

Vidar Livik

Hvordan definerer ungdomsskoleelever historisk kompetanse?

Et historiedidaktisk dypdykk i elevers historiebevissthet

Masteroppgave i MGLU5-10

Mai 2022

Vidar Livik

Hvordan definerer ungdomsskoleelever historisk kompetanse?

Et historiedidaktisk dypdykk i elevers
historiebevissthet

Masteroppgave i MGLU5-10
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år som student ved grunnskolelærerutdanninga på NTNU. Kunnskapen og erfaringen jeg har tilegnet meg i løpet av denne tiden kommer til å komme godt med i min tid som lærer framover. Denne studien oppsto som følge av min store interesse for historie som fag og fagdisiplin. Personlig mener jeg at med riktig formidlingsevner og kunnskap, kan historiefaget tenne en gnist hos elevene som skaper nysgjerrighet, engasjement og refleksjon som få fag kan måles seg med.

Jeg ønsker å takke min veileder Peter Sigurdson Lunga for gode råd under alle delene av oppgaven. En stor takk til Oddveig Storstad med hjelp til kvantitativ metode og utformingen av spørsmålene til spørreundersøkelsen. Jeg ønsker også å takke alle forelesere og de jeg har blitt kjent med på instituttet og ikke minst mine gode studiekamerater.

Takk til min samboer Trine for motiverende samtaler og hjelp når motivasjonen har vært på sitt laveste.

Avslutningsvis ønsker jeg å dele ett sitat fra Jens Bjørneboe som jeg mener alle som jobber i skolen burde reflektere over:

«Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet.

Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte fram som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer» (Jens Bjørneboe, 1962)

Vidar Livik

Rørвик, 23 mai 2022

Sammendrag

I denne oppgaven presenteres et kvantitativt forskningsoppgave som presenterer ungdomsskoleelevers egen definisjon av historisk kompetanse. En lukket kvantitativ spørreundersøkelse ble gjort på to niendeklasser på to ulike skoler i Trøndelag fylke våren 2022. Problemstillingen til denne forskningsoppgaven er: *Hvordan definerer ungdomsskoleelever historisk kompetanse? - et historiedidaktisk dypdykk i elevers historiebevissthet.*

For å kunne svare på problemstillingen utarbeidet jeg meg i forkant av spørreundersøkelsen fem ulike forhåndshypoteser som er innom flere elementer med historiefaget og historiefaget som fagdisiplin. Disse forhåndshypotesene er basert på erfaringer fra praksis på MGLU og fra arbeidslivet som lærer og vikar. Disse fem hypotesene er:

- 1) Elevene vil tenke at god historisk kompetanse innebærer god vite-at kunnskap og ikke legge vekt på vite-hvordan kunnskap
- 2) Elevene vil hevde at film, tv-serier og spill er en god måte å lære historie på da det er en mer progressiv læringsmetode enn den tradisjonelle måten å lære seg faget på.
- 3) Elevene vil tenke at mennesker fra fortiden ikke har de samme type følelser og tanker som moderne mennesker og at de fremstår som uintelligente og ambisjonsløse. Som en underhypotese er jeg også interessert i å se på om jenter viser større grad av historisk perspektiv og empati enn gutter.
- 4) Elevene vil hevde at de viktigste historiske hendelsene er de de blir presentert for på skolen, og at av historiske tekster de blir presentert er det lærebøker som er mest *historie*».
- 5) Elevene vil hevde historie er et *spennende* fag, men ikke et *viktig* fag på grunn av at de ser på historisk kompetanse som irrelevant i forhold til mer samtidsrelevante fag og fagdisipliner som samfunnsfag, matematikk og engelsk.

Resultatet fra undersøkelsen viser at elevene i stor grad hevder at god historisk kompetanse hovedsakelig innebærer god vite-at kunnskap, men at vite-hvordan kunnskap ikke er fremmed. På spørsmål om læringsplattformer hevder de at det liker de mer utradisjonelle og progressive, men at de fortsatt anerkjenner viktigheten og nøyaktigheten med den

tradisjonelle skoleundervisningen og med arbeidet med lærebøker. Dette kommer også fram i analysen av forhåndshypotesen der undersøkelsen viser at elevene har tillit til skolen som formidler. I spørsmålet rundt historisk perspektiv og empati, viser undersøkelsen at elevene har evnen til å ta historiske skikkelsene perspektiv, men at de stiller seg kritiske til deres evne til å ta gode og kloke beslutninger. Til slutt viser undersøkelsen at flere hevder historiefaget er spennende og samtidig et viktig fag, men at et større antall elever er enig i større grad at historiefaget første og fremst er spennende.

Abstract

This thesis is a quantitative research thesis that examines how upper secondary school pupils define historical competency. In the spring of 2022, a closed quantitative survey was conducted on two ninth grade classes from two different schools in Trøndelag county in Norway. The study question for this project is: How do upper secondary pupils describe historical competence? - a deep dive into pupils' historical consciousness through a history didactic.

To be able to respond to the study question, I developed five possible pre-hypotheses in advance of the poll, each of which covers a different aspect of history and history as a field. These preliminary assumptions are based on observations made during my time at MGLU and as a substitute instructor. These are the five hypotheses:

- 1) Students will believe that excellent historical competence equates to good know-that knowledge and will place a greater emphasis on know-how knowledge.
- 2) Students would argue that movies, TV shows, and video games are a wonderful way to learn history because they are a more progressive learning method than traditional methods.
- 3) Students will believe that people in the past lacked the same emotions and thoughts as modern people, and that they appeared dumb and unambitious. As a sub-hypothesis, I'd like to see if girls have more historical perspective and empathy than boys.
- 4) Students will declare that the most important historical events are those they learn about in school, and that textbooks are the most historical of the historical literature they encounter.
- 5) Students would claim that history is a fun but an unimportant topic since they consider historical knowledge to be irrelevant in comparison to more current subjects and disciplines like social studies, mathematics, and English.

According to the survey results, students believe that high historical competence is primarily defined by good know-that knowledge, but that knowing-how knowledge is not foreign. When asked about learning platforms, they say they prefer the more unconventional and progressive, but they still value the importance and correctness of traditional school instruction and textbook work. This is also evident in the pre-hypothesis analysis, which reveals that students have faith in the school as a communicator. In terms of historical perspective and empathy, the study finds that students can put themselves in the shoes of historical figures, but they doubt their ability to make good and intelligent decisions. Finally,

the poll reveals that while many students believe that history is both exciting and important, a larger percentage of students say that history is first and foremost exciting.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Abstract	4
1. Innledning.....	8
1.1 Forhåndshypoteser.....	9
1.2 Tidligere forskning på temaet.....	10
2. Teori	11
2.1 Historiebevissthet.....	11
2.2 Hvordan måle historisk tenkning og historiebevissthet?.....	11
2.3 Seixas og Morton's Big Six.....	12
2.4 Historisk signifikans.....	13
2.5 Kilder og bevis	14
2.6 Kontinuitet og endring.....	15
2.7 Årsak og virkning.....	17
2.8 Historisk perspektiv og historisk empati	17
2.9 Etisk perspektiv	19
3. Metode.....	21
3.1 Kvantitativ metode	21
3.2 Operasjonalisering.....	22
3.3 Målenivå.....	22
3.4 Spørsmålsformulering	23
3.5 Populasjon og utvalg	23
3.6 Hvordan analysere den informasjonen vi får inn?.....	24
3.7 Verdi.....	25
3.8 Analyse av data	25
4. Analyse og drøfting	29
4.1 Innholdsbegreper og nøkkelbegreper	29
4.2 Historisk perspektiv og empati.....	32
4.4 Læremetoder i historie.....	39
4.5 Historisk signifikans på skolen.....	46
4.6 Er historie spennende fag, men som mangler nytteverdi?.....	51
4.7 Avsluttende drøftinger.....	53
5. Konklusjon/avslutning.....	57
5.1 Funnene i analyse og drøftingsdel.....	58
5.2 utfordringer og forslag til videre forskning	60

6. Litteratur	62
7. Liste over tabeller og figurer	63
8. Vedlegg - Spørreundersøkelse.....	64

1. Innledning

Historie kan sees på som så enkelt som fortellinger fra fortiden. Da jeg var barn elsket jeg å høre på fortellinger og eventyr. De mest spennende var de fortellingene som hadde røtter i virkeligheten. Helter og skurker, staute vikinger, mektige indianere og modige conquistadorer. Episke eventyr og skildringer fra en svunnen tid helt ulik min hverdag på starten av 2000-tallet. Men hva var det med disse historiene som fenget meg? Og er det rom for å kunne tenke kritisk og reflektert rundt disse historiene? Hvordan definerer man i det heletatt hva *god* og *riktig* historiekunnskap er?

Begreper som historieløshet og setninger som «historien gjentar seg» blir brukt i vanlige sammenhenger for å skildre problemer og konflikter i samtiden. Spesielt i en tid der en stor og mektig moderne europeisk stat, har brutt alle konvensjoner og invadert et europeisk naboland 77 år etter at en lignende hendelse startet den blodigste og største konflikten i verdenshistorien. Som elev i skolen som skal lære om alt dette, er man utsatt for føringer som allerede er innlosjert i læreplaner og årshjul. Dette er en trend som følger flere fag og som har vært grunnleggende i mange år. Men fram til LK20 har læreplanen etter min mening blitt lagt opp til at historiefaget som disiplin under samfunnsfaget, skal være en kronologisk gjengivelse av de viktigste hendelsene, personene og årstallene. Til og med Ludvigsen-utvalgets gransking av LK06 i 2015, mener at fagene på et generelt nivå trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnsliv. Utvalget legger også frem at det faglige innholdet og den sentrale kompetansen i alle fag skal benytte «byggesteinsmetoden», der skolen legger fundamentet og legger opp til individuell utforskning og skaping (NOU 2015:8, s.8-10). En slik tilnærming til faget krever at historie- og samfunnsfag-læreren tenker nytt, og at det i større grad krever at elevene blir trent opp til å være enda mer historiebevisste. Men hva kreves for å bli det? For å i tillegg tilegne seg det Ludvigsen-utvalget mener er «individuell utforskning og skaping», må man tenke større (Ludvigsen, Norges offentlige utredninger, 2015, s.8-10). Denne rapporten sier etter mine erfaringer implisitt at denne læringsmetoden skal være basert på Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, der elevene danner seg egne meninger og erfaringer samhandling med andre. Så hvis elevene skulle fått bestemt selv, hvordan ville de da ha definert historisk kompetanse? Hvilke elementer mener de er viktige? og hvilke læringsstrategier ville de helst sett mer av? Det er det jeg skal forsøke å svare på i denne forskningsoppgaven.

1.1 Forhåndshypoteser

For å forsøke å svare på denne problemstillingen har jeg i forkant laget fem ulike forhåndshypoteser som er basert på min erfaring fra praksis og jobb som lærer. Disse forhåndshypotesene skal ligge til grunn for utformingen av forskningsdesignet og utdyping av problemstillingen hvordan ungdomsskoleelever definerer historisk kompetanse. Forhåndshypotesene skal testes ved å analysere og drøfte resultatene ved en egenlagd kvantitativ spørreundersøkelse bestående av 33 spørsmål om ulike elementer ved historiefaget. Spørsmålene er grovt delt inn i fem ulike bolker: Historiekunnskap, historieforestillinger, historisk perspektiv, bruksområder for historiefaget og læringsplattformer. Alle spørsmålene innebærer en operasjonalisering av begreper hovedsakelig fra Peter Seixas' og Tom Mortons bok fra 2012, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Også noen begreper fra Jan Frode Hatlens, *Historikerens kode* og Erik Lunds, *Historiedidaktikk* er med på å forme disse begrepene. Hva disse begrepene er skal jeg komme nærmere inn på i teoridelen av denne oppgaven. Forhåndshypotesene er som følger:

- 1) «Elevene vil tenke at god historisk kompetanse innebærer god vite-at kunnskap og ikke legge vekt på vite-hvordan kunnskap». Dette er hovedbegrepene i Skotnes (2014) sin masteroppgave der han omformulerer vite-kunnskap til prosesskunnskap og vite-hvordan kunnskap til faktakunnskap. Her velger jeg å bruke vite-at og vite-hvordan da jeg synes de er mer forklarende og enklere å bruke. Dette spørsmålet ser jeg på som det mest overordnede spørsmålet rundt *hva* historisk kompetanse bør innebære.
- 2) «Elevene vil hevde at film, tv-serier og spill er en god måte å lære historie på da det er en mer progressiv læringsmetode enn den tradisjonelle måten å lære seg faget på» Her er tanken at elevene i mye større grad prefererer de mer ukonvensjonelle læringsmetodene over de mer tradisjonelle måtene å lære historie på.
- 3) «Elevene vil tenke at mennesker fra fortiden ikke har de samme type følelser og tanker som moderne mennesker og at de fremstår som uintelligente og ambisjonsløse. Som en underhypotese er jeg også interessert i å se på om jenter viser større grad av historisk perspektiv og empati enn gutter» Denne hypotesen tar for seg konseptene historisk perspektiv og historisk empati. Grunnen til at jeg ønsker å se på spesifikt på jenter er for å se om man kan overføre den generelle tanken om at jenter viser større grad av empati og medlidenhet enn gutter.
- 4) «Elevene vil hevde at de viktigste historiske hendelsene er de de blir presentert for på skolen, og at av historiske tekster de blir presentert er det lærebøker som er mest

«historie».» Her er tanken at elevene ser på det som blir presentert på skolen som mest historisk signifikant. Dette er et begrep jeg skal drøfte senere i denne forskningsoppgaven.

- 5) «Elevene vil hevde historie er et *spennende* fag, men ikke et *viktig* fag på grunn av at de ser på historisk kompetanse som irrelevant i forhold til mer samtidsrelevante fag og fagdisipliner som samfunnsfag, matematikk og engelsk.» Denne hypotesen tar for seg elevenes oppfatning av historiefaget som noe som er interessant, men som ikke har noe nytteverdi i samtiden, da historien allerede har hendt.

1.2 Tidligere forskning på temaet

Det finnes noe tidligere forskning på et lignende temaer fra en masteroppgave fra 2014 som heter *Hva kan man når man kan historie? – En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen*, skrevet av Christian Engen Skotnes. Skotnes (2014) baserer forskningen sin på en spørreundersøkelse gjort blant elever i videregående skole der han ser på hva elever vektlegger rundt temaet.

Bakgrunnen for forskningen til Skotnes, er manglende forskning på elevenes syn på hva historiekunnskap består av. Utvalget i hans oppgave er elever fra vg1 på linje for studiespesialisering som «befinner seg i et hvileskjær hva angår historieundervisning i norsk skole» (Skotnes, 2014, s. 4). Videre skriver han også at de er på vei inn med to nye år med historie og at forhåndskunnskapene deres er det de har i fra grunnskolen. Det er nettopp her relevansen for min forskningsoppgave kommer inn.

Grunnlaget for min oppgave er veldig lik, men i motsetning til Skotnes har som hensikt i å måle hvordan elever på *ungdomsskolen* definerer historisk kompetanse. Dessuten har jeg en litt annet teoretisk tilnærming, med Seixas' og Mortons seks konsepter for historisk tenkning som retningslinjer i operasjonaliseringsprosessen. Forskjellen er også i spørsmålsformuleringen og ikke minst i antall spørsmål, der Skotnes har 54 spørsmål i tillegg til to store åpne oppgaver der han legger opp til at elevene selv får fremme sine egne ord om temaet. Dette var noe jeg også tenkte å ha med, men etter en vurdering av alderen til respondentene og allerede et stort antall spørsmål valgte jeg å sløyfe tanken om å ha åpne oppgaver.

2. Teori

2.1 Historiebevissthet

Historiebevissthet er paraplybegrepet for alt som har med historisk tenking og gjøre samt det dypere arbeidet med historiefaget, og er det begrepet som best beskriver den refleksjonen respondentene i undersøkelsen skal bedrive. Lund legger fram at historiebevissthet ble introdusert på 90-tallet og markerte et slags paradigmeskifte innen nordisk historiedidaktikk (Lund, 2020, s. 26). Han hevder også at elever som ikke er historiebevisste er historieløse og at de «lever i et samtidfengsel med murer både mot fortid og fremtid prisgitt massemedienes døgnperspektiver» (Lund, 2020, s.27). Dette sitatet er noe jeg personlig ikke ser meg enig i og ønsker derfor med denne undersøkelsen å utfordre Lund med at det finnes et mer nyansert bilde på hva historiebevissthet er, og ikke er når vi skal definere hva ungdomsskoleelever ser på som historisk kompetanse.

2.2 Hvordan måle historisk tenkning og historiebevissthet?

Dette er et spørsmål som jeg tidlig i prosessen måtte ta stilling til. Erik Lund (2020) stiller spørsmål rundt om det i det heletatt er mulig å måle slike aspekter i historiefaget. Det er viktig å presisere at jeg i denne oppgaven ikke skal drøfte *hva* god eller dårlig historisk kompetanse er, men at jeg skal måle hva *respondentene* mener er god historisk kompetanse. Det finnes dessuten en spenning mellom lærerplanenes ambisjoner om å stimulere til historisk tenkning og den praktiske gjennomførelsen. Lund frem eksempler fra Sverige der historiebevissthet og historisk tenkning har vært sentrale begrep i den svenske læreplanen i mange år uten at lærere hadde fått praktisert det på en effektiv måte, og at de fort falt tilbake på den tradisjonelle måten å undervise historiefaget på (Lund, 2020, s.190).

Av egen erfaring er denne tradisjonelle måten også vanlig i Norge, der man i småskolen starter med steinalderen der man kronologisk arbeider seg framover mot verdenskrigene og nyere historie på ungdomsskolen. Dette med å kun pirke i overflaten på de ulike temaene samt å kun forholde seg til vite-at kunnskap over vite-hvordan kunnskap, er noe som har vært sentralt i utformingen av samfunnsfaget i de gamle læreplanene.

