaspektet har som vi har sett, fått et økt fokus fra LK06 til LK20. Det er naturlig å tenke seg at det valget står i sammenheng med intensjonen om å gjøre faget mer relevant for elevene. Utdanningsdirektoratet sa følgende i sin video om den nye læreplanens intensjoner: «Erkjennelsen av at verden har vært annerledes, og at samtiden og fremtiden kan bli en annen, er viktige forutsetninger for aktiv samfunnsdeltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019, 3:17). Som vi så i LK06, lå formuleringene i målene gjerne i å se fortidige hendelser og situasjoner, og knytte dem opp mot nåtiden. Det er interessant hvordan dette fokuset sammenfatter med lærerne i denne studien og deres fokus på hva historiefaget handler om. Fremtiden blir i mindre grad vektlagt, og viser tilsynelatende en forståelse av historie og historiebevissthet som å se sammenhenger mellom noe fortidig og nåtidig. Som vi har sett, er fremtiden en vel så viktig dimensjon innenfor historiebevisstheten. Når lærerne ble spurt om fremtidsaspektet, var det tydelig at de også anså det som noe elevene burde ta stilling til. Samtidig ble fremtidsaspektet ved historien gjerne tilskrevet samfunnskunnskap og geografi, hvorpå lærerne uttrykte det som enklere fag å knytte det inn i. Ser vi historie og historiebevisstheten som en forståelse eller reflektert egenskap innenfor de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, er det ikke nødvendigvis enkelt å se alle i sammenheng hvis dimensjonene blir delt opp i andre fag. Selv om lærerne oppgir at de jobber tverrfaglig, vil det være utfordrende å knytte tidsdimensjonene direkte opp mot

hverandre på tvers av fag, og kanskje også temaer. I lys av dette, er det interessant hvordan fagfornyelsen LK20 har samlet kompetansemålene for historie, samfunnskunnskap og geografi. Det vil hypotetisk gjøre det enklere for lærerne å jobbe med fagene tverrfaglig eller i sammenheng, hvorpå historiebevisstheten om mulig også enklere kan knyttes inn i sin helhet. Samtidig kan sammenfatningen i læreplanen også svekke de enkelte fagenes egenart, ved at de ikke lenger står med egne kompetansemål.

7.1.4 Dynamisk historieformidling

Vi så også at Håkon Rune Folkenborg var opptatt av det dynamiske ved historieformidlingen.

Når vi diskuterte og ønsket inn formuleringen om «historieskapt og historieskapende» handlet det om å legge grunnlag for en reflektert historiebevissthet. En reflektert holdning til dette gir (forhåpentligvis) elevene både et frigjørende forhold til fortiden, i den forstand at det ikke er «fastlagte jernbanespor» vi penses inn på, men at vi erkjenner at framstillinger av fortiden er dynamiske og i endring og peker mot en framtid som er relativt åpen og ikke fastlagt/bestemt av noen andre.

Disse tankene ligger også tett opp til de teoretiske og didaktiske aspektene ved forståelsen av historiebevissthet. Den dynamiske tilnærmingen skal være med på å fremstille historien, både fortiden, nåtiden og fremtiden, som noe som ikke er fastlagt. Det virker, blant flere ting, å være et av verktøyene i å få elevene til å kjenne seg historieskapt og historieskapende. Slike formuleringer og formål lå ikke oppe i dagen i LK06, og viser seg også i lærernes tanker og forståelser. Ingen av lærerne i denne studien snakker om dynamisk historieformidling, i form av ulike fortolkninger av historien. Det må likevel presiseres at ingen av spørsmålene mine direkte tok for seg akkurat dette aspektet. Derfor kan det godt være at lærerne sitter inne med interessante og reflekterte tanker og forståelser, som står i stil med Folkenborgs, teorien og den nye læreplanens intensjoner.

7.1.5 Formet av LK06?

Som et kort avsluttende innfall, kan det virke som om lærerne i stor grad ligger i nærheten av mål fra LK06. Det er om mulig veldig naturlig, da det er disse målene de har jobbet ut ifra over lang tid. Vi husker hvordan fremtidsaspektet i større grad implementeres i overgangen fra LK06 til LK20. Vi husker også hvordan individfokusert også har fått større plass, med blant annet det økte fokuset på historiebevissthet. Hypotetisk vil en liknende studie se lærerne mer formet av LK20, hvis studien eksempelvis hadde vært gjennomført fem år inn i læreplanens «levetid».

7.2 Historiedidaktisk teori

I denne delen vil lærernes forståelse drøftes opp mot den historiedidaktiske teorien presentert tidligere i oppgaven.

7.2.1 Fortid – nåtid - fremtid

Sentralt i metaforståelsen av hva historiebevissthet er, ligger elementene Angvik og Von Borries (1997) trekker frem når de analyserer elevs og lærers historiebevissthet i sin studie (s. 402). Kort forklart opererer mennesket innenfor elementene, hvor man har en fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning. Alle tre elementene av historiebevissthet er påvirkelige på hverandre. Menneskets fortidsfortolkning påvirker nåtidsforståelsen, og videre hvordan mennesket handler i nåtiden. Nåtidsforståelsen påvirker fremtidsforventningene, og motsatt (Angvik & Von Borries, 1997, s. 402). Disse elementene har vi også sett fremkomme i en rekke andre fremtredende definisjoner og teorier rundt hva historiebevissthet omhandler. Denne studien søker innsikt i lærernes metaforståelse av disse elementene. Med andre ord, hvordan lærerne snakker om og oppfatter historiebevisstheten og elementene utenfra.

I teori, definisjoner og modeller, ser vi at historiebevisstheten ligger innenfor en tredimensjonal akse, i form av fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventninger. Vi ser også at disse tre dimensjonene står i en slags gjensidig avhengighet til hverandre, hvor alle påvirker alle. Videre ligger forståelsen av mennesket som handlende individ i en levd nåtid, innenfor disse dimensjonene. Sammenfallende ser vi at lærerne snakker om at faget handler om å se sammenhenger, eller trekke linjer mellom ulike tidsepoker. Dette impliserer ikke nødvendigvis en forståelse eller innsikt i elementene innenfor historiebevisstheten. Det, fordi denne evnen ikke eksplisitt ble forbeholdt historiebevisstheten av lærerne, men heller faget historie eller historie som fenomen. Dette fremkom tydeligst hos David, som var relativt tydelig i sitt svar på spørsmålet om han brukte å trekke linjer mellom ulike deler av historien i undervisning: «Ja, for det er jo det som er historie. Det er jo det, å se sammenhenger. Altså første verdenskrig hadde ikke blitt slik den ble, hadde det ikke vært for den industrielle revolusjonen for eksempel».

Her bruker ikke læreren begrepet historiebevissthet, men heller historie da han snakker om hva han mener faget handler om. Her kan selvfølgelig spørsmålsformuleringen ha hatt noe å si for utfallet av svaret. Spørsmålet dykker i noe praksisnært, og benytter heller ikke begrepet historiebevissthet. Uansett har læreren en oppfatning om at det i faget er sentralt å kunne se sammenhenger mellom ulike tider. Denne oppfatningen deler også Anne. Læreren er gjennomgående opptatt av å trekke frem takknemligheten over at slik vi har det i dag, er en konsekvens av det noen før oss har gjort. Videre trekker hun frem det å bli bevisst at vår handling i dag kan få konsekvenser for dem etter oss, som viktig. Her er hun innom både fortid, nåtid og fremtid i et og samme resonnement. Berit og Cecilie snakker også om det å trekke linjer og se sammenhenger på eget initiativ. Det er tydelig at de også anser den type kunnskap som en viktig del av historiefaget. Begge legger også frem eksempler på hvordan de har gjort det i skolen, noe jeg kommer nærmere inn på i delkapittelet om lærernes undervisningsvalg. Vi kan altså se at lærerne trekker inn det å se sammenhenger som viktig i faget, men er ikke opptatt av å snakke om historiebevissthet. De knytter likevel inn alle elementene, altså

fortid, nåtid og fremtid. Dette kan likne på noe av den samme «ryggmargsfølelsen» Paulssen (2011) snakker om i sin studie av læreres operasjonalisering av historiebevissthet (s. 92). De har en oppfatning eller mening om at faget handler om å se sammenhenger mellom tidsdimensjonene, og utfører det også tildels i praksis. I likhet med funnene til Paulssen, virker ikke lærerne å ha en reflektert eller klar oppfatning om at det de snakker om står i noen relasjon til historiebevissthet.

For ser vi på hvordan lærerne ser tidsdimensjonene i sammenheng, fremkommer det hos lærerne et klart skille fra teorien. Som vi har sett, ligger forståelsen av historiebevissthet også i det å se det gjensidige avhengighetsforholdet mellom elementene. Selv om David snakker om å se sammenhenger, Berit om å trekke linjer og Cecilie om en rød tråd, så virker det å komme frem på et overordnet nivå om hva faget dreier seg om. Vi ser også, av eksemplene lærerne kommer med, at de gjerne snakker om elementene i sammenheng med kun et annet element. Eksempelvis hvordan Berit snakker om at oppbygningen velferdsstaten på 50 og 60-tallet har hatt påvirkning på hvordan vi har det i dag. Et interessant aspekt er hvordan historiefaget stort sett blir ilagt forbindelsen fortid til nåtid, mens det å knytte nåtiden til fremtiden gjerne blir ilagt samfunnskunnskap eller geografi. Da kan det følgelig være utfordrende å beskrive elementene i en fullstendig sammenheng i et intervju. Samtidig, ifølge teorien, handler historiebevissthet om at fremtidsforventningene virker tilbake på nåtidsforståelsen og hvordan vi som mennesker handler i dag. I tillegg til hvordan nåtidsforståelsen påvirker fortidsfortolkningen (Angvik & Von Borries, 1997, s. 402). Disse aspektene, eller forbindelsene, fremkommer i lav grad i svarene til lærerne i denne studien. Den uteblivelsen kan dog ha med fokuset intervjuet la opp til. Som nevnt, har begrepene *historieskapt* og *historieskapende* blitt brukt i forbindelse med å se på lærernes forståelse av historiebevisstheten. Hvor historieskapt klart legger opp til tanker om at fortiden er påvirkende for nåtiden og historieskapende legger opp til tanker om at det man gjør i nåtiden er påvirkende for det som skjer i fremtiden. Det kan være noe av årsaken til at sammenhengene lærerne trakk frem, stort sett omhandlet fortid til nåtid og nåtid til fremtid. Vi kan dog ikke vite om lærerne ville trukket inn alle tidsdimensjonene i mer eksplisitt grad, om det ble stilt mer direkte spørsmål rundt historiebevissthet. Samtidig kan en tenke seg at en lærer som har et bevisst og klart forhold til begrepet, ville reflektert enda mer rundt det på eget initiativ.

Som vi har sett, legger også teorien vekt på menneskets posisjon innenfor elementene eller dimensjonene. Hvor fortid, nåtid og fremtid beskriver tidsdimensjonene, legger fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventninger til en menneskelig dimensjon i form av at mennesket opererer som et tenkende individ innenfor elementene. Som vi har sett, i mer eller mindre bevisst og reflektert grad. Ser vi på lærernes tanker, vil det være interessant å se hvor stor plass mennesket som et refleksivt tenkende individ får, når lærerne snakker om disse sammenhengene. For det første snakker lærerne gjerne om tematikken på et eksemplifiserende nivå. Det vil si at de gjerne trekker frem eksempler på hendelser, som på en eller annen måte står i sammenheng med for eksempel nåtidige forhold. Anne er den som i størst grad trekker inn menneskelige handlinger i de ulike elementene. Eksempelvis ved å trekke inn viktigheten av at noen har kjempet for de rettighetene vi har i dag, og at vi i dag bør kjempe for urettferdighet, slik at fremtiden blir bedre. Hun snakker likevel ikke eksplisitt om at dette dreier seg om enkeltindividets forståelse av de ulike tidsdimensjonene sett i sammenheng. Likevel kan det godt være det hun mener. Nettopp det at mennesket bør bruke sin kunnskap om

fortiden, lære av den, bruke den i nåtiden, med forventning om at fremtiden da blir bedre.

7.2.2 Øyer uten broer

Et av historiebevissthetens mest sentrale aspekt rent teoretisk, men også praktisk, ligger i menneskets posisjon i nåtiden. Mennesket lever og virker i nuet, men slik Peter Englund, henvist i Aronsson (2011) sier, så er mennesket påvirket av fortiden, og går heller ikke inn i fremtiden med et tomt sinn (s. 67). Dette står som et sentralt og viktig aspekt ved historiebevissthetens funksjon for i det hele tatt å kunne handle som menneske. Dette kommer også frem i Bernard Eric Jensen sine tanker om historiebevissthet. Hvor han påpeker at en erindret fortid og en forventet fremtid hele tiden er nærværende og virksomme i en levd nåtid. Påfølgende vil historiebevissheten være en viktig funksjon, både i det å fungere som individer og i relasjon med andre, som gruppelemmer (Jensen, 2003, s. 358). Her står det å kunne historisere seg selv, som et av vilkårene for å kunne få til dette. Å historisere seg selv, går også under begrepet Jensen refererer til som menneskets historisitet. Gjennom sin egen historisitet vil man forstå at historien ikke nødvendigvis handler om objektive omstendigheter, men et gjensidig avhengighetsforhold. Mennesket blir påvirket av historien, men påfølgende er også historien et resultat av menneskets handlinger (Jensen, 2003, s. 57-58). Oppsummert legger Jensen og flere frem historiebevissthet som en viktig funksjon i det å være et handlende menneske. Dette når mennesket ser seg selv og sin historisitet, hvor erfaringer fra fortiden og forventninger til fortiden er nærværende, og mennesket handler ut i fra dette.

Slik Jensen og andre historiedidaktikere legger det frem, ligger formuleringene umiskjennelig på et høyt refleksivt eller filosofisk nivå. Vi ser også at det ligger flere lag innenfor tematikken, hvorpå didaktikerne gjerne snakker om lagene i sammenheng. Det er om mulig strengt å kreve en slik oversikt over teorien fra lærerne. Samtidig er det interessant å se hvordan de tenker, når det kommer til dette. Som vi har sett, viser lærerne et ønske om at elevene skal kunne se seg selv som påvirkelige, betydningsfulle eller kunne gi seg opp en mening. Det er dog kun Anne som aktivt benytter begrepet *historieskapende* i sine formuleringer. Dette fremkommer på ulike måter, hos de ulike lærerne. Anne er eksempelvis opptatt av at vi i dag, har et ansvar eller en plikt i å handle for å gjøre morgendagen bedre, på samme måte som at noen i fortiden har gjort en innsats for at vi har det så bra vi har det i dag. Berit trekker frem både det «å bety noe for noen» og «det å si seg opp en mening» som viktig. David legger frem en nøktern og kanskje realistisk tanke om at alle mennesker er ulike tannhjul, hvorpå noen blir mer betydningsfulle tannhjul enn andre. I ulik grad, men alle i betydelig, viser et ønske eller en forståelse for at mennesket bør være bevisst sitt handlingspotensiale. De virker alle opptatt av at mennesket skal være samfunnsdeltakende, både for sin egen del, men og for andres. Det ligger tett opp mot læreplanens intensjoner, men spørsmålet er om det bunner i forståelse for historiebevissthet? Et punkt som taler i mot at vi snakker om en forståelse for historiebevissthet, er hvordan lærerne snakker om tematikken. Som vi har sett, og nevnt ved flere anledninger, har lærerne i stor grad en praksisnær tilnærming til tematikken i sine formuleringer. De benytter også i lav grad fagbegrep jeg introduserer i intervjuene. Flere ytrer også at de mener spørsmålene er «tenkespørsmål» eller føles «pompøse». Det medfører en utbredt bruk av mer eller mindre selvvalgte begreperstatninger. Samtidig kan lærerne snakke om viktigheten av å være