Det skal imidlertid sies at vi er på god vei mot et sterkere fokus på de lange linjene og mer vite-hvordan kunnskap da LK20 for eksempel har historiebevissthet som ett av de fire kjerneelementene i samfunnsfaget samtidig som den legger opp til at læreren skal forholde

seg til fem store spørsmål rundt verdenshistorien. Målet er å fremheve de lange linjene heller enn en stakkato kronologisk gjengivelse av historiske hendelser (Lund, 2020, s.63-65).

2.3 Seixas og Morton's Big Six

Det teoretiske utgangspunktet for forskningen min er å bruke Seixas' og Mortons *Big Six* (2012) for å analysere, kategorisere og måle hva respondentene mener er historisk kompetanse. Videre skal jeg forsøke å bruke innholdet i Seixas og Morton i samspill med forhåndshypotesene til å lage en modell som kan måle hvordan ungdomsskoleelever definerer historisk kompetanse. I presentasjonen av de ulike konseptene kommer jeg først til å bruke Seixas og Mortons guideposts (ledeposter) som presenteres i starten av boka og som enkelt forklarer hvert konsept på en ryddig måte, før jeg selv kommer med mine betraktninger om hvorfor dette er relevant for min oppgave.

Seixas' og Mortons *big six* er forskjellige konsepter fra historiefaget som skal hjelpe elever og studenter å sette seg inn i historikers arbeidsprosess slik at de selv kan lære seg å tenke som historikere samt at de lærer seg hvordan å kritisk se på ulike kilder, læreverk og annet historisk materiale de har blitt presentert for i skolen. I kapitlene som følger skal jeg se på hver og en av de seks konseptene for historisk tenking og trekke inn deres relevans opp mot eksempler fra min undersøkelse. De seks konseptene er: historisk signifikans, kilder og bevis, kontinuitet og endring, årsak og virkning, historisk perspektiv og etisk perspektiv. Ikke alle konseptene vil være like godt representert i denne oppgaven da det er noen konsepter som er mer generell og lettere å finne målbare variabler. Men målet er at vi skal innom alle seks konseptene og at undersøkelsen min i variert grad legger opp til at vi kan analysere de.

Seixas' og Morton begreper for historisk tenkning egner seg godt som analytiske verktøy for en undersøkelse som tar for seg forestillinger om historisk kompetanse. Som nevnt tidligere er det viktig å skille mellom historiekompetanse og forestillinger om historiekompetanse i denne oppgaven. Man kan støte på enorme forskjeller når man som forsker stiller spørsmål rundt hvordan andre definerer et gitt tema, kontra når forskeren selv arbeider med å utvikle sin egen forståelse av et gitt tema. Det er viktig å ha i bakhodet når man leser denne oppgaven.

I delene som kommer i dette kapittelet har jeg lagt stor grad på det å operasjonalisere spørsmål ut ifra Seixas' og Mortons seks konsept rundt historisk forståelse. Altså hvordan gå i fra teoretisk begrep til spørsmål. Det har jeg gjort ved å lage mine egne tolkninger av konseptene der jeg trekker ut nøkkelbegrep og setninger som kan omgjøres til spørsmål som

bruker disse begrepene til å definere hvordan ungdomsskoleelever definerer historisk kunnskap.

2.4 Historisk signifikans

Historisk signifikans går ut på å finne ut hva som skal læres bort fra historien. I ledeposten til Seixas og Morton står det skrevet at hendelser, folk og utviklinger har historisk signifikans hvis de er med på å endre gangen i historien. De har også historisk signifikans hvis de i tillegg er med på å sette søkelys på problemer som på den tiden var aktuelle. Videre hevder også Seixas' og Morton at historisk signifikans er konstruert, og at det varierer over tid, og varierer mellom folk i ulike deler av verden (Seixas og Morton, 2012, s.10).

Dette mener jeg kan sees på fra to ulike nivå i skolen. Det første er hva læreplanene anser som viktig og hvilke føringer de legger, og det andre er hva vi lærerne selv velger ut ifra de rammene vi finner i lærebøkene eller om vi velger å benytte andre læringskilder fra internett eller lignende. Seixas og Morton (2012) hevder at elevene viser til læreboka som den ultimate kilden for å definere hva som er historisk signifikant (Seixas og Morton, 2012, s.14). Dette er et av spørsmålene jeg ville finne ut av i min undersøkelse da det aller første spørsmålet/påstanden er «De viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka».

Et annet aspekt med historisk signifikans som nevnt ovenfor, er å være bevisst på at det som er historisk signifikant endrer seg over tid. Seixas og Morton (2012) sier at «historical significance is constructed in relation to today's concerns» (Seixas og Morton, 2012, s.22). Dette kan forstås ved å se på hva og hvorfor ting er relevant å snakke om, endres over tid. Seixas og Morton bruker også et eksempel om at historikere på 50-tallet ikke skrev så mye om kjønnteorier og globalisering, da dette ikke var spesielt aktuelle temaer på den tiden (Seixas og Morton, 2012, s.22). Dette aspektet ved historisk perspektiv kan sees i sammenheng med spørsmålet/påstanden «hva man ser på som viktige historiske hendelser er forskjellig i dag enn det var før», som er en sentral problemstilling når man snakker om hvordan historisk signifikans endres over tid.

Videre får vi flere spørsmål og påstander som forsøker å måle historisk signifikans i form av spørsmålet «noen historiske hendelser har større betydning enn andre». Dette spørsmålet berører kjernen i historisk signifikans, samtidig som man kan se dette spørsmålet i sammenheng med det forrige spørsmålet som gikk inn på at historisk signifikans endres over tid. Seixas og Morton konkluderer med at det viktigste, men også mest krevende når man

introduserer konseptet historisk signifikans, er å vite at det som er historisk signifikans endres over tid og at historikernes verdensanskuelse også er med å påvirke (Seixas og Morton, 2012, s.23). Dette med forfattere av ulike historiske verk var noe jeg ikke valgte å ha med i spørreundersøkelsen. Dette er på grunn av at jeg ikke så for meg at respondentene kom til å ha noe spesielt forhold til en historieforfatter. I etterkant ser jeg at kunne ha formulert et spørsmål rundt historiemyten om at det er seierherrene som skriver historien. Her kunne man ha fått et unikt innblikk i hvordan elever tenker bak de som «skriver» historien. Som nevnt i innledningen er en av mine forhåndshypoteser som er innpå konseptet rundt historisk signifikans er nettopp dette med at de viktigste historiske hendelsene, altså det som er historisk signifikant, er det man blir presentert for i klasserommet og i skolebøkene.

2.5 Kilder og bevis

Det neste konseptet for historisk tenking er kilder og bevis. I ledeposten til Seixas og Morton står det skrevet at historie består av tolkninger basert på ulike slutninger av historisk materiale. Det å stille gode og rette spørsmål, er også med på å gjøre en kilde som tidligere ikke var relevant til gode bevis. Og at en kilde som må analyseres i konteksten av tiden man tror eller vet at kilden kommer i fra, og at man aldri må trekke slutninger fra en kilde alene (Seixas og Morton, 2012, s.10).

Dette konseptet handler om å se forbi det overfladiske forestillingene man har om kilder og bevis som «hva sier denne kilden?» og «hvilke fakta kan denne kilden gi meg» og heller fremheve at historie er en tolkning av ulike kilder og bevis (Seixas og Morton, 2012, s.42). Det er også viktig å se forskjellen mellom bruken av kilder og bevis som analytiske verktøy og ikke bare som enkel informasjonshenting. I undersøkelsen min formulerte jeg to spørsmål som tydelig spør etter nyttigheten av det å tolke en kilde. Det første spørsmålet er «historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder fra fortiden». Her prøver jeg å få respondentene til å virkelig ta stilling til viktigheten av det å tolke kilder. Nå skal det sies at jeg ikke hadde noen kjennskap til om elevene visste hva det betyr å «tolke» i forkant, og om de muligens tror at «å tolke» er synonymt med «å lese». Som et påbygg til dette spørsmålet/påstanden kommer «jeg må ha god historisk kompetanse for å kunne tolke kilder». Her må respondentene reflektere i rundt viktigheten av forhåndskunnskap for å kunne være «kvalifisert» til å tolke kilder.

Seixas og Morton (2012) sier også at «Det kan bli en åpenbaring for elevene når de skjønner forskjellen mellom *historie* og *fortiden*» i arbeidet med kilder og bevis (Seixas og Morton, 2012, s.46). Denne påstanden til Seixas og Morton setter jeg litt på spissen i spørsmålet «Alt som skjedde før akkurat nå, er historie?» der jeg i tillegg legger til et eksempel i parentes der det står «for eksempel sist du pusset tennene». Jeg valgte å sette dette spørsmålet litt på spissen for å tydelig få frem forskjellen mellom de som mener at fortiden er alt som noen gang har skjedd, og at historie er de mer sentrale og mest innflytelsesrike hendelsene i fortiden (Seixas og Morton, 2012, s.46). Dette er et av de spørsmålene som kan plasseres under flere konsept, eksempelvis historisk signifikans, men som jeg valgte å plassere under kilder og bevis da Seixas og Morton (2012) er inne på forskjellen mellom *historie* og *fortiden* som nevnt ovenfor (Seixas og Morton, 2012, s.46).

2.6 Kontinuitet og endring

«Det å forstå hva som har skjedd i den enorme, evige fortiden, på tvers av regioner, folk og på tvers av århundrer – krever stor forenkling.» (Seixas og Morton, 2012, s.76). I ledeposten til Seixas og Morton står det skrevet at kontinuitet og endring er vevd sammen og kan i stor grad sameksistere. Endring beskrives som en prosess og at vendepunkter er øyeblikket der prosessen skifter retning. Fremgang og nedgang er også vevd sammen som brede evalueringer av historisk utvikling. Fremgang en plass i verdenshistorien kan føre til nedgang en annen plass. Periodisering er den beste måten å hjelpe oss med organisering når vi snakker om kontinuitet og endring, dette skal jeg gå enda nærmere inn på senere i dette delkapitlet der jeg snakker om tidslinjer (Seixas og Morton, 2012, s.10).

Dette konseptet dreier seg altså om å sortere, systematisere og se de lange linjene av historiske hendelser. Altså man kan bruke kontinuitet og endring til å dele inn fortiden i historiske perioder slik at man lettere ser de lange linjene. Det jeg mener er den beste og ellers mest brukte metoden for å enklere kunne se kontinuitet og endring i historien er gjennom å lage tidslinjer. Tidslinjer blir også nevnt av Seixas og Morton (2012) som en god måte å introdusere konseptet rundt kontinuitet og endring, der de anbefaler at læreren legger opp til at elevene i størst mulig grad lager tidslinjene selv (Seixas og Morton, 2012, s.89). En typisk tidslinje som man finner i et klasserom i Norge, vil være kronologisk og med en hendelse knyttet opp mot ett spesifikt årstall. Denne måten å sortere historiske hendelser på gir elevene

et «falskt» bilde på at historien består av en serie isolerte, usammensatte hendelser som oppstår i et vakuum (Seixas og Morton, 2012, s.81).

Hvis man for eksempel ser på en tidslinje som følger strukturen ovenfor over hendelser under den kalde krigen, kan den se slik ut: «1945: USA slipper atombombe over Japan», «1948: Berlinblokaden», «1950: Koreakrigen», «1957: Romkappløpet», «1961: Invasjonen av grisebukta» og så videre. Altså en rekke med hendelser i totalt forskjellige deler av verden som blir stemplet med et årstall, med den overordnede tittelen «Den Kalde Krigen». Seixas og Mortons hovedpoeng er ikke at vi skal slutte å bruke tidslinjer, men at vi må slutte å bruke de feil, samtidig som vi er så fikserte på å plassere hendelser mot et årstall. De hevder at en god tidslinje vil fremheve lange linjer, parallelle linjer og knappe svinger i form av en hendelse som bryter med det som er satt, og sender det historiske narrative i en annen retning (Seixas og Morton, s.81-82).

I spørreundersøkelsen prøver jeg å skille mellom to aspekter rundt kontinuitet og endring. Det første spørsmålet/påstanden er «å lage tidslinjer er en god måte å lære historie på». Dette spørsmålet kan være relativt endimensjonalt med tanke på hvor ulike tidslinjer kan være, men for at det skal bli lettere for respondentene å ta stilling til spørsmålet, så jeg på det som mest nærliggende å spørre om det. Hvis respondentene hadde vært litt eldre og spørreundersøkelsen ikke var så generell, kunne man ha utformet en oppgave som viser flere ulike tidslinjer der noen er utformet slik som Seixas og Morton mener er best og noen er utformet slik som de fleste kjenner til tidslinjer, der de selv kunne ha rangert hvilke tidslinjer de mener er best for å lære historie. Mitt forsøk for å få fram nyansene rundt konseptet kontinuitet og endring kommer når man i tillegg ser på spørsmålet/påstanden «historie handler først og fremst om å lære seg årstall». Her kan det i analysedelen være interessant å se på sammenhengen mellom de som mener tidslinjer er viktig, og samtidig se på om de synes årstall er viktig å pugge, eller om de ikke synes det. På denne måten kan vi plassere de som liker tidslinjer, men som ikke mener årstall er viktig under Seixas og Mortons definisjon på en god tidslinje, og de som liker tidslinjer som også mener det er viktig å pugge årstall under den tradisjonelle måten å utforme en tidslinje på. Ved å analysere svarene på disse spørsmålene/påstandene, kan vi også svare på deler av forhåndshypotesen rundt dette med at elevene ser på vite-at kunnskap som viktigere enn vite-hvordan kunnskap.

2.7 Årsak og virkning

Det neste konseptet til Seixas og Morton som vi skal se på er årsak og virkning. I ledeposten står det skrevet at endring skjer når flere årsaker finner sammen, som igjen fører til flere virkninger. Dette leder til et komplekst bilde med flere langsiktige og kortsiktige årsaker og virkninger. Årsakers påvirkning varierer i stor grad basert på ens virkning, og hendelsene i historien er ikke unngåelig. Det nevnes også at hendelser oppstår basert på samspillet mellom aktører, og de sosiokulturelle, økonomiske og politiske forholdene som var under tiden til de historiske aktørene (Seixas og Morton, 2012, s.11).

Her tar man altså for seg en hendelse og ser på, ikke bare alle de elementene i forkant som ledet til den spesifikke hendelsen, men også aktørene i rundt som påvirket hendelsene i forkant. Seixas og Morton hevder at det viktigste er å «la elevene tenke utover det umiddelbare, og for å vurdere samspillet mellom faktorer som varierer fra spesifikke hendelser til den brede innflytelsen fra sosiale, økonomiske og kulturelle forhold» (Seixas og Morton, 2012, s.104). Analysen av konseptet sammen med flere av de andre konseptene, lar meg kunne svare på forhåndshypotesen rundt at elevene legger vekt på vite-hva over vite-hvordan kunnskap.

I undersøkelsen er det flere spørsmål man kan se på i analysen for å kartlegge årsak og virkning. I spørsmålet/påstanden «hendelser i fortiden har alltid direkte konsekvens på nåtiden» må respondentene ta stilling til at verden i dag er et produkt av de mange hendelsene i fortiden som har ledet til tilstanden i dag. Hvis man ser på svarene og setter det opp mot svar fra spørsmålet/påstanden «noen historiske hendelser har større betydning enn andre», vil man tydelig se hvor mange respondenter som ser sammenheng mellom fortid og nåtid og at det er flere viktige og mindre viktige hendelser som leder opp til en annen hendelse, og at tilstanden som er i verden i dag, ikke har oppstått i et vakuum.

2.8 Historisk perspektiv og historisk empati

I ledeposten til Seixas og Morton står det skrevet at det finnes store forskjeller i synet på verden fra i dag og som har forandret seg igjennom hele historien. Det nevnes også at man må unngå presentisme, noe jeg skal se nærmere på senere i dette kapitlet og som kort definert handler om å pålegge moderne ideer på aktører i fortiden (Seixas og Morton, 2012, s.11). Forskjellige historiske aktører har forskjellige perspektiv. Det finnes altså ikke ett perspektiv som for eksempel kjennetegner en hel periode. Det å ta perspektivet fra historiske personer betyr heller ikke å identifisere seg med de aktørene, og at kilder og bevis fortsatt skal være

grunnlaget. Dette skal jeg gå nærmere inn på i dette delkapittelet (Seixas og Morton, 2012, s.11).

Konseptet historiske perspektiv ønsker jeg å sette sammen med Jan Frode Hatlens beskrivelse av «historisk empati». Dette er fordi de har mange likheter samtidig som de gir en bredere faglig støtte til det jeg mener er ett av de mest interessante nøkkelbegrepene for historisk tenkning. Definisjonen av historisk perspektiv er bred, men hovedessensen, som nevnt ovenfor, går det ut at man skal sette seg inn i livene til personene som levde i fortiden, og se for seg deres følelser, tanker og handlinger i sin historiske kontekst. Men, for å kunne forestille seg slike forhold ved historiske personers liv er det ifølge Seixas og Morton (2012) et krav at man må kildebelegge sine påstander og bruke bevis, hvis ikke blir det bare gjetning, noe som ikke hører hjemme i et klasserom (Seixas og Morton, 2012, s.138). Videre hevder de at man heller burde «trekke kilde- og bevis-baserte slutninger rundt tankene og følelsene til menneskene i fortiden» (Seixas og Morton, 2012, s.138).

Også Hatlen (2020) advarer mot «fri fantasi» i sin beskrivelse av historisk empati og framhever viktigheten av god kildebruk: «historisk empati er for eksempel ikke å identifisere seg med historiske personer og historisk empati skal også innebære at vi trekker slutninger basert på historiske kilder» (Hatlen, 2020, s. 149).

Her mener jeg det er nærliggende å tenke at Seixas, Morton og Hatlen har et poeng, men at det skal være mulig å bruke sin medmenneskelige side og faktisk sette seg inn i hvordan historiske mennesker har hatt det. Dette er grunnlaget i flere av spørsmålene/påstandene i undersøkelsen som man kan kategorisere under historisk perspektiv og empati. Dette er også en av fem kategoriene i selve undersøkelsen (se vedlegg). Det første spørsmålet/påstanden er «mennesker fra fortiden har samme typer følelser som oss», der jeg legger ved eksempler som kjærlighet, angst, redsel og lykke i parentes. Dette spørsmålet er grunnleggende og krever egentlig ikke at respondentene virkelig trenger å sette seg inn i fortidens mennesker, men heller at de på et overflatenivå, kan si noe om likheten mellom det moderne mennesket sammenlignet med de i fortiden.

Et spørsmål/påstand som krever at respondenten går litt mer i dybden er «jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden». Dette spørsmålet er enklere, men krever litt mer refleksjon fra respondenten. Det å synes synd på noen høres enkelt ut i seg selv, men krever at eleven setter seg inn i hvordan menneskene i fortiden hadde det. Jeg kunne ha utformet spørsmålet annerledes og brukt ord som «sympati» og «empati», men med tanke på respondentenes alder

valgte jeg å bruke et ord som brukes mer dagligdags. Det siste spørsmålet i «historisk perspektiv»-bolken er interessant, og lyder som følger: «Når jeg hører om personer i historien, er det lett å tenke seg hvordan jeg kunne ha løst problemene deres bedre selv». Dette er et spørsmål som tvinger respondenten til å reflektere rundt historiske aktørers evne til å ta riktige, gode og kloke valg. Dette er en evne som krever at man ikke bare setter seg inn i personene fra fortiden sitt ståsted, men også ser på flere enkeltindivider fra historien for så å danne seg opp en mening rundt deres valg og handlinger.

Disse spørsmålene er ment for å kunne si noe om forhåndshypotesen jeg presentere innledningsvis: «Elevene vil tenke at personer fra fortiden er uintelligente og ambisjonsløse og vil derfor score lavt på historisk empati og historisk perspektiv». Dette er også en sentral problemstilling da Hatlen poengterer at det er nevnt i LK20 i ett av samfunnsfagets fire kjerneelementer sammen med kontinuitet og endring (Hatlen, 2020, s.147).

«Elevene skal få innsikt i den gjensidige påvirkningen mellom natur og samfunn. De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.9 Etisk perspektiv

Den siste og normativt sett den mest uspesifikke av de seks konseptene for historisk tenkning er etisk perspektiv/dimensjon. I ledeposten til Seixas og Morton står det at forfatterne av historien har tatt mange eksplisitte og implisitte etiske valg i sitt arbeid, og at etiske vurderinger av historiske aktørers handlinger må settes i en historisk kontekst. Man må også være forsiktig med å sette moderne standarder (presentisme) om hva som er rett og galt, når man ser på historiske valg og handlinger (Seixas og Morton, 2012, s.11).

Som vi ser, er dette konseptet tett knyttet mot historisk perspektiv og empati. I tillegg innebærer det en refleksjon rundt det å «lære fra fortiden», samtidig som man ser på hvilken påvirkning de som har skrevet historien har hatt, og hvilket narrativ de har valgt å bruke (Seixas og Morton, 2012, s.11). I undersøkelsen har jeg ikke så mange spørsmål som belyser dette konseptet, da det er mer egnet for videregående nivå etter min mening. Det nærmeste vil være spørsmålet «historiekunnskap er nødvendig for å forstå fremtiden». Det er ingen som kan spå fremtiden, men dette spørsmålet er et forsøk på refleksjon rundt dette med å lære fra fortiden og samtidig klare å gjenkjenne mønster i historien slik at man kan ha en seriøs diskusjon rundt hvilken retning verden er på vei mot. Jeg er klar over at lista blir satt høyt

med et slikt spørsmål og jeg tviler på at 9.klassingene som svarte på undersøkelsen klarer å reflektere rundt dette spørsmålet slikt som det er tenkt.

Et annet undertema som man kan se på når man jobber med å tolke det etiske perspektivet er presentisme. Dette begrepet nevnes i ledeposten til Seixas og Morton under historisk perspektiv, men er også nært knyttet til det etiske perspektivet. Her forsøker man å tolke historien igjennom nyere og samtidsrelevante ideer og perspektiver, altså at historien kun eksisterer igjennom nåtiden (Seixas og Morton, 2012, s.11). Dette er et etisk dilemma man må være bevisst på i arbeidet med historisk materiale, og det er en arbeidsmetode flere historikere i dag forsøker å unngå. Dette er et tema som er vanskelig å operasjonalisere til gode spørsmål som passer 9.klassinger, så derfor har jeg ingen spørsmål som direkte kan knyttes opp mot presentisme. Man kan heller se på spørsmålet «hva man ser på som viktige historiske hendelser er forskjellig i dag enn det var før» som hovedsakelig ligger under historisk signifikans, men som kan trekkes inn i den etiske drøftingen rundt presensisme og hvilke analytiske briller man skal ha når man studerer historien.

Et annet spørsmål/påstand som tar for seg akkurat det samme, men er formulert noe annerledes er «historien gjentar seg». Dette er en formulering som vi kan plassere under det vi kaller en historiemyte eller historieforestilling, men at det er en formulering respondentene har et større forhold til. Jeg valgte å ta med begge formuleringene siden det kan være interessant å se om de som ser seg enig i den første påstanden/spørsmålet også ser seg enig i den andre. På den måten er det nærliggende å tenke at respondenten har forstått spørsmålet og har en hvis formening rundt det. Hvis jeg finner respondenter der svarene til de to påstandene spriker, kan man tenke at respondenten ikke har forstått helt hva en slik etisk refleksjon rundt historiefaget dreier seg om. Historiemyten «historien gjentar seg» henger også sammen med konseptet rundt kontinuitet og endring. En av forhåndshypotesene jeg presenterte innledningsvis går også ut på at elevene har kjennskap til noen etablerte historiske myter. Grunnen til at jeg valgte å ta med «historien gjentar seg» er for å kunne se om flere så en sammenheng mellom samtidshendelsen der Russland invaderte Ukraina i 2022, og den historiske hendelsen der Tyskland invaderte Polen i 1939. Dette er også grunnen til at jeg plasserte dette under det etiske perspektivet, da jeg selv mener bruken av slike myter krever en etisk refleksjon, men som jeg ikke skal gå inn på noe mer i denne oppgaven.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive og forklare mitt valg av metode for studien. Her vil jeg presentere mine tanker bak ulike valg tatt i forkant av undersøkelsen, og valg tatt underveis i tidlig i analysefasen. Disse valgene er tatt på grunnlag av Dag Ingvar Jacobsens (2015) og Gleiss' og Sæthers (2021) kvantitative metoder.

3.1 Kvantitativ metode

Problemstillinga mi «hvordan definerer ungdomsskoleelever historisk kompetanse» kunne også blitt svart på ved hjelp av en rekke metodiske tilnærminger, både kvantitative, kvalitative og ved bruk av metodetriangulering. Men jeg så på det som nærliggende å velge kvantitativ spørreundersøkelse fordi jeg ville nå ut til bredden av målgruppen. Slik kan jeg enklere trekke generelle konklusjoner ut ifra en større mengde tall og data. Velger man intervju eller gruppeintervju er man, basert på egne erfaringer fra studie og jobb, veldig avhengig av hvem man velger å intervjuer når det gjelder barn og ungdom. Ofte er det vanskelig å få noen i prat under slike omstendigheter, og man kan fort ende opp med å legge føringer i svarene deres basert på hvordan man strukturerer og ordlegger spørsmålene. Det viktigste arbeidet med en slik kvantitativ spørreundersøkelse ligger ifølge Dag Ingvar Jacobsen (2015) i forarbeidet, og at man kategoriserer og presiserer sentrale begreper før man gjennomfører selve undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s.251).

Som nevnt ovenfor har jeg valgt spørreundersøkelse med lukkede svaralternativer som min kvantitative metode. Denne undersøkelsen består av et skjema med 33 spørsmål med forhåndsdefinerte svaralternativer. Det vil si at jeg som utformer av spørreundersøkelsen leder respondentene mot de svaralternativene jeg på forhånd har bestemt, noe som vil si at det ikke er rom for respondentenes egne betraktninger rundt spørsmålet/påstanden. Respondentene får på de fleste spørsmålene et valg mellom å krysse på ett av fem svarkategorier der hver kategori representerer en enighetsgrad. Svaralternativene varierer fra «veldig uenig», «noe uenig», «verken enig eller uenig», «noe enig» og «veldig enig».

Ulempen med en slik metode er at det ikke er mulig å justere opplegget når spørreskjemaene først er delt ut til respondentene. Under kvalitative intervju er det mulig å tilpasse spørsmål og spørsmålsformulering underveis, noe man ikke kan gjøre under en kvantitativ spørreundersøkelse (Jacobsen, 2015, s.252). Jacobsen sier også at tiden man bruker ekstra i forarbeidet av en kvantitativ spørreundersøkelse kan tas igjen i analysefasen gitt at man er kompetent på databehandlingsprogrammet man bruker (Jacobsen, 2015, s.252).

3.2 Operasjonalisering

«Målet med et spørreskjema er at det skal gi forskeren den informasjonen han eller hun trenger, og samtidig være enkelt å svare på for respondentene» (Gleiss og Sæther, 2021, s.144). Det vil si at det første steget i å utarbeide en god spørreundersøkelse er å operasjonalisere. Operasjonalisering defineres som prosessen der man tar et tema som er vagt og svevende og gjør det mer konkret slik at det lettere kan måles (Gleiss og Sæther, 2021, s.145). I mitt eksempel kan vi bruke det teoretiske begrepet historisk empati som nevnt tidligere. Først må man ta for seg hva begrepet faktisk innebærer. I dette tilfellet er det «evnen til å se ting fra personer fra fortidens perspektiv». Så kan man dele det opp i mindre konkrete biter. Her valgte jeg å lage et spørsmål som går inn på at respondenten må ta stilling til om personer fra fortiden har samme type følelser som oss i nåtiden. Videre stilte jeg et spørsmål som går inn på om man synes synd på personer i fortiden osv. Ved å ta for meg svarene fra alle de spørsmålene som omhandler «historisk empati» kan jeg først si noe om dette temaet. Men det hadde ikke gått hvis man ikke hadde gjort riktige steg i operasjonaliserings-prosessen.

3.3 Målenivå

Når man har operasjonalisert gode spørsmål er neste steg å finne ut hvilke målenivå man skal bruke i svaralternativene. Når man skal utforme svaralternativer presenterer Jacobsen (2015) tre forskjellige måter å gjøre det på. Den første kalles kategorisk/nominal. Denne metoden brukes for svaralternativer som ikke er direkte målbare og kan gis en gitt tallmessig verdi. Det eneste vi kan si om svarene er at de tilhører den valgte kategorien. I min undersøkelse bruker jeg kun dette når jeg spør om kjønnet til respondenten (Jacobsen, 2015, s.256).

Den andre måten å utforme et svaralternativ på er rangordning/ordinal, og er det er det målenivået jeg bruker mest i min spørreundersøkelse. Her kan man også bruke svarene som gruppering, men man kan i tillegg si noe om forholdet mellom svarene. I mitt eksempel kan man med sikkerhet at de som krysser av for «noe enig» er mer enig enn de som velger «veldig uenig», men mindre enig enn de som velger «veldig enig». Altså at man kan bruke svarene til å rangere grupper opp mot hverandre (Jacobsen, 2015, s.256). Den tredje og siste måletypen kalles forholdstall/metrisk. Denne måletypen er enda mer nøyaktig enn rangordning/ordinal der man kan si noe om forholdet mellom svaralternativene, i tillegg til at differansen mellom de er lik og målbar (Jacobsen, 2015, s.256). Av disse måletypene er det kun kategorisk/nominal og rangordning/ordinal som brukes i min spørreundersøkelse. Grunnen til det er at stilen bak spørsmålene gjør at jeg ikke ser nytten av så detaljerte måletyper siden oppgaven og spørreundersøkelsen har sine røtter i humaniora og ikke vitenskap.

3.4 Spørsmålsformulering

Når det gjelder utforming av spørsmål kommer Jacobsen (2015) med to ulike typer. Den første er det Jacobsen kaller «direkte spørsmål» og kommer i form av at det avsluttes med et spørsmålstegn (Jacobsen, 2015, s.268-269). Ett typisk direkte spørsmål i min undersøkelse ville vært «Må man ha god historisk kunnskap for å kunne tolke kilder?». Med denne formuleringen er det nærliggende å tenke at man kun kan svare «ja» eller «nei», og man får ingen nyanser eller dybde i svaralternativene. En omformulering som støtter Jacobsens andre måte å formulere spørsmål på ville vært «Jeg må ha god historisk kunnskap for å kunne tolke kilder», med svaralternativer som varierer fra «veldig uenig» til «veldig enig». Med denne påstandsmetoden tvinges respondenten til å ta stilling til spørsmålet i mye større grad enn hvis jeg hadde formulert spørsmålet som vist i det første eksempelet (Jacobsen, 2015, s.268-269). «Påstandsmetoden brukes når forskere ønsker å måle abstrakte og komplekse fenomener som holdninger og følelser, der det er behov for å benytte flere spørsmål for å kunne måle fenomenet» (Jacobsen, 2015, s.269).

En annen strategi jeg benyttet meg av når jeg formulerte spørsmål var å formulere spørsmålene ved hjelp av ord som tvinger respondentene til å ta stilling til påstanden i enda større grad. Ett eksempel på det er første utkast av formuleringen av spørsmålet/påstanden «historie handler om å lære seg årstall». Ved denne formuleringen er det vanskelig å være veldig uenig i påstanden. Ved å formulere det enda spissere som «historie handler *først og fremst* om å lære seg årstall», får man respondenten til å reflektere i mye større grad rundt hvor viktig årstall faktisk er i deres definisjon av historisk kompetanse. Et annet eksempel fra min undersøkelse vil være spørsmålet/påstanden «historie er et viktig fag». Dette endret jeg til «historie er *ett av de viktigste* fagene vi har» for å tydelig få frem nyansene i de som faktisk mener historie er viktig, og de som mener det er viktig, men ikke ett av de viktigste fagene vi har.

3.5 Populasjon og utvalg

Den største fordel med kvantitativ metode er at man kan undersøke svært mange enheter på en enkel måte og med lave kostnader. Siden det er umulig å gjøre et 100% nøyaktig måling av hele befolkningen må man gjøre et utvalg som representerer den generelle populasjonen. Det vi ønsker oss, er det Jacobsen (2015) kaller for et speilbilde i miniatyr av alle enhetene. Er det 47% kvinner blant alle enhetene ønsker vi en tilnærmet lik andel kvinner på utvalget. Vi vil

generalisere fra utvalg til populasjon (Jacobsen, 2015, s.290). Videre hevder Jacobsen (2015) at det viktigste man må gjøre er å sikre seg at ingen grupper blir overrepresentert eller ikke representert i det hele tatt. Da blir utvalget skeivt og det er ikke en god og representativ undersøkelse (Jacobsen, 2015, s.290).

I mitt tilfelle er det tatt et utvalg fra to ulike 9.klasser på to forskjellige skoler i Trøndelag. Den ene skolen er en byskole, og den andre skolen er en skole på landet. Dette valget var bevisst slik at man sikrer seg en form for representasjon av skolene i resten av landet. Jeg skal være forsiktig med å utale meg for mye rundt den sosioøkonomiske, kulturelle, og skolekulturelle forskjellen samt kvaliteten på lærerne som jobber der, da jeg ikke sitter med data som ville ha støttet slike påstander. Slike begrensninger må man ha i betraktning når man studerer resultatene av denne forskningsoppgaven, også med tanke på tid og ressurser jeg selv har hatt til gode. Basert på egen intuisjon og erfaringer fra flere skoler igjennom jobb og praksis, vil jeg si at utvalget denne undersøkelsen representerer, kan med god margin sies å være representativt for et større antall 9.klassinger her i landet.

3.6 Hvordan analysere den informasjonen vi får inn?

Den neste fasen i den kvantitative forskningsprosessen er analysen av data, også kalt koding. Koding er en prosess der man legger inn spørsmål og svar inn i et dataanalyseprogram slik at man enklere kan analysere svarene fra ett eller flere spørsmål (Jacobsen, 2015, s.313). Når kodingen er gjennomført, kan dataene legges inn, og man kan starte analysen. Her skiller vi mellom univariat, multivariat og bivariat analyse (Jacobsen, 2015, s.313). En univariat analyse beskriver en og en variabel i gangen, som for eksempel: Hvor mange har svart veldig uenig til påstanden «historie er et av de viktigste fagene vi har» En slik analyse er derfor kun interessant i første steg av en grundigere analyse av datamaterialet.

Bivariat analyse tar for seg forholdet mellom to variabler for å se om det finnes en sammenheng. Eksempel på det i min oppgave kan være: “er det en tendens til at jenter viser større grad av historisk empati?” Denne måten å analysere data på kommer til å være mest sentral i analyse og drøftingsdelen av denne oppgaven. Den siste måten å analysere data på er multivariat analyse. Denne analysen tar for seg sammenhengen mellom flere enn to variabler (Jacobsen, 2015, s.313). En videreføring av det forrige eksempelet vil være «er det slik at jenter som viser stor grad av historisk empati også synes tidslinjer er en god måte å lære historie på?» Hvis det viser seg at dette stemmer vil dataanalyseprogrammet vise at det er en tydelig korrelasjon mellom disse tre variablene. Men siden spørsmålene mine ikke viser et

stort mangfold i målbare variabler kommer jeg for det meste til å se benytte meg av univariat og bivariat analyse.