samfunnsdeltakende og om at mennesket er et resultat av fortiden og påvirkende for fremtiden. Det som fremkommer, er hvordan de i lav grad snakker om disse i sammenheng. De har tanker og oppfatninger om «øyene», men det bygges i liten grad «bruer» mellom dem. Et unntak er hvordan Anne snakker om takknemligheten for at vi i dag har det så godt som vi har det, som et resultat av fortidige menneskers handlinger. Videre hvordan vi i dag, mener det er vår og elevenes plikt som medmennesker å gjøre fremtiden bedre for de som kommer etter oss. Her knytter hun den temporale tidsdimensjonen opp mot det nåtidige ønsket om at elevene skal være betydningsfulle, slik at fremtiden kan bli bedre. Vi kan forsøke å se det opp mot Jensens betraktninger rundt historiebevissthet hvor han sier: «En erindret fortid og en forventet fremtid er hele tiden nærværende og virksomme i en levd nåtid». Videre er historiebevisstheten en viktig funksjon, både i det å fungere som individer og i relasjon med andre (Jensen, 2003, s. 358). Rent språklig og filosofisk er det store sprik mellom Anne og Bernard Eric Jensen. Det er nok å forvente. Samtidig trekker hun frem mye av den samme tematikken som Jensen. Om hun ville kalt det historiebevissthet, er uvisst, men det kan virke som om hun mener at en bevissthet rundt fortidige handlinger for hvordan vi har det i dag, skal kunne være et verktøy for å gjøre elevene handlende i dag. Hun knytter i så måte fortiden inn i nåtiden, for så å se til fremtiden. Det kan på mange måter likne på Jensens og andre didaktikers tanker om hva historiebevissthet dreier seg om.

Selv om lærerne er opptatt av at mennesket og elevene skal være handlende og betydningsfulle, ilegger de ikke historiebevisstheten særlig funksjon i den oppgaven. I hvert fall ikke eksplisitt. De kan snakke om å kjenne seg historieskapt og historieskapende isolert, men knytter det i liten grad til det vi har sett som historiebevissthetens viktige funksjon i å kunne gjøre mennesket til et handlende individ. Lærerne snakker praksisnært om nærliggende deltemaer innenfor historiebevissthet, men knytter de i mindre grad opp mot hverandre på et teoretisk plan.

7.2.3 Et nivådelt tema

I fagfeltet har det rådet en viss uenighet rundt hvorvidt historiebevisstheten skal være en reflektert og bevisst egenskap hos individet. Som jeg la det frem i teorikapittelet, la jeg meg i denne studien opp mot det å forstå historiebevisstheten som en nivådelt egenskap, med ulike grader av bevissthetsutvikling. Dette blant annet fordi det i læreplan står fremmet at lærerne skal utvikle elevenes historiebevissthet, og det ville vært rart å utvikle noe som ikke har nivåer eller utviklingspotensial. Denne linjen, eller åpne tilnærmingen, deler også en av de fremste innen historiedidaktikken, danske Bernard Eric Jensen. Samtidig vil det være naturlig å tenke seg til at man kan være historieskapende uten å være særlig bevisst det. Jörn Rüsen, henvist i Kvande og Naastad (2013), mener at det må ligge en viss bevissthet til grunn for at man i det hele tatt skal kunne snakke om historiebevissthet (s. 46). Denne nivådelingen, kvalifikasjonen og utviklingen av historiebevissthet, hadde særlig to av lærerne interessante, om mulig mer filosofiske tanker rundt. I samtale rundt ulikt modningsnivå hos elevene, sa Anne: «En ting er jo å være historieskapende, en annen ting er å innse at man er historieskapende». I sammenheng med dette sitatet la hun også frem sin erfaring om at hun følte mer på å være historieskapende, når hun fikk det hun omtaler som mer og mer evnen til refleksjon. Hun trekker også frem viktigheten av at elevene må bli utsatt for de arenaer de kan være med på å skape historie, hvor hun følger opp med: «Kanskje er vi ikke gode nok til å gi dem de rammene for å være historieskapende i grunnskolen (...)». Hun var også den av lærerne som brukte begrepet historieskapende noe aktivt i

samtalen, hvor de andre som nevnt brukte egne substitutter eller erstatninger. Her viser hun en innsikt i den lagdelte tematikken historiebevissthet, som kan sies å ligge opp mot både Bernard Eric Jensens fokus på historiebevisstheten som nivådelt, og Jörn Rüsens krav om at det må ligge en viss bevissthet til grunn for at man skal kunne kalle det historiebevissthet.

Også Berit hadde tanker om dette i samtale om ulikt modningsnivå. I intervjuet trekker hun frem eksempelet med fireåringen som kan være betydningsfull ved å hjelpe bestemoren, og faktisk forstå at hun dermed gjør bestemoren glad. Videre sier hun at det spørs helt hvilket nivå man ser det, å bety noe for noen. Å bety noe for noen, bruker hun gjennomgående som substitutt for det å være historieskapende. Det skal også presiseres at det ikke nødvendigvis trenger å være et substitutt, da vi ikke vet om det menes som det samme som historieskapende. Det er uansett interessant hvordan hun drar det videre, til å snakke om at man kan være betydningsfull for noen på mange ulike steder i livet. Hun virker å mene at en fireåring kan være både historieskapende og historiebevisst på et veldig enkelt nivå. Så spørs det på hvilket nivå man skal kunne kalle det for historiebevissthet. Det har vi jo sett at det råder uenighet rundt. For å trekke inn en motsetning læreren ikke gjorde selv, kan man trekke inn andre nivåer. Eksempelvis hvis statsministeren åpner opp smitteverntiltakene i landet og gjør befolkningen fornøyd. Da er ministeren historieskapende og mest sannsynlig historiebevisst, men på et annet nivå enn fireåringen som gjorde bestemoren glad. Det må presiseres at Berit ikke eksplisitt benyttet begrepene *historieskapende* og *historiebevisst*, hvorpå vi ikke kan fastslå at det er det hun snakker om. Et annet spørsmål er hvor man skal sette grensen for hva som er historieskapende og derpå hva som er historiebevissthet. Uansett om det å hjelpe bestemoren sin som fireåring er historieskapende eller ei, snakker Berit om disse ulike nivåene i forbindelse med at vi snakker om det å være historieskapende i intervjuet. Det vitner om en innsikt i at bevisstheten rundt det å være et handlende individ kan manifesters og utøves på flere nivåer.

David viser også en forståelse for ulike nivåer av å være betydningsfull, men formulerer det på en annen måte. I samtale om han opplever at elevene kjenner seg historieskapende, svarer han følgende:

Nei, ikke nå. Men det vi prater om, er jo det at de jo alle er et lite tannhjul i den store maskinen som heter Norge. Og at etter hvert er det noen tannhjul som blir større og kraftigere, og på den måten er med på å gjøre en større forskjell.