3.7 Verdi

Koding innebærer som nevnt ovenfor at man gir hvert enkelt svaralternativ en numerisk verdi, slik at skjemaene kan behandles ved hjelp av et statistikkprogram, som i mitt tilfelle er IBM sitt program som heter SPSS. Jacobsen (2015) hevder det er noen forhold man må være oppmerksom på (Jacobsen, 2015, s.313). Problemet kan oppstå når spørsmål har svaralternativer som er på ulikt målenivå, det vil si at de gir oss forskjellig type informasjon. Disse målenivåene er nevnt i et tidligere avsnitt og problemene med koding oppstår først når vi har kategoriske(nominale) og rangordnede(ordinale) spørsmål. (Jacobsen, 2015, s.314). Når kategoriene er rangordnet må man derimot kode. Men hva slags tallverdi skal man gi til de ulike svaralternativene? Her er det nærliggende å gi en høy verdi til det svaralternativet som representerer «toppen» (hele tiden, svært god, svært fornøyd osv.). På denne måten får vi tall som svarer naturlig til den stigende eller synkende rekkefølgen. Dette vil gjøre tallene lettere å tolke i analysen (Jacobsen, 2015, s.313-315). Når det gjelder å sette verdier på mine data, valgte jeg å følge Jacobsens tips, slik at analysedelen av oppgaven blir enklere.

3.8 Analyse av data

Etter at vi har kodet og lagt inn dataen i statistikkprogrammet, er det neste steget å foreta en

De viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	6	6,8	6,8	6,8
	Noe uenig	14	15,9	15,9	22,7
	Verken enig eller uenig	21	23,9	23,9	46,6
	Noe enig	39	44,3	44,3	90,9
	Veldig enig	8	9,1	9,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 1: Spørsmål 1.1 «de viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen»

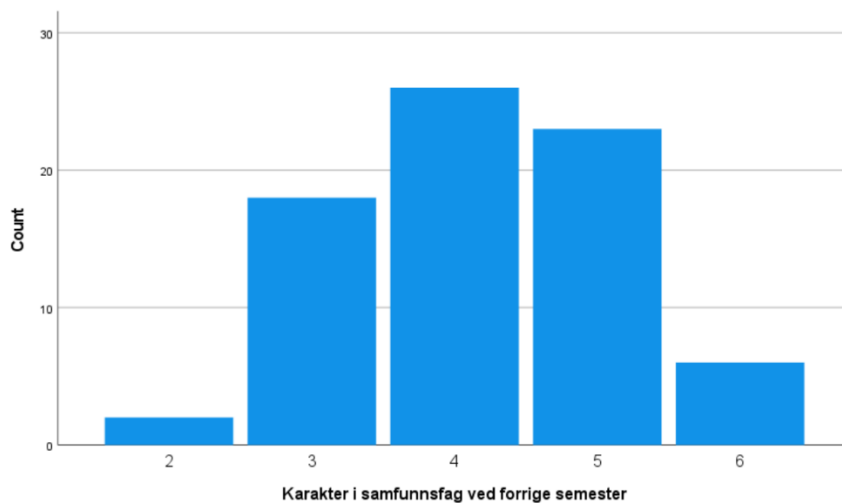
analyse av hvert spørsmål. I denne analysen finner vi to underkategorier: enkle fordelinger, og en analyse av hva som er det mest typiske svaret, og hvor stor variasjonen i svarene er (Jacobsen, 2015, s.316). Det første steget er å fordele enhetene på svaralternativene for hvert

enkelt spørsmål. La oss bruke et eksempel fra min spørreundersøkelse der elevene fikk spørsmålet/påstanden «De viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka» Her har jeg fått inn 88 svar som jeg igjen har kodet og lagt inn i et statistikkprogram (SPSS), og analysert ved å spørre om en enkelt frekvensanalyse. På de fem svaralternativene svarer de 88 respondentene som følger:

Her ser vi at 39 har respondert at de er noe enig i spørsmålet/påstanden, 21 er verken uenig eller uenig og 6 er veldig uenig osv. Tabellen er det Jacobsen (2015) kaller en fordeling av absolutte tall. Hvert tall representerer antallet respondenter som har krysset av det aktuelle svaret i spørreskjemaet. Når det er mange respondenter kan framstillingen bli uoversiktlig, og vi ønsker å gjøre om absolutte fordelinger til relative fordelinger. Jacobsen (2015) viser til en formel for å finne relative fordelinger der man tar antall som har krysset av for et svaralternativ og deler det med det totale antallet som har svart på spørsmålet. (Jacobsen, 2015, s.316-317). Dette er ikke noe jeg har behov for å gjøre manuelt da SPSS gjør dette automatisk og man finner informasjonen under kolonnen «Valid Percent». Grunnen til at jeg ser på «Valid Percent» over «Percent» er fordi «Valid Percent» ekskluderer de svarene på enkelte spørsmål/påstander som mangler utfyllelse. Da kan vi enklere se at 44,3%, altså nesten halvparten av respondentene sier seg noe enig i at man finner de viktigste historiske hendelsene i læreboka. Dette er relevant siden det er noen spørreskjemaer som manglet tydelige svar på noen av spørsmålene.

Når det gjelder statistiske mål av kategoriske spørsmål/påstander bruker vi begrepet *modus*. Modus er svaralternativet som flest respondenter har krysset av for (Jacobsen, 2015, s.321). For meg er det nærliggende å bruke denne måten å analysere data på når jeg ser på nominale

data som kjønn og karakter i faget.



Figur 2: Karakterene til respondentene framstilt i et stolpediagram

Ved å foreta en enkel frekvensanalyse i et stolpediagram, kan man se at modusen som vi tolker som det mest typiske svaralternativet i dette tilfellet er karakteren 4. Hvis vi framstiller fordelingen i et stolpediagram, kan vi se at modusverdien alltid vil utgjøre den høyeste stolpen (Jacobsen, 2015, s.322). Selv om modus er en fin måte å analysere nominale data, er det gjennomsnitt som er den vanligste metoden. Gjennomsnittet finner man med å summere verdien på alle svarene og dele det på antall svar fra respondentene. I SPSS kan man ta en normal deskriptiv analyse av en enkelt variabel for å se gjennomsnittet. Her ser man at gjennomsnittlig karakter hos respondentene er 4,17.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Karakter i samfunnsfag ved forrige semester	75	2	6	4,17	,978
Valid N (listwise)	75				

Figur 3: En deskriptiv analyse av karakterene til respondentene

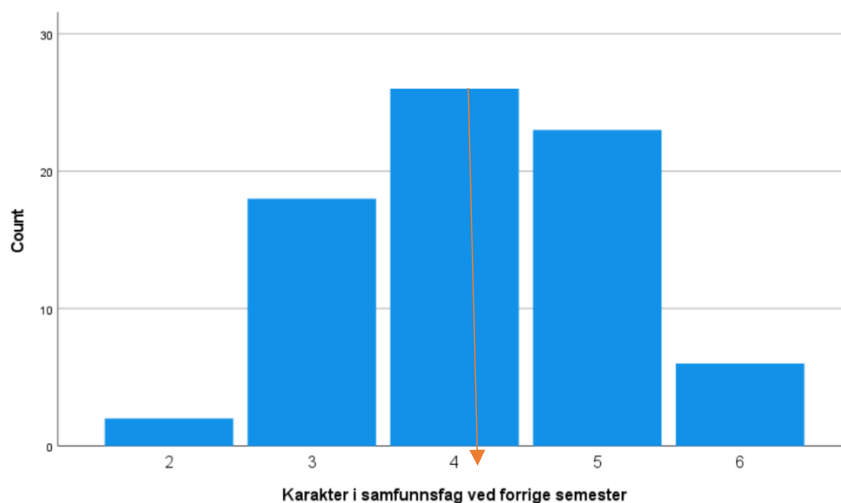
Hvis vi skal gjennomføre en deskriptiv analyse av flere variabler er det interessant å sammenligne gjennomsnittet til flere variabler. Spesielt er det for det ene spørsmålet i undersøkelsen min der respondentene skal rangere fire tekster ut ifra hva de mener selv er mest «historie». Dette spørsmålet er kodet på den måten at 1 representerer «minst historisk» og 4 representerer «mest historisk».

Descriptives

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ranger pensum	78	1	4	3,33	1,028
Ranger kongens tale	78	1	4	2,17	,780
Ranger anne frank	78	1	4	2,85	,791
Ranger tre små griser	78	1	4	1,65	1,055
Valid N (listwise)	78				

Figur 4: En deskriptiv analyse av spørsmål 6

Her ser vi at respondentene rangerte et utdrag fra pensum som det de selv definerer som mest «historie». Gjennomsnitt er det vanligste målet på sentraltendens og et helt sentralt mål i mye annen statistikk. Samtidig hevder Jacobsen (2015) at det er viktig å vite at i noen tilfeller vil gjennomsnitt gi misvisende informasjon. Dette gjelder når en fordeling er skjev og ikke *normalfordelt* (Jacobsen, 2015, s.327). En normalfordeling vil si at det er like mange enheter på hver side av gjennomsnittet.



Figur 5: eksempel gjennomsnitt

Her har jeg satt en pil som grovt representerer gjennomsnittet på 4,17. Her ser man kjapt at det er tilnærmet lik mengde på hver side av gjennomsnittet og man kan si at fordelingen er normalfordelt. I drøftings og analysedelen av denne forskningsoppgaven kommer jeg til å bruke deskriptive analyser i SPSS rundt de spørsmålene og variablene det er av interesse å se på gjennomsnitt. På de variablene eller spørsmålene jeg er interessert i å se på antall respondenter og hva de har svart, foretar jeg en deskriptiv analyse i SPSS. I spørsmål og

variabler der jeg er ute etter å se etter sammenheng, vil jeg foreta Pearsons korrelasjonskoeffisientsanalyse.

4. Analyse og drøfting

I dette kapittelet presenteres resultatet fra spørreundersøkelsen. Dette resultatet skal jeg analysere og drøfte i lys av den valgte litteraturen, slik at jeg på best mulig vis kan kunne svare på de forhåndshypotesene jeg presenterte i innledningen. Videre vil jeg presentere en og en forhåndshypotese for hvert sitt delkapittel for så å foreta en univariat og bivariat analyse av de relevante spørsmålene/påstandene som gjelder de ulike forhåndshypotesene. Jeg vil også komme til å analysere flere spørsmål om igjen for å drøfte ulike forhåndshypoteser hvis der er spørsmål/påstander som er innom flere hypoteser. Jeg kommer også til å legge fram funn og drøftinger som jeg i analysedelen ser at burde vært hensiktsmessig å hatt med i spørreundersøkelsen, som kunne ha gitt meg et enda tydeligere resu

Dette kapittelet vil avslutningsvis sammenfatte funnene fra analysen og drøftingen rundt forhåndshypotesene for så å se hvordan jeg kan svare på problemstillingen «hvordan definerer ungdomsskoleelever historisk kompetanse?» Hvis det er elementer som blir oppdaget i spørreundersøkelsen som ikke blir analysert og drøftet i rundt forhåndshypotesene, men som jeg fortløpende ser er nødvendig å ha med for å svare på problemstillingen, vil disse også bli analysert og drøftet.

4.1 Innholdsbegreper og nøkkelbegreper

I dette delkapitlet skal jeg analysere og drøfte den første forhåndshypotesen: «elevene vil tenke at god historisk kompetanse innebærer god vite-at kunnskap og ikke legge vekt på vite-hvordan kunnskap». Her er det nærliggende å begynne med spørsmålet 1.2 som lyder: «historie handler først og fremst om å lære seg årstall»

Historie handler først og fremst om å lære seg årstall

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	15	17,0	17,0	17,0
	Noe uenig	27	30,7	30,7	47,7
	Verken enig eller uenig	27	30,7	30,7	78,4
	Noe enig	14	15,9	15,9	94,3
	Veldig enig	5	5,7	5,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 6: Spørsmål 1.2 «Historie handler først og fremst om å lære seg årstall»

Her ser vi at 78,4% av respondentene har svar at de er uenig eller at de verken er enig eller uenig i påstanden, og at 17% av disse er veldig uenig. Det at såpass mange ikke mener at årstall er det man først og fremst må lære seg når man skal tilegne seg historisk kompetanse er interessant. Resultatet på dette spørsmålet alene bidrar til å svekke forhåndshypotesen min da jeg tenker at det å pugge årstall er selve definisjonen på vite-at kunnskap. Videre kan vi se på spørsmål 1.3 som sier: «historie handler først og fremst om hendelser fra fortiden», med kriger, revolusjoner og oppfinnelser som blir brukt som eksempler i parentes.

Historie handler først og fremst om hendelser fra fortiden (kriger, revolusjoner)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	1	1,1	1,1	1,1
	Noe uenig	5	5,7	5,7	6,8
	Verken enig eller uenig	20	22,7	22,7	29,5
	Noe enig	34	38,6	38,6	68,2
	Veldig enig	28	31,8	31,8	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 7: Spørsmål 1.3 «Historie handler først og fremst om hendelser fra fortiden (kriger, revolusjoner, oppfinnelser osv.)»

Resultatet på dette spørsmålet/påstanden er noe annerledes. Her ser vi at 62 respondenter er enig i påstanden der 28 av de er veldig enig, og kun 6 er uenig. Dette tyder på at respondentene setter det å lære om historiske hendelsene mye høyere enn å lære seg årstall. Når jeg formulerte dette spørsmålet hadde jeg i en forestilling om at dette spørsmålet skulle bevise respondentenes oppfatning av viktigheten av vite-at kunnskap. På den andre siden er det vanskelig å være totalt uenig i påstanden uavhengig om man prefererer vite-hvordan kunnskap over vite-at kunnskap.

På den andre siden kan vi ta for oss spørsmål 1.5 «Historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder fra fortiden». Denne påstanden var ment for å få frem de som vektlegger vite-hvordan kunnskap.

Historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder fra fortiden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	3	3,4	3,4	3,4
	Noe uenig	17	19,3	19,3	22,7
	Verken enig eller uenig	44	50,0	50,0	72,7
	Noe enig	18	20,5	20,5	93,2
	Veldig enig	6	6,8	6,8	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 8: Spørsmål 1.5 «Historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder fra fortiden»

Her ser vi overraskende nok at 44 respondenter, altså halvparten av utvalget er verken enig eller uenig i påstanden, og at resten av svarene er ganske normalfordelt på hver sin side. Det overrasker meg litt at ikke flere har valgt stilling til denne påstanden. Det kan ha noe med formuleringen av spørsmålet, men det kan også tenkes at det har noe med at det å jobbe med primær- og sekundær-kilder nesten ikke jobbes med i ungdomsskolen, og at det derfor virker ukjent for respondentene. I tillegg er viktig å vite at historie ikke er enten eller, og at historisk kompetanse både er kildetolkning og kunnskap om hendelser og at det er graden av enighet eller uenighet, som er viktigst å se på. Dette understreker flere av poengene som jeg nevnte i teoridelen av denne oppgaven. Den gamle læreplanen (LK06), har lagt opp til en kronologisk gjengivelse av verdenshistorien, uten å ta for seg lange linjer eller mye vite-hvordan kunnskap. Dette er noe LK20 i større grad legger opp til. Årets ungdomsskoleelever har gjennomgått hele sin skolegang på barnetrinnene under LK06. Ser vi på helheten i svarene her er det tydelig at mange respondenter ikke ser på det å tolke kilder som viktigst da 20 stykker er uenige i ulik grad og som nevnt ovenfor, 44 stykker er verken enig eller uenig.

For å se videre på dette med kilder og bevis kan vi se på spørsmål/påstand 1.6 «Jeg må ha god historisk kompetanse for å kunne tolke kilder»

Jeg må ha god historisk kunnskap for å kunne tolke kilder

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	6	6,8	6,8	6,8
	Noe uenig	23	26,1	26,1	33,0
	Verken enig eller uenig	34	38,6	38,6	71,6
	Noe enig	21	23,9	23,9	95,5
	Veldig enig	4	4,5	4,5	100,0
	Total		88	100,0	100,0

Figur 9: Spørsmål 1.6 «Jeg må ha god historisk kunnskap for å kunne tolke kilder»

Her ser vi de samme tendensene og at dataene er veldig normalfordelt, men at noen flere respondenter har gått fra «verken enig eller uenig» til å si seg «noe uenig» eller «noe enig». Hvis vi ser på de som faktisk har tatt stilling til spørsmålet, er det ikke et klart skille mellom de som er enig, og de som er uenige i spørsmål 1.5 og 1.6 som omhandler kildebruk som et verktøy for å oppnå historisk kompetanse. Sett bort i fra de som ikke tar stilling til spørsmålene er det 19,3% som er uenig i varierende grad i spørsmål 1.5, og 27,3% som er enig i varierende grad i spørsmålet. 26,1% er uenig i varierende grad i spørsmål 1.6 og 28,4% er enig i varierende grad i spørsmål 1.6. Det vil si at det er stor uenighet blant respondentene rundt viktigheten rundt tolkning av kilder som et verktøy for å oppnå historisk kompetanse. For å sammenfatte forhåndshypotesen i dette delkapitlet i lys av funnene kan vi se tendenser til at elevene prefererer vite-at kunnskap over vite-hvordan kunnskap når vi ser den store andelen som stiller seg direkte uenig og verken enig eller uenig i spørsmålene og påstandene rundt viktigheten rundt arbeidet med kilder og bevis for å definere historisk kompetanse. Det vil si at forhåndshypotesen min i stor grad stemte, når man også ser på svarene på spørsmål 1.3, der veldig få respondenter var uenig.

4.2 Historisk perspektiv og empati

I dette delkapitlet skal jeg drøfte og analysere svaralternativer som skal hjelpe meg å svare på forhåndshypotesen «Elevene vil tenke at mennesker fra fortiden ikke har de samme type følelser og tanker som moderne mennesker og at de fremstår som uintelligente og ambisjonsløse» I tillegg er jeg interessert i å se på om jenter viser til større grad av historisk perspektiv og historisk empati. Denne forhåndshypotesen kan besvares igjennom å ta for seg bolk tre, historisk perspektiv. Resultatene her kan også kjøres i en bivariat analyse der vi skal se om det er en forskjell mellom kjønnene rundt synet på historisk perspektiv og empati. Som nevnt i teoridelen valgte jeg ut tre spørsmål/påstander som representerer hvert sitt nivå av

historisk perspektiv og empati. Her var tanken at det første spørsmålet skulle treffe helheten og at de andre spørsmålene skulle få frem de som virkelig klarte å sette seg inn i et historisk perspektiv. Først må man analysere svarene på spørsmål 3.1 «mennesker har samme typer følelser som oss (eks: kjærlighet, angst, redsel, lykke).

Mennesker fra fortiden hadde samme typer følelser som oss. (f.eks kjærlighet,angst..)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	5	5,7	5,8	5,8
	Noe uenig	8	9,1	9,3	15,1
	Verken enig eller uenig	16	18,2	18,6	33,7
	Noe enig	13	14,8	15,1	48,8
	Veldig enig	44	50,0	51,2	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Missing	0	2	2,3		
Total		88	100,0		

Figur 10: Spørsmål 3.1 «Mennesker fra fortiden hadde samme typer følelser som oss (f.eks. kjærlighet, angst, redsel, lykke)»

Her ser vi med en gang at 44 respondenter, altså rundt 50% av utvalget, har satt seg *veldig* enig i påstanden, og 13 respondenter er noe enig i om mennesker har de samme typer følelsene som mennesker i samtiden. Her burde man ha formuleringen av spørsmålet i bakhodet. Opprinnelig var dette spørsmålet formulert «... har de samme følelsene som oss» som ble endret til «... hadde samme type følelser som oss». Dette var for å unngå tvil rundt om det var snakk om *akkurat* de samme følelsene som vi har i dag, noe som ville ha skapt litt forvirring. Ellers ser vi en veldig lav andel som har stiller seg verken enig eller uenig i påstanden med kun 16 respondenter, noe som er veldig lavt sammenlignet med resten av spørsmålene i spørreundersøkelsen.

Videre kan vi se på resultatene for spørsmål 3.2 «Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden».

Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	4	4,5	4,7	4,7
	Noe uenig	18	20,5	20,9	25,6
	Verken enig eller uenig	30	34,1	34,9	60,5
	Noe enig	27	30,7	31,4	91,9
	Veldig enig	7	8,0	8,1	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Missing	0	2	2,3		
Total		88	100,0		

Figur 11: Spørsmål 3.2 «Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden»

Her ser vi et litt annerledes resultat. For det første er det 30 respondenter som har stilt seg nøytral eller likegyldig til dette spørsmålet, noe som gjør den til det mest populære svaralternativet til spørsmål 3.2. Dette overrasker meg litt da jeg synes formuleringen er ganske grei og at den ikke krever noe form for tolkning eller at den inneholder noen vanskelige ord. Men det er mest nærliggende å tenke at er det et spørsmål mange ikke har reflektert rundt tidligere, og kanskje ikke har noe formening om. Videre ser vi at 1 av 4 (25%) sier at de enten er veldig uenig eller noe uenig i påstanden om at de synes synd på mennesker som levde i fortiden.

Det skal sies at akkurat denne påstanden, og om hvor vidt den kan knyttes direkte opp mot historisk perspektiv og empati, kan diskuteres. Dette grunnet bruken av setningen «å synes synd på». Dette er et begrep som har mange subjektive definisjoner. Flere vil hevde at det på et generelt nivå, ikke er noe vits i å synes synd på noen, siden de kan mene at det ikke har noen hensikt. På den andre siden har vi personer som har veldig lett i å ta andres synspunkt og derfor vil synes synd i mennesker som levde i en trangere tid, der mulighetene ikke var i nærheten av så store som i dag. På den tredje siden har du kanskje respondenter som mener at de som levde før levde enklere liv. Altså enklere i form av at det ikke var samme typen stress og forventninger som mange ungdommer opplever i den moderne vestlige verden. Alle disse perspektivene legger opp til et godt kvalitativt sosialantropologisk forskningsspørsmål som jeg ikke skal gå mer inn på i denne oppgaven, men som det er verdt å ha med seg i bakhodet.

Som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet er jeg litt nysgjerrig på om hvorvidt jenter scorer mer på historisk perspektiv og empati enn gutter. Derfor foretok jeg en Pearsons

korrelasjonsanalyse i SPSS, som er et annet ord for en bivariat analyse av to variabler.

Resultatet så slik ut:

		Correlations	
		Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden	kvinne
Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden	Pearson Correlation	1	,182
	Sig. (2-tailed)		,094
	N	86	86
kvinne	Pearson Correlation	,182	1
	Sig. (2-tailed)	,094	
	N	86	88

Figur 12: Korrelasjonsanalyse mellom jenter og spørsmål 3.2 «jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden»

Her ser vi at korrelasjonskoeffisienten ligger på 0,182, og signifikansnivået er på 0,094. Negativ eller positiv korrelasjon finner man ved å se hvor korrelasjonskoeffisienten ligger på en skala mellom -1 og 1. Hvis koeffisienten er veldig nær -1 er det negativ korrelasjon og hvis den er nær 1 er det positiv korrelasjon, og hvis den er nær null er det ingen korrelasjon. I dette tilfellet ser vi at korrelasjonskoeffisienten er veldig lav (0,182), og nær null. Man må også se på signifikansnivået som i dette tilfellet er 0,094, altså 9,4%. Dette sier noe om sannsynligheten for at korrelasjonen kun er et resultat av tilfeldigheter. Denne bør helst være mindre enn 0,05 (5%) for at vi kan si at det kun er tilfeldigheter som gjør at det viser en liten form for positiv korrelasjon i denne bivariate analysen. Så når vi har et signifikansnivå på 0,094 (9,4%), er det litt for høyt for at vi kan si at analysen er statistisk signifikant.

Ser vi på dette resultatet i et vakuum, kan vi si at det ikke er en så veldig stor korrelasjon mellom jenter og hvor høyt de svarte på spørsmål 3.2 «jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden». Det som derimot er interessant er når jeg kjørte en regresjonsanalyse på flere av spørsmålene som er innenfor historisk perspektiv og empati. En regresjonsanalyse ser også på relasjonen mellom de andre variablene i tillegg til korrelasjon til den avhengige variabelen som i dette tilfellet er jenter. Da fikk jeg dette resultatet:

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,097	,282		-,344	,732
	Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden	,093	,053	,189	1,745	,085
	Mennesker fra fortiden hadde samme typer følelser som oss. (f.eks kjærlighet,angst.)	,034	,044	,088	,777	,439
	Når jeg hører om personer i historien, er det lett å tenke seg hvordan jeg kunne løst problemet selv	,027	,057	,052	,463	,645

a. Dependent Variable: kvinne

Figur 13: Korrelasjonsanalyse av jenter og spørsmål 3.1, 3.2 og 3.6

Når vi ser på dette resultatet, spesielt på signifikansnivået og den standardiserte korrelasjons koeffisienten ser vi at signifikansnivået har gått ned til 0,085 på spørsmål 3.2 «jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden» og korrelasjonskoeffisienten har steget fra 0,182 til 0,189. Dette er for at denne regresjonsanalysen også tar for seg resultatet på de andre to variablene. På spørsmål 3.1 «Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden» og 3.6 «Når jeg hører om personer i historien, er det lett å tenke seg ...», ser vi kjapt at signifikansnivået på de to variablene er alt for høyt (0,439 og 0,645), noe som tyder på at det kun er tilfeldigheter, og at det ikke er noen form for korrelasjon mellom kjønn og svarene på spørsmål 3.1 og 3.6. Det man derimot kan si noe om med å foreta en slik regresjonsanalyse er at det er en liten form for korrelasjon mellom kjønn og svar på spørsmål 3.2 «jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden». Noe som delvis støtter hypotesen min om at jenter i større grad viser historisk empati.

Videre skal jeg se på spørsmålet som ble nevnt i forrige avsnitt og som representerer det tredje nivået av min egendefinerte skala for historisk perspektiv og empati, spørsmål 3.6 «Når jeg hører om personer i historien er det lett å tenke seg hvordan jeg kunne ha løst problemene deres bedre selv». Slik ble resultatene:

Når jeg hører om personer i historien, er det lett å tenke seg hvordan jeg kunne løst problemet selv

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	3	3,4	3,4	3,4
	Noe uenig	11	12,5	12,5	15,9
	Verken enig eller uenig	31	35,2	35,2	51,1
	Noe enig	33	37,5	37,5	88,6
	Veldig enig	10	11,4	11,4	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 14: Spørsmål 3.6 «Når jeg hører om personer i historien, er det lett å tenke seg hvordan jeg kunne løst problemet selv»

Også her ser vi et høyt antall som er verken enig eller uenig. På akkurat dette spørsmålet var det som forventet da dette er et spørsmål som krever god refleksjon omkring det å trekke slutninger rundt historiske personers evne til å ta avgjørelser. Men, vi ser tydelig at 33 respondenter er noe enig, og 10 respondenter er veldig enig i påstanden. Derfor er det 48,9% av utvalget som ser seg enig i denne påstanden, noe som kan tyde på at elevene viser mangel på historisk empati, og stiller seg kritiske til historiske personers evne til å ta gode beslutninger.

Nå har vi tatt for oss de tre påstandene som jeg føler på best mulig vis kan svare på forhåndshypotese 3 «Elevene vil tenke at mennesker fra fortiden ikke har de samme type følelser og tanker som moderne mennesker og at de fremstår som uintelligente og ambisjonsløse» Følger vi tendensene i svarene på disse tre spørsmålene ser vi at det er vanskelig å si noe om at min forhåndshypotese stemmer, eller ikke stemmer. Majoriteten av utvalget stiller seg noe enig eller veldig enig om at mennesker har de samme typer følelser som oss moderne mennesker, men på den andre siden de stiller seg kritisk til historiske personers evner til å ta gode og kloke valg. Når det gjelder spørsmål 3.2 «jeg synes synd på mennesker i fortiden» er dette det spørsmålet som var mest polariserende, der det største antallet stilte seg veldig eller noe uenig i påstanden. Som nevnt tidligere er det vanskelig å definere ordet «å synes synd på», da det kan variere veldig imellom respondentene om hvor vidt det er hensiktsmessig og produktivt å synes synd på mennesker som ikke eksisterer

lengre. For å få fram et annet synspunkt som et tilleggspunkt til forhåndshypotesen min foretok jeg en korrelasjonsanalyse som viste en liten positiv korrelasjon mellom det å være jente, og svarene på spørsmål 3.2. Det skal også sies at tillegget til forhåndshypotesen stilte spørsmål rund om jenter viser større grad av historisk perspektiv og empati, slik at jeg ikke bare kan ta for meg spørsmål 3.2, men også må se på spørsmål 3.1 og 3.6. Som vist til tidligere i dette avsnittet ser vi at det ikke er en signifikant korrelasjon mellom det å være jente og svarene på de andre to spørsmålene.

Et annet spørsmål under kategori 3 «historisk perspektiv», som kan bidra til noen nyanser og som delvis kan bli med på å svare på den overordnede problemstillingen er spørsmål 3.3 «Historie handler om kjente mennesker mer enn vanlige mennesker». Dette spørsmålet er kategorisert under «historisk perspektiv», men i retrospekt burde jeg ha plassert dette spørsmålet under kategori 2 «historieforestillinger». Grunnen til at jeg tok med dette spørsmålet er fordi det som nevnt ovenfor kan bidra direkte med å svare på problemstillingen til denne forskningsoppgaven.

Historie handler om kjente mennesker mer enn vanlige mennesker

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	11	12,5	12,8	12,8
	Noe uenig	17	19,3	19,8	32,6
	Verken enig eller uenig	24	27,3	27,9	60,5
	Noe enig	26	29,5	30,2	90,7
	Veldig enig	8	9,1	9,3	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Missing	0	2	2,3		
Total		88	100,0		

Figur 15: Spørsmål 3.3 «Historie handler om kjente mennesker mer enn vanlige mennesker»

Dette resultatet er interessant. Det første vi ser er at 28 respondenter (32,6%) har svart at de er veldig eller noe uenig, og 34 respondenter (39,5%) har stilt seg noe eller veldig enig. Det viser at denne påstanden har en del delte meninger. For å se på grunnen til det, må man inn i kjernen på hvordan hver enkelt respondent definerer hva som er viktig når det gjelder historisk kompetanse. Min teori er at de elevene som definerer vite-at kunnskap som god historisk kompetanse, heller vil ha fokus på kjente enkeltindivider og kjente enkelthendelser. På den andre siden har vi elever som mener at historien omhandler vanlige mennesker i større

grad. Disse respondentene kan ha et syn på historisk kompetanse som i større grad lener seg på vite-hvordan kunnskap.

4.4 Læremetoder i historie

I dette delkapitlet skal jeg drøfte og analysere svaralternativer som skal hjelpe meg å svare på forhåndshypotesen «Elevene vil hevde at film, tv-serier og spill er en god måte å lære historie på da det er en mer progressiv læringsmetode enn den tradisjonelle måten å lære seg faget på» I tillegg er jeg interessert i å finne ut om karakter i faget har noe å si på valget av preferert læringsplattform og oppfatning av hvilke plattformer som er mest nøyaktig. Implisitt legger jeg også føringer på at elevene vil hevde at det de lærer på skolen ikke er «relevant» for deres hverdag. Det første vi kan gjøre er å kjøre en deskriptiv analyse av «hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene?» og «hvor nøyaktige opplever du at disse plattformene er?» Disse spørsmålene er underkategoriene til kategori fem, læringsplattform.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hvor godt opplever du at du lærer historie (spill)	87	1	5	3,64	1,191
Hvor godt opplever du at du lærer historie (TV og serier)	88	1	5	<u>4,31</u>	,764
Hvor godt opplever du at du lærer historie (bøker)	87	1	5	<u>3,37</u>	1,173
Hvor godt opplever du at du lærer historie (på skolen)	86	1	5	3,69	1,181
Valid N (listwise)	86				

Figur 16: Spørsmål 5.1-4 «Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene?»

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (spill)	87	1	5	<u>3,22</u>	1,224
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (TV og serier)	87	1	5	<u>4,08</u>	,824
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (bøker)	87	1	5	3,90	1,068
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (på skolen)	87	1	5	3,87	1,159
Valid N (listwise)	86				

Figur 17: Spørsmål 5.5-8 «Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er?»

Ved en slik deskriptiv analyse får vi frem det gjennomsnittlige svaralternativet til respondentene. I dette tilfellet var alternativene rangert fra 1: svært dårlig til 5: svært god. Dette er mer nyttig i spørreundersøkelser med forhåndstall og metriske svaralternativer der det faktisk er gunstig å se på gjennomsnittet i detalj. Men siden vi her bruker rangordnede og ordinale svaralternativer er det ikke så nyttig å ta for seg gjennomsnittet i detalj, men heller for å gi en liten indikasjon av i hvilken retning svaralternativene heller. Her ser vi kjapt at det gjennomsnittet tyder på at de fleste elevene synes at TV og serier er den beste måten de lærer historie på. Dette ser vi gjennom at gjennomsnittet rangerte TV og serier som gode læringsplattformer samtidig som det også betraktes som den mest nøyaktige plattformen i deres øyne. Dette styrker forhåndshypotesen om at elevene vil hevde at alternative læringsmetoder utkonkurrerer de mer tradisjonelle læringsmetodene som det man lærer på skolen, og det man finner i bøker. Samtidig blir bøker rangert som den plattformen de lærer minst av. Samtidig blir spill rangert som den minst *nøyaktige*. Dette kan tyde på at flere av respondentene fortsatt synes bøker er nøyaktige, men at de ikke opplever selv å lære så godt fra dem.

En frekvensanalyse av flere variabler gjør at vi sitter igjen med mer uoversiktlig data, men det kan hjelpe oss å se et mer nyansert bilde.

Frequency Table

Hvor godt opplever du at du lærer historie (spill)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	6	6,8	6,9	6,9
	Noe uenig	8	9,1	9,2	16,1
	Verken enig eller uenig	22	25,0	25,3	41,4
	Noe enig	26	29,5	29,9	71,3
	Veldig enig	25	28,4	28,7	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Missing	0	1	1,1		
Total		88	100,0		

Hvor godt opplever du at du lærer historie (TV og serier)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	1	1,1	1,1	1,1
	Noe uenig	1	1,1	1,1	2,3
	Verken enig eller uenig	7	8,0	8,0	10,2
	Noe enig	40	45,5	45,5	55,7
	Veldig enig	39	44,3	44,3	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 18: Spørsmål 5.1 og 5.2 «Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene? (spill, TV-serier)»

Hvor godt opplever du at du lærer historie (bøker)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	10	11,4	11,5	11,5
	Noe uenig	8	9,1	9,2	20,7
	Verken enig eller uenig	20	22,7	23,0	43,7
	Noe enig	38	43,2	43,7	87,4
	Veldig enig	11	12,5	12,6	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Missing	0	1	1,1		
Total		88	100,0		

Hvor godt opplever du at du lærer historie (på skolen)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	7	8,0	8,1	8,1
	Noe uenig	7	8,0	8,1	16,3
	Verken enig eller uenig	14	15,9	16,3	32,6
	Noe enig	36	40,9	41,9	74,4
	Veldig enig	22	25,0	25,6	100,0
	Total	86	97,7	100,0	
Missing	0	2	2,3		
Total		88	100,0		

Figur 19: Spørsmål 5.3 og 5.4 «Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene? (bøker, skolen)»

Først må jeg få lov til å klargjøre en teknisk feil. Ovenfor står det at svaralternativene er rangert fra veldig uenig til veldig enig, men på den virkelige spørreundersøkelsen er svaralternativene rangert fra svært dårlig til svært godt (se vedlegg). Dette er det riktige grunnlaget for analysen i dette delkapitlet. Få av respondentene opplever plattformene som spesielt dårlige for læring og det er igjen mange som svarer «verken enig eller uenig» til spill og bøker som læringsplattform. Dette kan muligens forklares av at det ikke er så mange som har et dagligdags forhold til spill og bøker generelt, som derfor gjør at de legger seg midt på skalaen. Det som også er interessant med spill, er bredden i svarene til respondentene. Man ser at det er flere som ser seg veldig enig enn i de som har stilt seg veldig enig i at det man lærer på skolen er den beste læringsarenaen. Dette kan skyldes at spill er en plattform som etter mine erfaringer, enten har et stort forhold til, eller at man ikke har et forhold til det i det hele tatt. En tilleggshypotese til dette delkapitlet vil være å hevde at gutter prefererer spill som læreplattform i historie i større grad enn jenter. For å gå dypere inn i denne tilleggshypotesen, kan vi omkode variabelen kjønn til å kun vise gutter for så å foreta en bivariat korrelasjonsanalyse mellom «gutter» og hvordan de har svart på spørsmål 5.1 «hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene – spill» og spørsmål 5.5 «hvor historisk nøyaktig opplever du at disse plattformene er?»