Formuleringen viser en oppfatning om at mennesket kan være historieskapende på ulikt vis og på ulike nivåer gjennom livet. Vi kan kalle det en realistisk forventning til det å være historieskapende. Samtidig som lærerne virker å se på historiebevisstheten som en nivådelt modningsprosess ala Jensens og Rüsens forståelser, fremkommer det også en forståelse rundt hvordan historiebevisstheten kan manifesteres på ulike steder i menneskets liv. Om dette er uttrykk for en forståelse av historiebevissthet, eller som uttrykk for det å være betydningsfull eller samfunnsdeltakende, er vanskeligere å svare på med det datagrunnlaget som foreligger.

7.2.4 Elevenes relasjon til historien

Som det fremkommer i læreplanen, så vi at et uttalt mål er at elevene skal kunne relatere seg selv i større grad til historien. I teorien finnes det, som vi har sett en rekke

tanker og tilnærminger til dette. Mennesket står i tilknytning til historien fra man blir født. Wilhelm Dilthey, henvist i Jensen (2003) påpeker dette ved at vi blir født som et historisk vesen, for så å bli betraktere av historie (s. 56). Videre står mennesket og historien i et gjensidig avhengighetsforhold. Mennesket er bestemt av historien, men samtidig er historien bestemt av menneskets egen situasjon og interesser (Jensen, 2003, s. 57-58). Gjennomgående har vi sett at begrep som historieskapt og historieskapende har gått igjen både i læreplan og teori. Som Kvande og Naastad (2013) poengterer ved at klarer man å få elevene til å forstå at dem selv er historieskapt og historieskapende, er man på vei til å utvikle elevenes historiebevissthet (s. 202). Som nevnt er alle lærerne inne på tanker eller refleksjoner om å gjøre historiefaget mer nært og relaterbart elevene. På dette området opplever lærerne som nevnt en god del utfordringer, som jeg kommer tilbake til i drøftingen rundt lærernes tanker om undervisning. Det fremkommer dog en rekke mer eller mindre reflekterte tanker rundt elevenes relasjon til historien. Da gjerne med utgangspunkt i hvordan elevene i dag er historieskapt og historieskapende. Lærerne selv, har klare oppfatninger rundt hvordan elevene er historieskapt og hvordan de kan være historieskapende. Spørsmålet er vel heller, som lærerne også stiller seg, om de klarer å få elevene til å innse dette selv. Alle lærerne er opptatt av at elevene skal kunne si seg opp en mening, være påvirkende, å bety noe for noen og være samfunnsengasjerte. På tross av at dette lærerne oppgir at det er utfordrende å få til i praksis, har de klare ønsker for at elevene skal forstå seg selv som betydningsfulle, både i en historisk og samfunnsmessig sammenheng. Dette vitner om en forståelse om at faget skal søke å hjelpe elevene med nettopp dette, slik det også fremkommer i teori og læreplan. Verktøyene eller veiene til å få til dette, virker det som om lærerne har færre tanker rundt. Hvert fall hvis vi ser til utviklingen av historiebevissthet som et verktøy i nå det målet. I kapitlene om utfordringer og muligheter, samt lærernes tanker om undervisning, vil jeg diskutere dette nærmere.

7.3 Utfordringer og muligheter

- *Hvilke utfordringer og muligheter ser lærerne i å få elevene til å kjenne seg historieskapt og historieskapende?*

Dette forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i et sentralt mål fra LK20, som går på å utvikle elevenes historiebevissthet. Som nevnt ligger hensikten min bak dette forskningsspørsmålet, å knytte målet opp mot lærernes opplevelse av yrkeshverdagen. Et hvert mål, kan virke ideelt og flott, når det står svart på hvitt i offentlige skriv. Men hvilke forhold legger til rette, eller står i veien for gjennomføringen av målet i skolen?

7.3.1 Nåtidssoble

Lærerne trekker i betydelig grad frem elevene og deres evner til å sette seg selv og se sin betydning i en historisk sammenheng, som en utfordring. Dette kommer ikke som noen overraskelse. Vi har sett at dette fenomenet også fremkommer i tidligere undersøkelser av elever og ungdommer. I Marianne Poulsen (1999) sin studie, undersøkte hun blant annet hvordan ungdommer hadde en bevissthet rundt sin egen historisitet og handlingspotensiale. Funnene, viste at svaret stod i nær tilknytning til om ungdommen regnet med fremtiden som en del av historien (s. 139). Funnene viste også at evnen til å se seg selv som et individ med handlingspotensiale, økte i takt med trinnene hun undersøkte (s. 140). Det skal også nevnes at det gjennomgående i studien

var lav grad av evne til å se seg selv som en del av historien, noe vi har sett underbygges også i andre liknende studier. Det er tydelig at lærerne i min studie ser og kan bekrefte denne utfordringen hos sine elever. Et sammenfallende funn hos alle lærerne viser en oppfatning om at elevene lever veldig i nåtiden. De benytter begreper som nåtidsbobla, i nuet og som opptatt av ting som har betydning for dem selv. Ser vi dette i sammenheng med historiebevissthet, er det ikke overraskende at lærerne ser dette som en utfordring. Historiebevissthet handler blant annet om at både fortiden og fremtiden bør være nærværende i den levde nåtiden, slik at mennesket evner å historisere seg selv, for videre å kunne være handlende (Jensen, 2003, s. 358). Opplever lærerne at elevene i stor grad opererer innenfor «nåtidsbobla», hvor deres eget liv ikke settes i sammenheng med fortiden eller fremtiden, ei heller samfunnet rundt, impliserer det utfordringer når det kommer til å arbeide med utvikling av historiebevissthet. I doktorgradsavhandlingen til Ketil Knutsen (2006), «Historie ungdom lever», er han inne på denne «nåtidsbobla», hvorpå han benytter begrepet «øyeblikksorientering». Videre påpeker han at denne tilstanden først brytes når situasjonen eller utfordringen eleven står i, har en tydelig og klar forankring i fortiden (s. 146-147). Dette forstår jeg som at elevene eksempelvis må se konsekvenser av noe som andre eller en selv ha gjort i fortiden, slik at de får en åpenbaring om at det har påvirkning på deres levde liv her og nå. Samtidig impliserer det, for å bygge på Knutsens tanker, at «øyeblikksorienteringen» også kan brytes når elevene evner å se at handlinger de gjør i nåtiden, har en klar og tydelig konsekvens for fremtiden. Det er tydelig at elevene lærerne refererer til i denne studien, i liten grad bryter denne «øyeblikksorienteringen». Det vises i lærernes svar. Selv om det i stor grad foreligger et elevfokus i svarene, ser de også andre aspekter ved denne utfordringen. På spørsmål om elevene er bevisst at det de gjør i dag, kan få konsekvenser for fremtiden, svarer Cecilie: «(...) jeg kjenner på det at de kanskje ikke er det og at de kanskje ikke skjønner det. Og det er nok fordi vi ikke formidler det». Anne svarer at de «kanskje ikke er gode nok til å gi dem de rammene for å være historieskapende i grunnskolen». I tilknytning til det svaret, påpeker hun at politikken var en slik arena for henne i ungdommen, hvor hun følte mer og mer på det å kunne være historieskapende. Hun påpeker som nevnt også at ingen av elevene hennes er engasjert politisk.