Correlations

		gutter	Hvor godt opplever du at du lærer historie (spill)	Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (spill)
gutter	Pearson Correlation	1	,131	,109
	Sig. (2-tailed)		,225	,316
	N	88	87	87
Hvor godt opplever du at du lærer historie (spill)	Pearson Correlation	,131	1	,772**
	Sig. (2-tailed)	,225		,000
	N	87	87	87
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (spill)	Pearson Correlation	,109	,772**	1
	Sig. (2-tailed)	,316	,000	
	N	87	87	87

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Figur 20 Korrelasjonsanalyse mellom gutter og spørsmål 5.1 og 5.5

Resultatet viser at det faktisk ikke er en korrelasjon mellom gutter og valg av spill som preferert læringsplattform og refleksjon rundt den historiske nøyaktigheten til spill. Vi ser kun at det er stor korrelasjon mellom spørsmål 5.1 og 5.5, noe som er forventet. Så derfor kan vi

konkludere med at kjønn ikke spiller noe stor rolle når det gjelder valget av spill som læringsplattform.

Videre ser vi også at 40 stykker er *noe enig* i påstanden om at TV og serier er en god læringsplattform, og at 39 stykker er *veldig enig* i påstanden, noe som utgjør 89,8% av respondentene. Det skal også sies at veldig mange er *noe enig* i at bøker er en god læringsplattform, men at det er veldig få som er *veldig enig* i påstanden, noe som bidrar til å trekke ned gjennomsnittet. Hvis vi ser tilbake til den første deskriptive analysen som viste gjennomsnitt (selv om selve gjennomsnittet i seg selv ikke sier oss så mye), ser vi tydelig at vi kan bruke gjennomsnittet som en *indikator* på hvordan spredningen av respondentenes svar har vært. Poenget er at det også er viktig å se på begge analysene for å få det komplette bildet av datamaterialet, da polariserende spørsmålene, altså de som trekker mange svaralternativer i ekstreme retninger (*veldig enig*, *veldig uenig*), kan bidra til å gi oss et gjennomsnitt som ikke representerer helheten.

Ved å ta for oss en frekvensanalyse av den andre delen av spørsmålene i kategori 5.5-5.8 «hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er?» ser vi følgende:

Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (spill)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	9	10,2	10,3	10,3
	Noe uenig	14	15,9	16,1	26,4
	Verken enig eller uenig	29	33,0	33,3	59,8
	Noe enig	19	21,6	21,8	81,6
	Veldig enig	16	18,2	18,4	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Missing	0	1	1,1		
Total		88	100,0		

Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (TV og serier)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	1	1,1	1,1	1,1
	Noe uenig	2	2,3	2,3	3,4
	Verken enig eller uenig	14	15,9	16,1	19,5
	Noe enig	42	47,7	48,3	67,8
	Veldig enig	28	31,8	32,2	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Missing	0	1	1,1		
Total		88	100,0		

Figur 21: Spørsmål 5.5 og 5.6 «Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er? (spill, TV-serier)»

Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (bøker)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	4	4,5	4,6	4,6
	Noe uenig	4	4,5	4,6	9,2
	Verken enig eller uenig	18	20,5	20,7	29,9
	Noe enig	32	36,4	36,8	66,7
	Veldig enig	29	33,0	33,3	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Missing	0	1	1,1		
	Total	88	100,0		

Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (på skolen)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	5	5,7	5,7	5,7
	Noe uenig	5	5,7	5,7	11,5
	Verken enig eller uenig	19	21,6	21,8	33,3
	Noe enig	25	28,4	28,7	62,1
	Veldig enig	33	37,5	37,9	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Missing	0	1	1,1		
	Total	88	100,0		

Figur 22: Spørsmål 5.7 og 5.8 «Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er? (bøker, skolen)»

Her får vi et litt annet bilde av hva respondentene definerer som historisk nøyaktige. Her ser vi tydelig en sammenheng mellom gjennomsnittet i de som mener spill er en nøyaktig kilde å lære historie på og hvor mange som har valgt de ulike alternativene. For det første ser vi en veldig stor andel (29 stykker) som synes spill verken er en god eller dårlig på nøyaktighetskalaen. Dette så vi også i spørsmålet rundt læringsutbytte, der mange krysset av for verken godt eller dårlig, når det er snakk om spill som læringsplattform. Det kan igjen ses i en sammenheng i at store deler av helheten av utvalget ikke ser på spill som en passelig eller nøyaktig læringsform, men at de i utgangspunktet ikke er direkte negativ til det. Man ser også at 24 (26,4%) stykker har rangert spill som svært dårlig eller dårlig på nøyaktighetskalaen. Til sammenligning er det 3,4% som hevder TV-serier er unøyaktig, 11,5% som hevder skolen er unøyaktig og 9,2% som hevder at bøker er unøyaktig. Igjen ser vi at TV og serier er den desidert mest foretrukne plattformen for å lære seg historie og som i tillegg er mest historisk nøyaktig hvis man kun ser på gjennomsnittet av de som mener det er en nøyaktig læringsmetode. Hvis man kun ser på de som har valgt «svært godt» på historisk nøyaktig ser man at 37,5% mener skolen er svært nøyaktig, 33% betrakter bøker som svært nøyaktig og 31,8% ser på TV og serier som svært nøyaktig. Og av de som hadde krysset av for godt med tanke på historisk nøyaktighet er det hele 79,5% som hevder at TV og serier er noe nøyaktig, 65,9% som hevder skolen er noe nøyaktig og 69,4% som hevder bøker er noe nøyaktig. Disse tallene gjør at det på den ene siden blir litt feil å kun se på gjennomsnittet for historisk nøyaktighet. I retrospekt kunne man ha fått ett enda tydeligere bilde på spørsmålet om

historisk nøyaktighet var å lage en rangeringsoppgave slik som oppgave 6 i spørreundersøkelsen er strukturert.

Som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet, kan det være interessant å se på om karakterer i faget er med på å påvirke valget av preferert læringsplattform og oppfatning av historisk nøyaktighet. Ved å finne ut dette må vi omkode variabelen som viser karakterer til en variabel som kun viser de med høye karakterer som vi kan si er 5 eller 6. Videre må vi gjennomføre en regresjonsanalyse der variabelen «høy karakter» (som nå representerer alle respondenter med karakter 5 eller 6) er den avhengige variabelen, og alle spørsmålene i bolk 5 «læringsplattformer» er de uavhengige variablene.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-.937	.489		-1,916	,060
	Hvor godt opplever du at du lærer historie (spill)	,088	,088	,199	1,002	,320
	Hvor godt opplever du at du lærer historie (TV og serier)	,096	,108	,127	,885	,379
	Hvor godt opplever du at du lærer historie (bøker)	-.040	,071	-.089	-.557	,579
	Hvor godt opplever du at du lærer historie (på skolen)	,234	,088	<u>,525</u>	2,649	<u>,010</u>
	Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (spill)	-.130	,075	<u>-.310</u>	-1,723	<u>,090</u>
	Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (TV og serier)	,128	,093	,193	1,382	,172
	Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (bøker)	,042	,076	,084	,554	,581
	Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (på skolen)	-.107	,087	-.227	-1,226	,225

a. Dependent Variable: høy_karakter

Figur 23: Regresjonsanalyse mellom alle spørsmålene i bolk 5

Her er det mye informasjon, men som forklart i forrige delkapittel er det første man burde se på signifikansnivået. Signifikansnivået sier noe om at korrelasjonen ikke er overlatt til tilfeldighetene. Denne informasjonen ser man i kolonnen helt til høyre i bildet under «Sig.». Da ser vi med en gang at det kun er to variabler har en lav signifikans på 0,01 (1%) og 0,09 (9%). Resten av variablene har for høyt signifikansnivå og kan derfor ikke analyseres. Som nevnt tidligere må egentlig nivået være under 0,05 for at man for sikkert kan si at det er statistisk signifikans, men jeg velger å godkjenne 0,09 siden det er veldig lav sammenlignet med resten av variablene.

Den første variabelen som viser en tydelig korrelasjon med høy karakter, er de som lærer historie best på skolen. Her ser vi at korrelasjonskoeffisienten (markert i grønn) er 0,525, som viser en tydelig positiv korrelasjon mellom de som lærer historie best på skolen og de som har høye karakterer. Hvis vi tar for oss den andre variabelen som viser noe om de som synes spill er en nøyaktig læringsplattform, ser vi noe helt annerledes. Denne variabelen har en korrelasjonskoeffisient som viser -0,310. Det vil si at det er *negativ* korrelasjon med de som har høye karakterer og synes spill er en nøyaktig historisk læringsplattform. Altså de med høy karakter synes *ikke* spill er nøyaktig. Disse funnene er forventet, da det er nærliggende å anta at de som har høye karakterer i faget, også er tilhenger av de læringsmetodene og læringsplattformene som allerede er i bruk i skolen.

For å sammenfatte denne forhåndshypotesen om at elevene foretrekker progressive læringsmetoder som spill og TV-serier over de mer tradisjonelle som skolen og bøker, har vi en del ulike funn. Det første vi ser ved å se kun på respondentenes svar er at majoriteten foretrekker TV og serier som den prefererte læringsplattformen, men ikke nødvendigvis som den mest nøyaktige, skal vi følge graden av enighet i påstanden rundt hvilke plattformer som er «gode» og «svært gode» når det er snakk om historisk nøyaktighet. Tv og serier kan jo være som mangt, men jeg antar at elevene skjønner at dette innebærer historiske filmer, dokumentarer og dokumentarserier. På den andre siden var det mange som sa seg enig i at spill er en god læringsplattform. Det å bruke spill som læringsplattform krever etter mine erfaringer mye kunnskap fra lærer, og ulike tilganger til rett type programmer for at det skal være en effektiv og god læringsmetode. Dette tror jeg elevene også skjønner da et veldig lavt antall hevdet at det var en nøyaktig kilde for å oppnå historisk kompetanse. Alt i alt vil jeg hevde at forhåndshypotesen min til dels stemmer, da de fleste prefererer TV-serier men ikke nødvendigvis spill, over de mer tradisjonelle læringsplattformene.

4.5 Historisk signifikans på skolen

I dette delkapitlet skal jeg drøfte og analysere svaralternativer som skal hjelpe meg å svare på forhåndshypotesen: «Elevene vil hevde at de viktigste historiske hendelsene er de de blir presentert for på skolen, og at av historiske tekster de blir presentert er det lærebøker som er mest *historie*». Dette er en forhåndshypotese som i stor grad går innom Seixas og Mortons første konsept, historisk signifikans. Som nevnt i teoridelen går historisk signifikans ut på å definere *hva* som er verdt å lære bort fra historien. Min hypotese sier derfor noe om at i elevens verden er det nettopp skolen som er «allvitende» og legger føringer på hva som er

verdt å lære bort, altså hva som er historisk signifikant. Det første spørsmålet i hele spørreundersøkelsen er 1.1 «de viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen». Dette spørsmålet i seg selv er strukturert på den måten at det alene kan svare på deler av forhåndshypotesen, uten at vi trenger å dissekere det noe videre.

De viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	6	6,8	6,8	6,8
	Noe uenig	14	15,9	15,9	22,7
	Verken enig eller uenig	21	23,9	23,9	46,6
	Noe enig	39	44,3	44,3	90,9
	Veldig enig	8	9,1	9,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 24: Spørsmål 1.1 «De viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen»

Her ser vi at 39 respondenter er noe enig, og at 8 respondenter er veldig enig i denne påstanden. Det tyder på at flertallet er enig i påstanden om at de viktigste hendelsene er de man finner i læreboka, men samtidig er det få som er *veldig* enig.

For å få et annet syn på denne forhåndshypotesen er det gunstig å ta for seg spørsmål nummer 6 i spørreundersøkelsen. Dette spørsmålet er strukturert på en helt annen måte enn de andre spørsmålene i undersøkelsen. Dette spørsmålet ber respondentene om å rangere fire ulike tekster ut ifra hva de definerer som historie. Tekstene skal rangeres fra 1 til 4 der tallet 4 er mest historie, og 1 er minst historie. I motsetning til resten av spørsmålene i undersøkelsen velger her respondentene selv å sette enten 1, 2, 3 eller 4 under de tekstene som de selv mener kan defineres mest som historie, eller ikke. Tekstene er veldig forskjellige og har som mål å få respondenten til å reflektere rundt hva historisk kompetanse faktisk innebærer. Den første teksten er et direkte utdrag fra Cappelen skole sitt digitale læreverk, noe som har i hensikt å representere den tradisjonelle læreboka.

Den andre teksten er et utdrag fra kongens tale under kongeparets hagefest, september 2016. Denne teksten skal representere den delen av historien som er veldig nær oss i tid, men som vil komme til å bli husket i mange år. Den tredje teksten er et utdrag fra Anne Franks dagbok. Grunnen til at jeg valgte å ta med denne var for å fram nyansene rundt hendelser i andre verdenskrig. Elevene på ungdomsskole er veldig kjent med den kronologiske framføringen av verdenskrigen slik som den er presentert i de tradisjonelle lærebøkene. Men akkurat det å

jobbe med en førstehåndskilde på denne måten er nytt for veldig mange, og kan derfor bidra med noen gode nyanser på hva historisk kompetanse bør innebære. Den siste teksten er et utdrag fra eventyret om de tre små griser, og er kun med for å tydeliggjøre forskjellen mellom historie og fiksjon. Når man presenterer resultatet fra dette spørsmålet er det først gunstig å gjennomføre en deskriptiv analyse i SPSS som viser det gjennomsnittlige svaralternativet for hvert tekstutdrag.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ranger pensum	78	1	4	<u>3,33</u>	1,028
Ranger kongens tale	78	1	4	2,17	,780
Ranger anne frank	78	1	4	2,85	,791
Ranger tre små griser	78	1	4	<u>1,65</u>	1,055
Valid N (listwise)	78				

Figur 25: Spørsmål 6 «Ranger tekstene nedenfor fra 1-4 ut ifra hvilke tekster du definerer som historie»

Her ser vi med en gang at respondentene rangerer utdraget fra det digitale læreverket til Cappelen skole høyest når de skal definere hva som er mest historie, og som forventet utraget om de tre små griser lavest. Det mer interessante er kanskje fordelingen mellom den teksten som kom på «andre plass». Her definerte et flertall utdraget fra Anne Franks dagbok høyere enn kongens tale fra 2016. Dette er heller ikke uforventet, siden man ser hvor tydelig respondentene setter viktigheten av tidsperspektiv, når de skal definere historisk kompetanse. Det man også legger merke til når man ser på analysen er at det er større frafall, eller ikke godkjente svar på dette spørsmålet med kun 78 av 88. Dette skyldes at det var noen av respondentene som ikke leste oppgaven godt nok og kun satte et kryss på en av tekstene, eller bare hoppet bukk over denne oppgaven. Dette var forventet, da denne oppgaven krever en del lesing og refleksjon, samtidig som den er helt på slutten av undersøkelsen. Konsekvensene av et slikt frafall er stort da jeg har et veldig lite utvalg fra før av som da blir enda mindre når en så stor andel ikke velger å svare på spørsmålet eller har tolket eller lest oppgaven feil.

Hvis vi ser på helheten i spørsmål 5 opp mot forhåndshypotesen min der jeg antok at elevene ville se på læreboka som mest historisk kan vi konkludere med at forhåndshypotesen stemmer da flest elever valgte utdraget fra læreboka som mest historie og utdraget fra Anne Franks dagbok som nest mest historie. Det er viktig å presisere at det ikke er snakk om hva som er

historie eller ikke, selv om jeg har med en tekst som er ren fiksjon. Dette var som nevnt ovenfor kun for å få respondentene til å ta en tydelig stilling til oppgaven.

Denne oppgaven tok for seg bredden av historisk tekstmateriale, men det kan også være relevant å se på bredden av læringsplattformer. Derfor kan vi igjen trekke inn analysen og drøftingen av spørsmål 5 som gikk ut at elevene skulle ta stilling til læringsutbytte og nøyaktighet på forskjellige læringsplattformer, som ble drøftet tidligere i dette kapitlet. Disse spørsmålene og påstandene gikk ut på at elevene skulle definere hvilken plattform de lærte historie best på og der de skulle definere historisk nøyaktighet. Jeg skal ikke gå inn i på detaljen av datamaterialet igjen, men resultatet ble slik:

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hvor godt opplever du at du lærer historie (spill)	87	1	5	3,64	1,191
Hvor godt opplever du at du lærer historie (TV og serier)	88	1	5	<u>4,31</u>	,764
Hvor godt opplever du at du lærer historie (bøker)	87	1	5	<u>3,37</u>	1,173
Hvor godt opplever du at du lærer historie (på skolen)	86	1	5	3,69	1,181
Valid N (listwise)	86				

Figur 26: Spørsmål 5.1-4 «Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene?»

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (spill)	87	1	5	<u>3,22</u>	1,224
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (TV og serier)	87	1	5	<u>4,08</u>	,824
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (bøker)	87	1	5	3,90	1,068
Hvor nøyaktig opplever du at disse plattformene er (på skolen)	87	1	5	3,87	1,159
Valid N (listwise)	86				

Figur 27: Spørsmål 5.5-8 «Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er?»

Når det gjelder hvordan elevene definerer selv hvordan de best lærer historie scorer derimot skolen ikke så høyt, men fortsatt høyere enn bøker og spill. Nå skal det sies at bøker kan være så mangt, og at også læreboka kan havne under både «på skolen» og under «bøker». Dette er

en glipp som ble gjort i operasjonaliseringsfasen og under spissformuleringen av spørsmålene. Når det derimot gjelder nøyaktighet, øker spesielt «bøker» men også «på skolen» øker en viss grad, mens de mer ukonvensjonelle læreplattformene som Tv serier og spill synker. Summen av analysen rundt disse to spørsmålene tyder på at elevene har en respekt for at skolen, bøker og lærebøker er nøyaktige, men at det ikke er en preferert læringsplattform hos elevene. Tatt respondentenes alder i betraktning er heller ikke det et overraskende funn. Dette er litt repetisjon fra forrige delkapittel, men man kan også trekke inn noe av de samme argumentene opp mot denne forhåndshypotesen som går på elevenes syn på skolen som formidler av historisk materiale.

Videre kan vi se på spørsmål 4.4 «Jeg kommer til å få bruk for historien jeg lærer på skolen i framtiden». Dette spørsmålet er også en refleksjon rundt nytteverdien av det som læres bort i skolen. Resultatet ble slik:

Jeg kommer til å få bruk for historien jeg lærer på skolen i framtiden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	6	6,8	6,9	6,9
	Noe uenig	9	10,2	10,3	17,2
	Verken enig eller uenig	23	26,1	26,4	43,7
	Noe enig	23	26,1	26,4	70,1
	Veldig enig	26	29,5	29,9	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Missing	0	1	1,1		
Total		88	100,0		

Figur 28: Spørsmål 4.4 «Jeg kommer til å få bruk for historien jeg lærer på skolen»

På dette spørsmålet er det heller ingen tvil om hvordan majoriteten av respondentene stiller seg. Hele 26 respondenter er veldig enig, og 23 er noe enig, noe som til sammen utgjør 56,3 % av respondentene. Da må vi også ta i betraktning at 26,4% er verken enig eller uenig i påstanden, noe som igjen er litt overraskende da dette spørsmålet er ganske spissformulert uten noen krav til større refleksjon. Da sitter vi kun igjen med 17,2% som er veldig eller noe uenig, som gjør av vi kan konkludere med at flesteparten av respondentene sier at de kommer til å få bruk for historien de lærer på skolen.

Hvis vi ser på alle spørsmålene som er drøftet og analysert i dette delkapitlet, er det nærliggende å konkludere med at forhåndshypotesen «Elevene vil hevde at de viktigste historiske hendelsene er de de blir presentert for på skolen» faktisk stemmer. I spørsmål 1.1 som er påstanden «de viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen» svarer

majoriteten at de er enige. I oppgaven der respondentene skulle rangere historiske tekster etter hva de definerer som mest historie, hadde også majoriteten valgt utdraget fra Cappelen skoles digitale læreverk som mest historisk, noe som videre støtter opp under forhåndshypotesen. Også på spørsmål 4.4 «jeg kommer til å få bruk for historien jeg lærer på skolen», viser til en majoritet som er enig i påstanden. Man kan legge til at under oppgaven presentert i forrige avsnitt, så var ikke skolen og bøker det elvene hadde valgt som preferert læringsplattform, men at de anerkjente at disse to var mer historisk nøyaktige enn de andre læringsplattformene som ble lagt fram.

4.6 Er historie spennende fag, men som mangler nytteverdi?

I dette delkapitlet skal jeg drøfte og analysere svaralternativer som skal hjelpe meg å svare på forhåndshypotesen: «Elevene vil hevde historie er et *spennende* fag, men ikke et *viktig* fag på grunn av at de ser på historisk kompetanse som irrelevant i forhold til mer samtidsrelevante fag og fagdisipliner som samfunnsfag, matematikk og engelsk». Denne forhåndshypotesen antar at elevene ikke ser nytteverdien i faget utenom at det er et spennende og interessant fag. Det første vi kan se på er spørsmål/påstand 2.5 «historie er et av de viktigste fagene vi har».

Historie er et av de viktigste fagene vi har

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	2	2,3	2,3	2,3
	Noe uenig	4	4,5	4,5	6,8
	Verken enig eller uenig	19	21,6	21,6	28,4
	Noe enig	36	40,9	40,9	69,3
	Veldig enig	27	30,7	30,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 29: Spørsmål 2.5 «Historie er et av de viktigste fagene vi har»

Her ser vi at de fleste er enig i påstanden, men at flere heller i retningen «noe enig» over «veldig enig». 35 respondenter er noe enig og 27 er veldig enig. Her ser vi også en veldig lav representasjon på uenighetssiden, med kun 6 respondenter som er veldig, eller noe uenig i påstanden. For å se på hvordan vi kan svare på forhåndshypotesen må vi også se på spørsmål 2.6 «historie er et spennende fag».

Historie er et spennende fag

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	3	3,4	3,4	3,4
	Verken enig eller uenig	18	20,5	20,5	23,9
	Noe enig	22	25,0	25,0	48,9
	Veldig enig	45	51,1	51,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Figur 30: Spørsmål 2.6 «Historie er et spennende fag»

Resultatet her er noe likt, men samtidig er det noen vesentlige forskjeller. 45 respondenter har sagt seg veldig enig i påstanden, noe som i seg selv er over halvparten av respondentene. 22 er noe enig og 18 er verken enig eller uenig. Kun 3 er veldig uenig og ingen er noe enig (når det er ingen som har valgt et resultat velger SPSS å ikke vise denne linjen). Dette resultatet står veldig i stil med forhåndshypotesen som hevder at elevene synes at historiefaget er spennende men ikke viktig. Tar man for seg resultatet på spørsmål 2.5, blir det feil å si at respondentene mener at historiefaget *ikke* er viktig. Hvis man på den andre siden sammenligner resultatene på de to spørsmålene kan man konkludere på at et større antall er *veldig* enig i at historiefaget er spennende over de som er *veldig* enig i at historiefaget er et av de viktigste fagene.

For å videre analysere disse variablene kan man omkode variablene 2.5 og 2.5 til fire variabler som kun viser antallet som mener historie er viktig og ikke viktig, og de som mener historie er spennende og ikke spennende. Da kan man putte de nye variablene inn i krysstabeller i SPSS som viser antallet som er enig eller uenig i x og som også er enig eller uenig i y . Dette kan gi oss et bedre bilde enn å kun se på en frekvensanalyse som vi gjorde ovenfor.

viktig * spennende Crosstabulation

Count		spennende		Total
		,00	1,00	
viktig	,00	12	13	25
	1,00	9	54	63
Total		21	67	88

Figur 31: Krysstabell mellom de som synes historie er viktig og spennende

ikke_viktig * spennende Crosstabulation

Count

		spennende		Total
		,00	1,00	
ikke_viktig	,00	16	66	82
	1,00	5	1	6
Total		21	67	88

Figur 32 Krysstabell mellom de som synes historie ikke er viktig, men spennende

Her ser vi at det er 54 respondenter av de 63 som mener historie er et viktig fag som i tillegg mener historie er et spennende fag, og kun 1 av de 6 som mener historie ikke er viktig, mener det er spennende. Det som er tydelig i en slik analyse er at de som verken er enig eller uenig ikke blir tatt med. Man skal være forsiktig med å trekke konklusjoner fra figur 26 som kun viser en respondent, men det vi derimot kan si noe om er figur 25. Det at så mange respondenter synes historier er spennende og viktig sier også noe om at forhåndshypotesen min ikke stemmer.

For å sammenfatte dette delkapitlet opp imot forhåndshypotesen kan vi konkludere med at den ikke stemmer. Tar man resultatet fra den deskriptive analysen sett opp imot sammenligningen i krysstabellen, er det ingenting som tyder på at hovedvekten av respondentene i denne spørreundersøkelsen mener at historie er spennende, men ikke et viktig fag. I retrospekt ser jeg at jeg kun pirker i overflaten rundt dette temaet og i forhold til forhåndshypotesen, og at jeg ikke får fram de tydelige forskjellene jeg er ute etter i krysstabellanalysen. Her kunne jeg ha laget en oppgave som ber respondentene rangere et lite utvalg med skolefag ut ifra hvordan de selv opplever nytteverdien i fagene, for å få et skikkelig bilde på hvordan de ser på historiefaget. Det skal sies at en slik oppgave hadde krevd mer tid av elevene, samtidig som man er inne på andre skolefag, noe som på den andre siden ikke er like relevant for problemstillingen i denne forskningsoppgaven.

4.7 Avsluttende drøftinger

I dette kapitlet skal jeg å drøfte interessante svar og korrelasjoner i spørreundersøkelsen som ikke direkte kan plasseres i en forhåndshypotese, men som bidrar til å svare på den overordnede problemstillingen. Det første jeg gjorde var å kjøre en korrelasjonsmatrise som

tok for seg alle variablene i spørreundersøkelsen. Deretter gikk jeg igjennom resultatet og noterte ned de spørsmålene som hadde statistisk signifikant korrelasjon med et annet spørsmål. Dette er sammenhenger jeg mest sannsynlig ikke hadde sett med mindre jeg har gjennomført en slik korrelasjonsmatrise. I tabellen nedenfor har jeg valgt ut syv variabler med korrelasjoner som er interessante å se på, og i tillegg drøfte om det er en kausal sammenheng:

Correlations								
		Q1. 3_historie_ha ndler_om_he ndelser	Q1. 5_historie_dr eier_seg_kild er	Q2. 2_noen_hend elser_har_stø rre_betydning	Q2. 5_historie_vik tigste_fag	Q2. 4_historien_g jentar_seg	Q5. 5_spill_nøyak tig	Q5. 3_bøker_læri ng
Q1. 3_historie_handler_om_ hendelser	Pearson Correlation	1	-,022	,155	,252*	,119	,021	,145
	Sig. (2-tailed)		,840	,152	,018	,279	,847	,179
	N	88	88	87	88	85	87	87
Q1. 5_historie_dreier_seg_kil der	Pearson Correlation	-,022	1	,060	,087	,280**	,194	-,182
	Sig. (2-tailed)	,840		,581	,423	,009	,072	,092
	N	88	88	87	88	85	87	87
Q2. 2_noen_hendelser_har_ større_betydning	Pearson Correlation	,155	,060	1	,359**	,182	-,027	,254*
	Sig. (2-tailed)	,152	,581		,001	,096	,806	,018
	N	87	87	87	87	85	86	86
Q2. 5_historie_viktigste_fag	Pearson Correlation	,252*	,087	,359**	1	,432**	-,094	,401**
	Sig. (2-tailed)	,018	,423	,001		,000	,385	,000
	N	88	88	87	88	85	87	87
Q2. 4_historien_gjentar_seg	Pearson Correlation	,119	,280**	,182	,432**	1	,123	,044
	Sig. (2-tailed)	,279	,009	,096	,000		,265	,694
	N	85	85	85	85	85	84	84
Q5.5_spill_nøyaktig	Pearson Correlation	,021	,194	-,027	-,094	,123	1	-,057
	Sig. (2-tailed)	,847	,072	,806	,385	,265		,602
	N	87	87	86	87	84	87	87
Q5.3_bøker_læring	Pearson Correlation	,145	-,182	,254*	,401**	,044	-,057	1
	Sig. (2-tailed)	,179	,092	,018	,000	,694	,602	
	N	87	87	86	87	84	87	87

Figur 33: Korrelasjonsmatrise. Korrelasjonskoeffisientene med en eller to stjerner bak seg, er de som er statistisk signifikante.

Det første vi ser på den øverste linja er at spørsmål 1.3 «historie handler først og fremst om hendelser fra fortiden» korrelerer med 2.5 «historie er et av de viktigste fagene vi har». Denne korrelasjonen er ikke uventet, da det ligger i kortene at en som hevder at historie først og fremst består av vite-at kunnskaper også ser på historie som et viktig fag. For å videre analysere spørsmål 1.3 kan det være hensiktsmessig å kjøre en bivariat korrelasjonsanalyse med spørsmål 1.6 «historie er et spennende fag»

Correlations

		Historie handler først og fremst om hendelser fra fortiden (kriger, revolusjoner)	Historie er et spennende fag
Historie handler først og fremst om hendelser fra fortiden (kriger, revolusjoner)	Pearson Correlation	1	,148
	Sig. (2-tailed)		,170
	N	88	88
Historie er et spennende fag	Pearson Correlation	,148	1
	Sig. (2-tailed)	,170	
	N	88	88

Figur 34: Korrelasjon mellom spørsmål 1.3 og 2.6

Interessant nok ser det ikke ut til å være en korrelasjon mellom de som mener historiefaget består hovedsakelig av vite-at kunnskaper, og de som synes historie er et spennende fag. Dette kan skyldes at et større antall av de som mener at historie er spennende men ikke nødvendigvis viktig, som vi satte søkelys på i forrige delkapittel, også ikke definerer hendelser, kriger og oppfinnelser som de mest sentrale kunnskapene i historiefaget.

Videre i tabellen (figur 27) ser vi at det er en stor statistisk signifikant korrelasjon mellom de som er veldig enig i spørsmål 1.5 «historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder», og de som er enig i spørsmål 2.4 «historien gjentar seg». Dette med at «historien gjentar seg» er en påstand som det er lurt å greie ut litt om før vi går videre i analysen. Først og fremst må vi være ærlig å si at dette er en historiemyte. Historiemyter generelt er begreper som ikke nødvendigvis alle 9.klassinger har blitt introdusert til, og i mitt utvalg hadde jeg en følelse i forkant av undersøkelsen om at ikke alle kom til å kunne svare på spørsmålet. Enten det eller at de tolket begrepet bokstavelig, og svarte ut ifra at historien fysisk gjentar seg, noe som gjør at de sier seg noe uenig eller veldig uenig i påstanden.

Historien gjentar seg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	2	2,3	2,4	2,4
	Noe uenig	13	14,8	15,3	17,6
	Verken enig eller uenig	31	35,2	36,5	54,1
	Noe enig	24	27,3	28,2	82,4
	Veldig enig	15	17,0	17,6	100,0
	Total	85	96,6	100,0	
Missing	0	3	3,4		
Total		88	100,0		

Figur 35: Spørsmål 2.4 «historien gjentar seg»

Ut ifra svarene ser vi at forhåndsteorien om at dette ble et vanskelig spørsmål å svare på, til dels stemmer. 36.5% av respondentene sa seg verken enig eller uenig i påstanden, og 17.6% svarte at de er noe uenig eller veldig uenig noe som til sammen utgjør 54.1% av utvalget. Siden det er så få av disse som sa seg direkte uenig i variert grad tyder det på at det var mange som ikke har blitt introdusert til denne historiemyten, eller at de tolket begrepet bokstavelig, eller at de er klar over historiemyten, men at de faktisk ikke er enige.

På den andre siden har vi 45,8% som er enige, der er grunn til å tro at disse er kjent med historiemyten og hvis vi går tilbake til den opprinnelige analysen der jeg fant positiv korrelasjon mellom disse og de som sa seg enige i spørsmål 1.5 «historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder». Spørsmål 1.5 drøftet jeg i starten av dette kapittelet og konkluderte med at de som ser seg enig i denne påstanden vektlegger vite-hvordan kunnskap i større grad enn de som ikke sa seg enig i påstanden. Mønsteret her er at de mer kyndige elevene i faget, som vektlegger kildearbeid og vite-hvordan kunnskap, også har kjennskap til myter om historien og hevder at det er noe bak disse. Hvis man ser videre i korrelasjonsmatrisen ser man at 2.4 «historien gjentar seg», korrelerer med 2.5 «historie er et av de viktigste fagene vi har» Her kan man trekke lignende konklusjoner rundt elever som en bredere faglig kyndighet, men interessant nok ser vi i tabellen at 2.5 «historie er et av de viktigste fagene vi har» og 1.5 «historie dreier seg først og fremst om å tolke kilde», *ikke* korrelerer i noen som helst grad med en korrelasjonskoeffisient på 0,087 og et alt for høyt signifikansnivå på 0,423.

Videre kan ta for oss korrelasjonen i matrisetabellen mellom spørsmål 2.2 «Noen historiske hendelser har større betydning enn andre» og 5.3 «hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene - bøker». Her ser vi at der er en korrelasjonskoeffisient 0,254 med et signifikansnivå på 0,018. Spørsmål 2.2 går ut på at respondentene skal reflektere over hva som er historisk signifikant og hvordan disse har påvirket gangen i historien, der man er inne

på konseptet rundt kontinuitet og endring. For å finne nyansene i denne korrelasjonen er det gunstig å se hvordan respondentene svarte på spørsmål 2.2.

Noen hendelser har større betydning enn andre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig uenig	2	2,3	2,3	2,3
	Noe uenig	1	1,1	1,1	3,4
	Verken enig eller uenig	11	12,5	12,6	16,1
	Noe enig	22	25,0	25,3	41,4
	Veldig enig	51	58,0	58,6	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Missing	0	1	1,1		
Total		88	100,0		

Figur 36: Spørsmål 2.2 «noen historiske hendelser har større betydning enn andre»

Her ser vi at 73 (83.9%) av respondentene svarte at de i ulik grad er enig i påstanden der 51 disse er veldig enig. Dette spørsmålet markerer et slags grunnleggende nivå rundt elevers refleksjon over hva som er historisk signifikant eller ikke. Dette er også ett av de spørsmålene det er veldig vanskelig å si seg *direkte* uenig i, noe som gjør at vi får dette ensidige utvalget. Det interessante her er korrelasjonen mellom denne variabelen og spørsmål 5.3 som sier noe om hvor godt respondentene prefererer bøker som historisk læringsplattform. Det naturlige med en slik matrise, er at spørsmål 2.2 «noen historiske hendelser har større betydning enn andre, hadde korrelert med andre spørsmål som det er vanskelig å være direkte uenig i.

5. Konklusjon/avslutning

Mitt mantra som lærer er å lytte til elevene, høre dere synspunkter, nyanser og refleksjoner. Etter min mening, for å oppnå suksess som lærer må man legge bort sine egne kognitive bias og se eleven innen ifra. Hensikten med denne studien har nettopp vært å la elevenes stemme bli hørt, og lytte til hvordan ungdommene selv definerer historisk kompetanse.

I denne avsluttende delen skal jeg sammenfatte analyse og drøftingsdelen, for så å trekke fram de viktigste funnene. Her kommer jeg til å gå igjennom forhåndshypotesene for å se på hvor mange av disse som stemte, hva som ikke stemte og hva som delvis stemte. Disse funnene skal igjen ses på med didaktiske briller, og om det finnes noen didaktiske utfordringer med elevenes definisjoner. På slutten skal jeg legge fram et kritisk blick på ulike utfordringer jeg har støtt på fra start til slutt og eventuelle spørsmål til videre forskning.