Det fremkommer dog eksempler på muligheter til å bryte denne «øyeblikksorienteringen». Lærerne legger frem dagsaktuelle temaer som en mulighet til å engasjere elevene. I seg selv har dagsaktuelle temaer lite med det å føle seg historieskapt og historieskapende å gjøre. Disse begrepene ligger som vi har sett, primært opp mot fortidsfortolkningen og fremtidsforventingene. Lærerne ser dog muligheter til å knytte dagsaktuelle temaer opp mot fortidige hendelser. Det være seg hvordan teknologisk utvikling, oppbyggingen av velferdsstaten eller fortidige menneskers kampsaker har hatt sitt å si for hvordan vi har det i vår levde nåtid. Lærerne ytrer ikke eksplisitt at dette gjøres for å bryte med noen «øyeblikksorientering» ala Knutsen. Likevel viser de at de ser muligheter i å koble elevenes interesse i det nåtidige og nære, opp mot noe fortidig som har mer eller mindre direkte påvirkning på nåtiden. Hvorvidt de får det til, virker usikkert, hvorpå flere av lærerne ytrer at elevene fremdeles har utfordringer med å forstå.

7.3.2 Arenaer

Som Anne trekker frem, var politikken en arena hun kjente seg historieskapende etter hvert. Både hun, og særlig også David, ser at elevene engasjerer seg for dagsaktuelle og gjerne politiske saker. Som Anne entusiastisk påpeker:

Jeg er veldig optimistisk for jeg ser engasjementet til de vi har på skolen (elevene). Jeg synes det er kult at de streiker for klimaet og at guttene sier at det ikke er rett at det kun er 36% kvinner i kommunestyret. Jeg bare: Yes!.

Et annet område vi kom inn på i intervjuene, var bruken av lokalmiljøet og lokalhistorie i historiefaget. Lærerne er samstemte om at lokalhistorie har vært noe som skaper engasjement hos elevene. Som Anne sier: «Selvfølgelig føler jeg de lærer mye bedre enn å være kun i klasserommet og forholde seg til et læreverk». Hun legger på at elevene har enklere å forstå vanskelige ting, når det legges til konkrete. På dette området, ser lærerne tydelig muligheter, primært i søken etter å få elevene til å kjenne seg historieskapte. En annen arena er elevenes livsverden utenfor skolen. Som vi har sett, opplever lærerne at elevene har interesser for historiske temaer, som de innhenter fra andre steder enn skolen. Det viser seg likevel at det er utfordrende å skaffe seg oversikt over dette. Her trekkes tid inn som en ressurs det er mangel på. Som Anne forklarer, så er det ikke nok tid til å ordentlig sette seg inn i elevenes interesser. Flere av lærerne ser også muligheter i lokale tidsvitner, som kan fortelle om historier de selv har vært en del av. Dette ser lærerne som en god ressurs, og alle uttrykker en slags sorg over at flere og flere tidsvitner faller bort. Som Lund (2020) og flere påpeker; hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former deres historiebevissthet trekkes inn og brukes som en del av faget (s. 29). Han peker også på den større amerikanske undersøkelsen, som trekker frem hvordan historiebevisstheten i stor grad blir utviklet gjennom familiære historieformidlinger. Flere av lærerne i denne studien, trekker frem akkurat dette. Hvor de ser at elevene gjerne engasjeres, når de får høre om hvordan bestefar eller oldefar hadde det under krigen. Eller når de får sykle forbi krigshistoriske steder på vei til skolen.

7.3.3 Elevene og fremtiden

På tross av det faktum at lærerne i denne studien i liten grad vektlegger fremtiden i historieundervisningen, fremkommer det noen muligheter i å få elevene til å føle seg historieskapende. Både Anne og David trekker frem det faktum at elevene i større grad engasjeres av nåtidige saker, som gjerne også har betydning for fremtiden. David trekker blant annet frem elevenes muligheter innenfor teknologi og nyvinninger, hvor han tilskriver den oppvoksende generasjonen et handlingsrom. Dette kan vitne om et syn på at mennesket står som en viktig del i historien og utviklingen som skrider frem. Dette står i motsetning til et deterministisk syn hvor mennesket ikke er aktør eller pådriver i historien (Kvande & Naastad, 2013, s. 108). Lærerne benytter ikke begrepet historieskapende når de snakker om dette, men ilegger likevel individet en viktig rolle i det å være et handlende menneske som kan være med på å forme sin egen og andres fremtid. Selv om lærerne ikke selv knytter dette eksplisitt opp mot historiebevissthet, så vi viktigheten av fremtidsaspektet i Marianne Poulssen (1999) sin studie. Der vistest det at ungdommers bevissthet rundt egen historisitet og handlingspotensiale, stod i nær tilknytning til om ungdommene regnet fremtiden som en del av historien (s. 139). Det er tydelig at lærerne ser muligheter i elevene og deres forhold til eget liv og fremtiden. Vi

har sett at lærerne blant annet har troa og ser elevenes evner, blant annet når det kommer til klimasaken og teknologiutvikling. De ser muligheter hvor elevene på et vis kan kjenne seg historieskapende, men diskuterer i mindre grad fremtidsforventningene i det.

7.3.4 Tid og økonomi

Selv om disse faktorene står noe utenfor det rent historiedidaktiske, er det interessant hvordan de fremkommer som en mangelvare hos alle lærerne i denne studien. Lærerne opplever at ønskede undervisningsopplegg de ser formålstjenlige for en god historieundervisning, blir hindret av blant annet økonomiske og tidsmessige faktorer. Som Berit frustrert mener det er for lite tid: «Ja, bestandig. Det er mye som skal inn, men aldri noe som skal ut. Så det er en vanvittig frustrasjon». Selv om vi ikke skal begynne å gå inn på løsninger, peker lærernes svar i retning av at de ikke får tid til å sette seg inn i stoffet grundig nok. Det være seg både for egen del, og i forbindelse med elevene. Som David også tydelig frustrert sier: «Det må du! Også føler jeg du sjelden virkelig har fordypet deg i stoffet, og at elevene virkelig har brukt tiden til å jobbe med ting de har lyst til å jobbe med». Ut ifra lærernes svar i denne studien, kan det virke som om det på deres skuldre ligger et for stort lass av mål og visjoner som skal inn i skolen. Når deler må bortprioriteres, ønsket undervisning bortfaller og tiden ikke strekker til i å fordype seg i stoffet, er det tydelig at det blir en utfordring når det kommer til å fullbyrde ulike mål.

7.4 Tanker om undervisning

Selv om jeg har vært inne på flere aspekter ved lærernes tanker om undervisning, vil jeg her forsøke å sammenfatte funnene opp mot forskningsspørsmålet:

- *Hvordan fremkommer forståelsene, utfordringene og mulighetene deres tanker om egen historieundervisning?*

I denne delen vil jeg forsøke å se hvor lærernes tanker om historieundervisning har sitt utspring. Dreier det seg om valg som følge av innsikt eller forståelse av sentrale aspekter ved historiebevissthet, eller fremkommer valgene mer som en konsekvens av erfaringer eller generelle pedagogiske valg, hvor de ser muligheter og utfordringer?

7.4.1 Praksis impliserer forståelse?

Et svært interessant funn i studien er hvordan lærerne i stor grad refererer til praktiske erfaringer når de snakker om tematikken. De er i mye mindre grad opptatt av å snakke om tematikken på det jeg kaller et teoretisk eller filosofisk nivå, slik vi gjerne ser det fremkomme i teori og læreplanen. Spørsmålet er hvordan forståelsen fremkommer gjennom deres tanker om undervisning. Christian Paulssen (2011) fant i sin masterstudie ut at lærerne gjerne førte en undervisning som bidro til å utvikle historiebevissthet, men ikke hadde et særlig bevisst forhold til at denne praksisen stod i stil med mer teorispesifikke forhold ved historiebevissthet. Han oppsummerer funnet med følgende setning «Med andre ord underbygger dette at historiebevissthet som begrep fremstår som en teoretisering av en ryggmargsfølelse hos informantene» (s. 92). Dette fremkommer også hos informantene i min studie. Jeg trakk tidligere frem hvordan

lærerne snakker praksisnært om nærliggende tematikk til historiebevissthet, men i liten grad knytter de opp mot hverandre på et teoretisk plan. Det kan i så måte argumenteres for at lærerne viser en slags forståelse, implisitt og ikke uttalt, gjennom sine tanker om praksis. Hvor Paulssen fremlegger at historiebevissthet som begrep fremstår som en teoretisering av en ryggmargsfølelse hos informantene, vil jeg i min studie legge til noe for å få akkurat den setningen til å stemme i denne studien. Historiebevissthet fremstår i denne studien som en teoretisering og sammenfatning av flere ryggmargsfølelser hos informantene. Med flere ryggmargsfølelser mener jeg de praksisnære, men i liten grad sammenfattende forståelsene hos informantene. Historiebevissthet i teorien vil derfor fungere som en overordnet oversikt over helheten, som kan brukes til å sammenfatte lærernes sporadiske forståelser. Med sporadiske forståelser ligger det jeg var inne på tidligere, hvor lærerne gjerne snakker om elementer som ligger tett opp mot historiebevissthet, men ikke i sammenheng med hverandre. Det fremkommer i så måte et skille mellom historiebevissthet slik det fremkommer i teoretiske idealer, og lærernes forståelser av det. Forsøker blant annet å gjøre historien mer nær elevene, men virker ikke å være bevisst historiebevisstheten som verktøy i det.

7.4.2 Praksis med utgangspunkt i utfordringer og muligheter

I motsetning til forståelsen av historiebevissthet, kommer utfordringene og mulighetene mer eksplisitt frem i lærernes tanker om undervisning. Det er kanskje ikke overraskende. Lærerne virker å se klare utfordringer og muligheter i undervisning, hos elevene og i skolen, for så å legge opp undervisning etter det. Samtidig, kan vi ikke utelukke at det ligger en del forståelse innenfor hva lærerne ser av utfordringer og muligheter. Det er ikke slik at det må foreligge vanntette skott mellom forståelsen deres, og hva de ser av utfordringer og muligheter. Likevel fremkommer tankene om praksisen, som en mer eller mindre direkte konsekvens av hva de ser av utfordringer og muligheter. Dette vises blant annet gjennom lærernes erfaringsutprøvelser. Som erfarne lærere, har de tydelig testet ulike undervisningsopplegg, hvor de ser at enkelte opplegg fungerer bedre enn andre. Her går engasjement og interesse igjen som stikkord. Engasjeres elevene av noe, virker de å fortsette med liknende opplegg. Det er jo vel og bra, men om valgene av undervisningsopplegg har fremkommet av en forståelse for historiebevissthet er mindre sikkert. Det er hvert fall ikke eksplisitt uttalt hos lærerne i denne studien. Valgene virker mer som en konsekvens av erfaringsutprøvelser og pedagogiske valg. På tross av at valgene nødvendigvis ikke fremkommer av en dyp forståelse for historiebevissthet, står lærernes uttalte praksis i stil med flere elementer fra historiebevisstheten.

7.4.3 Den åpne skalamodellen

Et omdreiningspunkt innenfor historiebevissthet, og særlig historiebevissthetsdidaktikk, er Bernard Eric Jensens åpne skalamodell (Figur 1). Den viser til alle stedene mennesket skaper og bruker sin historiebevissthet. Både Ohman Nielsen og Erik Lund tar utgangspunkt i denne, da de fremmer en mer fusjonert historieundervisning. Videre påpeker Lund (2020) at hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former deres historiebevissthet trekkes inn og brukes som en del av faget (s. 29). Om lærerne kjenner til modellen, vet jeg ikke, da det ikke ble spurt om i intervjuene. Det ble dog spurt om hvorvidt lærerne pleier å trekke inn elevenes historiske interesser i undervisningen. Det ble også spurt om lærerne kjenner til om elevene har historiske interesser som har sitt utspring eller manifesteres utenfor skolen. Det fremkom at lærerne i lav grad trakk inn elevenes interesser i historiefaget, men at

de kjente til at noen elever for eksempel hadde interesse i 2.verdenskrig og krigshistorie. På spørsmål om Anne tar i bruk elevenes interesser fra arenaer utenfor skolen, har hun en rekke interessante tanker. Hun svarer blant at hun er klar over at elevene har interesse i historie, blant annet fra spill og film de bruker tid på utenfor skoletiden. Videre legger hun til:

«Det er nok en interesse vi i skolen ikke evner å fange opp godt nok og sikkert kunne brukt mye mer til en ressurs enn vi gjør. Ofte tenker jeg at det kunne vi brukt, men det krever såpass mye arbeid i forkant, at i en travel hverdag finner man ikke rom til å sette seg ned og lære kjempestore nye ting».

Videre sier hun at hun tror det er interesser de får på hjemmebane eller opplever på fritiden. Det fremkommer altså som utfordrende å skaffe seg en oversikt over interessene til elevene, hvor tid og ressurser trekkes frem som en utfordring. På samme spørsmålet svarer både David og Berit at de kan løse det ved at elevene får valgfrihet når det kommer til for eksempel prosjektarbeid. Da velger elevene gjerne temaer de interesserer seg for eller kan noe om fra før. Samtidig går de ikke nevneverdig inn på historiske interesser elevene har med seg fra arenaer utenfor skolen, bortsett fra at de opplever at det er en noe utbredt interesse for krigshistorie, særlig hos guttene. Det kan støtte Anne sine synspunkter rundt utfordringen i å skaffe seg oversikt over elevenes interesser, selv om David og Berit ikke uttaler det selv. Vi kan også se at lærerne har fokus på motstykket til Ohman Nielsens *gåtefulle* og *poetiske* side av historien. I svarene fremkommer det gjerne et fokus på historiens større hendelser, som går igjen i lærebøker. Det være seg den industrielle revolusjon, opplysningstiden, første -og andre verdenskrig, samt oppbygningen av velferdsstaten. Dette er hendelser som selvfølgelig kan tilskrives mye av årsakene til at vi har det som vi har det i dag. Dette er også noe vi har sett lærerne trekke frem, blant annet i det å se sammenhenger og trekke linjer. På motsatt side, trekkes det strengt talt ikke eksplisitt frem en verdi i elevenes interesser fra egen livsverden. Det nærmeste vi kommer er lærernes fokus på å trekke inn elementer fra det dagsaktuelle, hvor de påpeker at elevene er interessert. Det kan tenkes at elevene får inn mye av denne interessen fra arenaer utenfor skolen, men det uttaler ikke lærerne eksplisitt. Lærerne peker på utfordringer i å skaffe seg oversikt over elevenes interesser og kunnskaper de måtte innhente utenfor skolen. Som vi har sett i modellen til Bernard Eric Jensen (2003), utvikler mennesker historisk kunnskap og historiebevissthet fra en rekke ulike områder utenfor skolen (s. 88). Vi har også sett Klas-Göran Karlsson som peker på tendensen om at mennesket i større grad skaffer seg mer skreddersydde private identiteter. Vi kan se til Lenz og Nilssen (2011) som går inn på historiebevissthetens individualitet. Vårt forhold til tid, altså å leve mellom fortid og fremtid, er svært individuell. Mennesket opplever denne virkeligheten subjektivt, og hva som oppleves meningsfullt og betydningsfullt varierer fra menneske til menneske (s. 18). Hvis det er slik at lærerne opplever det som utfordrende å skaffe oversikt over elevenes historiske interesser og kunnskaper utenfor skolen, vil det følgelig være utfordrende å gjøre historieundervisningen meningsfull og betydningsfull for den enkelte. Dette skillet mellom elevenes livsverden og skolen, har vi sett fremkomme i flere tidligere studier.

7.4.4 Innsikt i praksis

Et viktig spørsmål er hvorvidt denne studien gir et pålitelig bilde av lærernes praksis. Studien gir for eksempel ingen kvantitative mål på hvor mye lærerne benytter seg av en viss type undervisning. Læreren kan eksempelvis svare at han benytter seg av mye film i

historieundervisningen. Men hva betyr mye film? Her er det viktig å merke seg at studien ikke søker innblikk i lærernes praksis som en totalitet. Verdien ligger i hvilke elementer fra praksis, læreren velger å trekke inn i forbindelse med tematikken i studien. Vi kan se at lærerne i stor grad trekker frem fortidige hendelser i deres eksempler fra historieundervisningen. Det være seg oppbygningen av velferdsstaten, den industrielle revolusjon eller verdenskrigene. De trekker gjerne linjer frem til i dag, primært på et samfunnsmessig nivå. En kan diskutere hvorvidt det gjør fortiden nærværende elevene, i tråd med å utvikle historiebevissthet (Jensen, 2003, s. 59) Det fremkommer dog eksempler på hvordan de ønsker å gjøre fortiden mer nær elevene. Som jeg har nevnt tidligere, fremkommer det eksempler på hvordan de bruker liknende fortidige hendelser, for å sammenlikne opp mot hendelser i dag. Dette kan om mulig gjøre fortiden mer nærværende elevene, slik at historiebevisstheten kan utvikles. Samtidig må vi huske at historiebevisstheten opererer og utvikles i spekteret fortid-nåtid-fremtid. Fremtiden skal også være nærværende i en levd nåtid, for at historiebevisstheten skal kunne utvikles ytterligere. Denne studien får ikke noen grundig innsikt i faktisk praksis, men lærerne oppgir at de i mindre grad vektlegger fremtiden i historiefaget. Flere oppgir også at elevene har utfordringer når det kommer til å se konsekvenser av handlinger på lengre sikt. Hypotetisk kan slike utfordringer være årsak til at lærerne i større grad fokuserer på det som står nært elevene i undervisningen. Lærerne virker på mange måter opptatt av at elevene både skal kunne se seg selv i forbindelse med fortiden, men også fremtiden. Samtidig ser vi at det foreligger flere utfordringer i å gjennomføre dette målet.

8. Oppsummering

I denne delen vil jeg gi en kort sammenfatning av funnene og drøftingen opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene.

8.1 Forståelse

- *Hvordan ligger et utvalg historielærere i ungdomsskolen sine forståelser av historiebevissthet i forhold til læreplaner og historiedidaktisk teori?*

Funnene i denne studien peker i retning av at lærerne har en forståelse av historiebevissthet som uttrykkes primært i deres tanker om god historieundervisning. Vi har sett at elementer fra deres praksiserfaringer, står i stil med intensjoner og mål, både fra læreplaner og historiedidaktisk teori. Lærerne kjenner til begrepet historiebevissthet, men snakker ikke om det på et teoretisk eller filosofisk plan. Lærerne er inne på elementer som å trekke linjer og se sammenhenger mellom ulike tidsepoker. De er inne på ulike måter å gjøre faget og stoffet mer nært elevene. Dette med mer, står i stil med teoretikernes og læreplanens tanker om hvordan utviklingen av historiebevissthet kan og bør foregå. Det virker dog som om lærerne ikke kobler disse tankene opp mot historiebevisstheten, men heller pedagogiske eller praktiske erfaringer av hva de ser fungerer i skolen. Vi ser at lærerne har tanker om egen praksis, som ligger tett opp mot teorien, uten at de nødvendigvis er klar over akkurat det. En kan på en måte si at elementer innenfor historiebevisstheten, er enklere utført enn uttalt hos informantene.

8.2 utfordringer og muligheter

- *Hvilke utfordringer og muligheter ser lærerne i å få elevene til å kjenne seg historieskapt og historieskapende?*

Vi har sett at utfordringene og mulighetene går noe i hverandre. Lærerne opplever i stor grad at elevene lever i en slags nåtidsboble, hvor de også ser muligheter til å koble historien nærmere elevene ved å ta tak i dagsaktuelle og nære elementer. Å få elevene til å åpne horisonten mot fortidsfortolkninger og fremtidsforventninger, virker mer utfordrende. Dette står i tilknytning til at de opplever elevene å leve veldig i nuet og sin egen «virkelighet». Også her kommer det likevel frem muligheter, hvor lærerne trekker frem eksempler på å gjøre det mer nært elevene. Bruk av lokalhistorie, tidsvitner, egne fortellinger og elevenes interesser blir nevnt. Lærerne opplever at elevene i større grad engasjeres og motiveres av slike fremstillinger. Fremstillinger som står i stil med en rekke elementer vi har sett stå sentralt innenfor historiebevisstheten.

8.3 Undervisningen

- *Hvordan fremkommer forståelsene, utfordringene og mulighetene i deres tanker om egen historieundervisning?*

Det har vist seg at det primært er utfordringene og mulighetene som mest eksplisitt viser seg i lærernes tanker om egen historieundervisning. Praksisen virker ikke å ha kommet som et resultat av forståelse for historiebevissthet isolert. Snur vi det andre veien, har vi sett at praksisen kan implisere forståelse for elementer innenfor historiebevisstheten. Det er dog vanskelig å peke på om det impliserer forståelse for historiebevissthet eller andre forhold. Vi har sett at det er flere ting som peker på at det om mulig er et resultat av andre forhold. Det være seg praktiske erfaringer, hvor det foreligger en rekke muligheter og utfordringer, som gir seg utslag i mer erfaringsbaserte og pedagogiske valg i yrkesutførelsen.

9. Interessante veier videre

Når vi nå har sett et utvalg læreres forståelse, og ikke minst praktiske erfaringer fra å undervise historiefaget i ungdomsskolen, er det interessant å se hvilke forhold det hadde vært interessant å dykke videre inn i. Denne, og liknende studier, vil ligge som bakteppe for tankene om veier videre.

9.1 I overgang til ny læreplan

Denne studien har undersøkt et utvalg lærere som i brorparten av sine yrkeskarrierer har lært seg på LK06 i sine arbeider i skolen. Vi er nå i overgangen mellom LK06 og LK20, hvor innfasingen er i startgropa. Selv om historiebevissthet er et etablert begrep på mange vis, er det for første gang eksplisitt i bruk i læreplanen for historiefaget i ungdomsskolen med LK20. Funnene i denne studien, peker i retning av at lærernes forståelse og tilnærming til historiebevissthet, ligger på et praktisk og erfaringsnært nivå,

sett i forhold til historiedidaktisk teori og læreplan. Samtidig ser vi at lærernes praksis gjerne står i stil med ulike deler av intensjonene ved historiebevissthet, både i teori og læreplan. Dette virker dog, mer som et uttrykk for pedagogiske og erfaringsbaserte valg, enn for en forståelse for alle aspektene ved historiebevissthet. Det fremkommer også som vi har sett, noen likhetstrekk mellom lærernes tilnærming til tematikken og formuleringer i LK06. Det er nærliggende å se for seg at intensjoner, formuleringer og tilnærminger i læreplaner, blir mer og mer innprentet i læreres praksis og forståelse, jo flere år de har benyttet akkurat den læreplanen. Da intervjuene ble gjennomført, var innføringen av LK20 kun tre til fire måneder på vei. Det ville vært interessant å gjennomføre liknende studier, lenger inn i LK20's «levetid». Hypotetisk vil forståelsen eller kjennskapen til historiebevissthet øke med disponeringstiden.

Selv om lærerne viser praksis og forståelse, som står i stil med deler av historiedidaktisk teori og læreplan, er det nettopp det den gjør. Den står i stil med kun deler av den. Dette viste også studien til Christian Paulssen (2011). Lærerne har en ryggmargsfølelse, men er ikke særlig bevisst at den står i stil med det å utvikle historiebevissthet. Hvis det er slik at dette er gjennomgående i populasjonen, altså blant ungdomsskolelærere, bør det være et mål å gjøre skillet mellom teori og praksis mindre. Det finnes sikkert mange måter å utjevne dette skillet på. Da lærerne i denne studien tok sin utdanning, var ikke historiebevissthet noe som ble undervist eksplisitt. Det fremkommer også i svarene i denne studien, hvor utvalget ikke har noe klart forhold til hva historiebevissthet er i sin helhet. Historiebevissthet har nå blitt et sentralt fokusområde innenfor historiefaget, og et viktig verktøy i å få elevene til å føle seg historieskapt og historieskapende, samt samfunnsengasjerte. På samme måte som at nyutdannede får innføring i begrepet, bør vel også etablerte faglærere som skal undervise faget, ha kjennskap til det? Nå vet ikke jeg hvor stort fokus historiebevissthet får i arbeidet med implementeringen av den nye læreplanen, men jeg sitter med en følelse av at det varierer fra skole til skole. En undersøkelse av skolers vektlegging av historiefaget i utviklingsarbeid og læreplanarbeid, kunne vært interessant. Slik lærerne i denne studien legger frem, er tid og prioriteringer alltid et spørsmål i skolen. Eksempelvis blir ønsket om økt implementering av lokalhistorie og elevenes personlige interesser, hindret av blant annet for lite tid. En studie av skolers prioriteringer av ulike fag, samt innhold i fag i utviklingsarbeid, hadde i det henseende vært interessant. Vi har jo også sett lærernes uttrykte frustrasjon over skolehverdagens mangel på tid i å sette seg ønskelig nok inn i stoffet.

Litteraturliste

- Angvik, M. & von Borries, B. (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents: Vol. A: Description*, Hamburg: Körber-Stiftung.
- Angvik, M. & Nielsen, V.O. (1999). *Ungdom og historie i Norden*. Fagbokforlaget
- Aronsson, P. (2011). *Historiebruk – att använda det förflutna*. Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Håkonsen, M. (2018). *Historier i og utenfor skolen: En studie av hvordan et utvalg videregående elever opplever historiefagets nytteverdi for eget liv og virke* [Masteroppgave]. UiT
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (5. utg). Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal.
- Knutsen, K. (2005). *Historier ungdom lever: En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfylt* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Krange, O. & Øia, T. (2013). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. (5. opplag). Cappelen akademisk forlag.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.
- NTNU. (2020). *TSD – Tjenester for sensitive data*. NTNU-wiki.
<https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/tsd+-+tjenester+for+sensitive+data>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15.38)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt: En undersøkelse av undervisningsorientering til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag* [Masteroppgave]. Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder*. Roskilde Universitetsforlag.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Historie -oppsummering av innspill*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/historie--oppsummering-av-innspill/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i historie?* [Video].
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF1-03).
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF01-04).
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Wilschut, A. & Schiphorst, K. (2018). One has to take leave as much as possible of one's own standards and values': Improving and measuring historical empathy and perspective reconstruction. *History Education Research Journal*, 16(1), 2-11.
<http://dx.doi.org/10.18546/HERJ.16.1.07>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål/hjelpespørsmål
- Introduksjonsspørsmål	
1. Hvor lenge har du jobbet som lærer i historie?	Hvis du ikke jobber som det nå, hvor lenge har du jobbet før?
2. Er det en spesiell årsak/grunn til at du ble historielærer?	
- Hvordan påvirker lærernes egen historiebevissthet deres tanker om historieundervisningen sin eller historieundervisning generelt?	
1. Er det spesifikke måter du foretrekker å undervise historie på?	Gjennom nære menneskelige historier eller de mer store verdensomspennende historiene? Har du tenkt over hvorfor du foretrekker eller velger enkelte metoder? Måter i klasserommet
2. I hvilken grad bruker du lokalmiljøet eller lokalhistorie i undervisningen din?	Har du eksempler? Og hvorfor benytter du deg av det?
3. Vil du si at dine personlige interesser påvirker historieundervisningen din?	Hvis ja, på hvilken måte og i hvor stor grad?
4. I hvilken grad bruker du elevenes interesser i undervisningen din?	Hvordan? Har du brakt inn historiske gjenstander, brukt populærkultur e.l i undervisningen i dette hensynet?
5. I hvilken grad trekker du inn dagsaktuelle hendelser i historieundervisningen?	Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan?
6. I hvilken grad trekker du linjer mellom fortid, nåtid og fremtid i historieundervisningen din?	Har du eksempler? Hvordan pleier du å gjøre det?
- På hvilke områder kjenner historielærere i ungdomsskolen seg	

historieskapte og historieskapende?	
1. I læreplanen står det at vi skal få elevene til å forstå seg selv som historieskapte og historieskapende.	Hvordan forstår du dette? Hva legger du i begrepene historieskapt og historieskapende? Hvordan ser du deg selv som historieskapt/historieskapende?
2. Hva har vært de viktigste hendelser, valg eller handlinger fra fortiden som avgjørende for hvordan vi har det i Norge i dag?	
3. Hvordan tror du fremtiden vil bli?	
4. Hvordan ser du for deg at du kan være med på å prege hvordan fremtiden blir?	Hvordan ser du på deg selv som en del av historien?
5. Hvilke områder eller nivåer i livet føler du deg som påvirkende/ikke påvirkende historisk?	Familiært, lokalt, nasjonalt, internasjonalt?
6. Hvilken type historie synes du er mest interessant/spennende?	Hvis du skulle velge. Dokumentarfilm om Blitzkrieg/Anne Franks dagbok? De nære personlige fremstillinger eller mer store verdensomspennende hendelser? Begge typer?
Elevperspektivet	
1. Opplever du at elevene er interessert i historie?	I hvor stor grad har du undervisningsopplegg hvor du vurderer at elevene både lærer og er interesserte?
2. Hvilken type historie, historieundervisning eller historiefremstilling opplever du at elevene er mest interessert i?	
3. Opplever du at elevene ser at historie har betydning for nåtiden og fremtiden?	Opplever du at det er spesielle områder, opplegg eller metoder som fremmer denne opplevelsen sterkere enn andre? Hvordan?

4. Opplever du det som krevende å få elevene interessert i historie?	Hvis ja, hva er det som er krevende?
--	--------------------------------------

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Historiedidaktikk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke historielæreres tanker om historie og historieundervisning.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie hvor formålet er å se på et utvalgs historielæreres tanker om historie og historieundervisning. Et gjennomgående mål er å bruke dataene opp mot læreplan og tidligere teori, for blant annet å belyse muligheter og utfordringer ved historieundervisning i ungdomstrinnet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, fordi du er historielærer i ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju i omlag 45-60 minutter. Dine svar i intervjuet vil tas opp på lydopptak og registreres elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene er student og veileder. Navnet ditt vil i databehandling erstattes med kode, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Data med personopplysninger vil lagres på en kryptert server.

Ingen deltaker vil kunne gjenkjennes i publikasjon

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.05.2021. All data med personopplysninger vil slettes etter prosjektslutt/når oppgaven er godkjent

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Førsteamanuensis Lise Kvande, 73590410/lise.kvande@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, 93079038/thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Kvande
(Forsker/veileder)

Tor Martin Dahlmo (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