5.1 Funnene i analyse og drøftingsdel

Så hvordan definerer ungdomsskoleelever historisk kompetanse? Hvis vi skal begynne med en generell tilnærming til funnene, tyder det på at elevene i stor grad gir uttrykk for vite-at kunnskap som beskrivende og definerende for historisk kompetanse, og at de fleste respondenter viser genuine historiebevisste refleksjoner. Dette i strid mot Erik Lund som hevder at elever uten historiebevissthet: «opplever dagen i dag som elevenes eneste virkelighet. Der de lever i et «samtidingsfengsel» med murer både mot fortid og fremtid, prisgitt massemediens døgnperspektiver» (Lund, 2020, s.27). Det skal sies at det er vanskelig å si med sikkerhet *hvem* som er historiebevisste og ikke, men som nevnt ovenfor viser hovedvekten av respondentene evne til å ta stilling til komplekse og kritiske refleksjoner rundt historiefaget. Til og med rapporten fra Ludvigsen-utvalget anbefaler som nevnt innledningsvis at fagene følger «bygggestensmodellen» der man bygger på tidligere kunnskap i faget. En slik tilnærming til faget vil gjøre det enda viktigere for elevene å være reflektert over egen historiebevissthet, og hvilken historisk kompetanse som er viktig.

Det er ikke uten grunn at den første forhåndshypotesen min tar for seg nettopp dette med vite-at og vite-hvordan kunnskap. Dette er på et overordnet nivå de to største skillelinjene i historiefaget. Dette var også grunnlaget for Skotnes (2014) sin masteroppgave, men at han heller brukte begrepene faktakunnskap om vite-at kunnskap, og prosesskunnskap om vite-hvordan kunnskap (Skotnes, 2014, s.11-12). Undersøkelsen til Skotnes (2014) viser at elevene foretrekker vite-at kunnskap, men at de også tar stilling til viktigheten rundt arbeidet med kilder og at de på spørsmål rundt det å se de lange linjene og forskjeller mellom fortid og nåtid også viser en form for bevissthet.

Rundt forhåndshypotese nummer to, som omhandler historisk perspektiv og historisk empati viser undersøkelsen at elevene i stor grad evner å reflektere rundt spørsmålet om mennesker har de samme typer følelser som det moderne mennesket. M Spørsmålene rundt om elevene synes synd på historiske skikkelser derimot kan tolkes på så mange måter at det ikke er gunstig å trekke noen slutninger basert på et såpass svevende begrep som «å synes synd på». Også på spørsmålet som gikk ut på å ta stilling til historiske skikkelsers evne til å ta kloke valg, er respondentene delt. Derfor kan vi konkludere med at det er vanskelig å si om forhåndshypotesen stemmer eller om den ikke stemmer. Dette med historisk perspektiv og empati hos elever er imidlertid noe som kunne vært interessant å forske videre på.

Når det gjelder valg av preferert læringsplattform viser undersøkelsen at flestparten av elevene lærer historie best igjennom TV og serier. Det ble ikke spesifisert i

spørreundersøkelsen, men under denne sjangeren finner man eksempelvis dokumentarserier, dokumentarfilmer og historiske spillefilmer. Dette styrker delvis forhåndshypotesen min der jeg hevdet at elevene ville ha valgt de mer utradisjonelle læringsmetodene som spill, tv og serier over de mer tradisjonelle som skoleundervisning og bøker/lærebøker. Grunnen til at forhåndshypotesen bare delvis styrkes er på grunn av det veldig lave antallet som hevder spill var en god og nøyaktig læringskilde. Ikke overraskende viste undersøkelsen også at elever med høye karakterer også opplever at de lærer mye på skolen, og dessuten hevder at bøker og skolen er de mest nøyaktige kildene for å oppnå historisk kompetanse.

Undersøkelsen viste også at elevene mener at det de lærer på skolen er historisk signifikant. Altså at de har tillit til at det skolen underviser i, faktisk er relevant og har en nytteverdi. Elevene er også svært enig i påstanden «jeg kommer til å få bruk for historien jeg lærer på skolen i fremtiden». Denne forhåndshypotesen kan ses kritisk opp mot den forrige, der elevene hadde TV og serier som den mest prefererte læringsplattformen. Men selv om elevene selv liker den mer utradisjonelle har de fortsatt tillit til skolen. Ser vi på svarene på spørsmål 1.1 «de viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen» og sammenligner de med svarene på spørsmål 1.5 «historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder fra fortiden» og i tillegg ser disse to opp mot hvordan respondentene rangerte tekstene i spørsmål 6, kan vi med mer nøyaktighet si at nøyaktig historisk kompetanse handler om boklig kunnskap i større grad en kildekunnskap.

Dette bringer oss over til den siste forhåndshypotesen som også er inne på dette med relevans og nytteverdi. Undersøkelsen viser at hypotesen «Elevene vil hevde historie er et spennende fag, men ikke et viktig fag på grunn av at de ser på historisk kompetanse som irrelevant i forhold til mer samtidsrelevante fag og fagdisipliner som samfunnskunnskap, matematikk og engelsk», ikke stemmer. Nå skal det sies at jeg ingen plasser i spørreundersøkelsen ber respondentene om å sammenligne ulike fag knyttet opp mot om det er spennende eller ikke, noe som gjør at denne delen av forhåndshypotesen blir vanskelig å svare på. I de direkte spørsmålene og påstandene 2.5 «historie er et av de viktigste fagene vi har» og 2.6 «historie er et spennende fag» ser vi en veldig stor enighet i begge spørsmålene. Her er det graden av enighet som er hensiktsmessig å se på. Her viser undersøkelsen at et større antall er veldig enig i at historie er et spennende fag enn et viktig fag, der de fleste som mente historie er et av de viktigste fagene vi har stilte seg noe enig i påstanden. Man kan også se på svarene fra spørsmål 4.4 «jeg kommer til å få bruk for historien jeg lærer på skolen i framtiden», i tillegg til de ovenfor for å si noe om hvordan elevene definerer historisk kompetanse. Sammenfatter

man alle svarene ser man at en stor andel ser på historisk kompetanse man lærer på skolen er brukbar, viktig og ikke minst spennende.

I de avsluttende drøftingene der jeg tok for meg korrelasjoner og variabler som ikke «passet» inn i forhåndshypotesene, viser undersøkelsen at de som ser på vite-at kunnskap som sentralt i faget også mener at historie er et av de viktigste fagene vi har. Undersøkelsen viser også at de som har kjennskap til historiefagsmyten «historien gjentar seg», også korrelerer med de som synes historie er et viktig fag og de som synes skolen er en nøyaktig læringsplattform. Dette er heller ikke et overraskende funn da elever med en bredere faglig kyndighet også har kjennskap til denne myten rundt historiefaget. Under analysen av spørsmål 2.2 «noen historiske hendelser har større betydning enn andre» viser undersøkelsen viser en veldig stor enighet blant elevene. Dette tyder på at de har et reflektert bilde rundt hva som er historisk signifikant samtidig som de viser til forståelsen av kontinuitet og endring. Avslutningsvis vil jeg også trekke fram resultatene fra spørsmål 3.3 «historie handler om kjente mennesker mer enn vanlige mennesker». Her var svarene delt som gjør at vi kan konkludere med at elevene ser på historisk kompetanse som ikke bare kunnskap om kjente personer i historien.

5.2 utfordringer og forslag til videre forskning

I løpet av arbeidet med denne forskningsoppgaven har jeg opplevd å komme på spørsmål og påstander underveis som jeg kunne ha tenkt meg å ha med i spørreundersøkelsen, eller at jeg ser enkelte formuleringer av spørsmål som kunne ha vært spisset. Det er ikke uten grunn at Jacobsen (2015) sier at det «viktigste arbeidet med en kvantitativ spørreundersøkelse må gjøres i forkant, i et kvalitativt intervju har forskeren mulighet til å justere spørsmål og formuleringer underveis noe man ikke har muligheten til å gjøre i en spørreundersøkelse» (Jacobsen, 2015, s.252).

En stor andel av respondentene har valgt svaralternativet «verken enig eller uenig». Da er det mulig å tenke seg til at spørsmålet rett og slett var formulert for vanskelig, eller at det inneholder faglige begrep og nøkkelord som elevene ikke har blitt introdusert til enda. Dette skiller min oppgave i fra Skotnes (2014), der han hadde respondenter som var to år eldre. En annen refleksjon er at mange spørsmål var formulert på den måte at det er vanskelig å si seg direkte uenig. Dette var gjennomgående for flere spørsmål. Av de spørsmålene som hadde sammenheng med hverandre er ikke dette et like stort problem, da jeg kunne løse det ved å se på nyansene i enighetsgraden blant respondentene. Men på de spørsmålene som sto i et vakuum uten en direkte sammenheng med andre spørsmål, ble dette noe mer problematisk.

Som nevnt flere plasser i denne forskningsoppgaven synes jeg Seixas og Mortons (2012) konsept rundt historisk perspektiv og Hatlens (2020) historisk empati, er veldig interessant og noe jeg håper det forskes videre på. Det skal sies at jeg er klar over begrensningene rundt denne oppgaven med et såpass lite utvalg fordelt på to skoler i en spesifikk del av landet. En større ramme på undersøkelsen kunne ha gitt et enda bedre bilde der man i mye større grad kunne ha trukket generelle konklusjoner. Ikke bare på historisk perspektiv og empati, men også de andre konseptene for historisk forståelse.

Undersøkelsen viser at elevene er interessert og sultne på å «angripe» historiefaget på en annen måte enn det har blitt gjort i løpet av deres skolehverdag under LK06. Nå har vi fått ny læreplan og jeg er spent på hvordan denne læreplanen blir evaluert om noen år. Rammene ligger til rette for at historie som fagdisiplin er på vei i en annen retning. Nå er det bare opp til oss lærere å forvalte dette i hverdagen.

6. Litteratur

- Gleiss, M. Sæther, E. (2021) *Forskningsmetode for lærerstudenter*. CAPPELEN DAMM AS, Oslo.
- Hatlen, Jan Frode. (2020) *Historikerens Kode: veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2020) *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) Kjerneelementer – samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Ludvigsen, Sten, Norges offentlige utredninger. (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015: 8)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. CAPPELEN DAMM AS, Oslo.
- Lund, Erik (2020) *Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Seixas, P. Morton, T. (2012) *The Big Six, Historical thinking concepts*. Nelson Education Ltd, Toronto.
- Skotnes, Christian, E. (2014) *Hva kan man når man kan historie? En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen*. Masteroppgave, Program for lærerutdanning, NTNU Trondheim.

7. Liste over tabeller og figurer

Figur 1: Spørsmål 1.1 «de viktigste hendelsene finner man i læreboka på skolen».....	25
Figur 2: Karakterene til respondentene framstilt i et stolpediagram	27
Figur 3: En deskriptiv analyse av karakterene til respondentene	27
Figur 4: En deskriptiv analyse av spørsmål 6.....	28
Figur 5: eksempel gjennomsnitt	28
Figur 6: Spørsmål 1.2 «Historie handler først og fremst om å lære seg årstall»	30
Figur 7: Spørsmål 1.3 «Historie handler først og fremst om hendelser fra fortiden (kriger, revolusjoner, oppfinnelser osv.)»	30
Figur 8: Spørsmål 1.5 «Historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder fra fortiden»	31
Figur 9: Spørsmål 1.6 «Jeg må ha god historisk kunnskap for å kunne tolke kilder»	32
Figur 10: Spørsmål 3.1 «Mennesker fra fortiden hadde samme typer følelser som oss (f.eks. kjærlighet, angst, redsel, lykke)».....	33
Figur 11: Spørsmål 3.2 «Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden»	34
Figur 12: Korrelasjonsanalyse mellom jenter og spørsmål 3.2 «jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden»	35
Figur 13: Korrelasjonsanalyse av jenter og spørsmål 3.1, 3.2 og 3.6.....	36
Figur 14: Spørsmål 3.6 «Når jeg hører om personer i historien, er det lett å tenke seg hvordan jeg kunne løst problemet selv».....	37
Figur 15: Spørsmål 3.3 «Historie handler om kjente mennesker mer enn vanlige mennesker»	38
Figur 16: Spørsmål 5.1-4 «Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene?».....	39
Figur 17: Spørsmål 5.5-8 «Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er?»	40
Figur 18: Spørsmål 5.1 og 5.2 «Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene? (spill, TV-serier)».....	41
Figur 19: Spørsmål 5.3 og 5.4 «Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene? (bøker, skolen)».....	41
Figur 20 Korrelasjonsanalyse mellom gutter og spørsmål 5.1 og 5.5	42
Figur 21: Spørsmål 5.5 og 5.6 «Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er? (spill, TV-serier)»	43
Figur 22: Spørsmål 5.7 og 5.8 «Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er? (bøker, skolen)»	44
Figur 23: Regresjonsanalyse mellom alle spørsmålene i bolk 5	45
Figur 24: Spørsmål 1.1 «De viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen»	47
Figur 25: Spørsmål 6 «Ranger tekstene nedenfor fra 1-4 ut ifra hvilke tekster du definerer som historie»	48
Figur 26: Spørsmål 5.1-4 «Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene?».....	49
Figur 27: Spørsmål 5.5-8 «Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er?»	49
Figur 28: Spørsmål 4.4 «Jeg kommer til å få bruk for historien jeg lærer på skolen»	50
Figur 29: Spørsmål 2.5 «Historie er et av de viktigste fagene vi har»	51
Figur 30: Spørsmål 2.6 «Historie er et spennende fag»	52
Figur 31: Krysstabell mellom de som synes historie er viktig og spennende	52
Figur 32 Krysstabell mellom de som synes historie ikke er viktig, men spennende.....	53
Figur 33: Korrelasjonsmatrise. Korrelasjonskoeffisientene med en eller to stjerner bak seg, er de som er statistisk signifikante.	54
Figur 34: Korrelasjon mellom spørsmål 1.3 og 2.6.....	55
Figur 35: Spørsmål 2.4 «historien gjentar seg».....	56
Figur 36: Spørsmål 2.2 «noen historiske hendelser har større betydning enn andre»	57

8. Vedlegg - Spørreundersøkelse

SPØRREUNDERSØKELSE

For hvert spørsmål nedenfor setter du en sirkel rundt tallet til høyre som samsvarer best med din personlige mening. Undersøkelsen er anonym så ikke skriv navn!

1. Historiekunnskap					
	Veldig uenig	Noe uenig	Verken enig eller uenig	Noe enig	Veldig enig
1. De viktigste historiske hendelsene finner man i læreboka på skolen	1	2	3	4	5
2. Historie handler først og fremst om å lære seg årstall	1	2	3	4	5
3. Historie handler først og fremst om hendelser fra fortiden (kriger, revolusjoner og oppfinnelser)	1	2	3	4	5
4. Hva man ser på som viktige historiske hendelser er forskjellig i dag enn det var før	1	2	3	4	5
5. Historie dreier seg først og fremst om å tolke kilder fra fortiden	1	2	3	4	5
6. Jeg må ha god historisk kunnskap for å kunne tolke kilder	1	2	3	4	5
7. Historisk kompetanse handler først og fremst om å forstå forskjeller og likheter mellom fortiden og nåtiden	1	2	3	4	5
8. Å lage tidslinjer er en god måte å lære historie på	1	2	3	4	5

2. Historieforestillinger					
	Veldig uenig	Noe uenig	Verken enig eller uenig	Noe enig	Veldig enig
1. Historie handler om å lære av fortiden slik at man ikke gjør de samme feilene igjen	1	2	3	4	5
2. Noen historiske hendelser har større betydning enn andre	1	2	3	4	5
3. Alt som skjedde før akkurat nå er historie? (f.eks. sist du pusset tennene)	1	2	3	4	5
4. Historien gjentar seg	1	2	3	4	5
5. Historie er et av de viktigste fagene vi har	1	2	3	4	5
6. Historie er et spennende fag	1	2	3	4	5

3. Historisk perspektiv					
	Veldig uenig	Noe uenig	Verken enig eller uenig	Noe enig	Veldig enig
1. Mennesker fra fortiden hadde samme typer følelser som oss. (eks: kjærlighet, angst, redsel, lykke)	1	2	3	4	5
2. Jeg synes synd på mennesker som levde i fortiden	1	2	3	4	5
3. Historie handler om kjente mennesker mer enn vanlige mennesker	1	2	3	4	5
4. Historiekunnskap er helt nødvendig for å forstå andre kulturer	1	2	3	4	5

5. Historiekunnskap er helt nødvendig for å forstå min egen kultur	1	2	3	4	5
6. Når jeg hører om personer i historien, er det lett å tenke seg hvordan jeg kunne ha løst problemene deres bedre selv	1	2	3	4	5

4. Bruksområder for historiefaget					
	Veldig uenig	Noe uenig	Verken enig eller uenig	Noe enig	Veldig enig
1. Historiekunnskap er nødvendig for å forstå fortiden	1	2	3	4	5
2. Historiekunnskap er nødvendig for å forstå fremtiden	1	2	3	4	5
3. Hendelser i fortiden har alltid direkte konsekvens på nåtiden	1	2	3	4	5
4. Jeg kommer til å få bruk for historien jeg lærer på skolen i fremtiden	1	2	3	4	5

5. Læringsplattform					
	Svært dårlig	Dårlig	Verken godt eller dårlig	Godt	Svært godt
Hvor godt opplever du at du lærer historie av disse plattformene?					
1. Spill	1	2	3	4	5
2. TV og serier	1	2	3	4	5
3. Bøker	1	2	3	4	5
4. På skolen	1	2	3	4	5
Hvor historisk nøyaktige opplever du at disse plattformene er?					
5. Spill	1	2	3	4	5
6. TV og serier	1	2	3	4	5
7. Bøker	1	2	3	4	5
8. På skolen	1	2	3	4	5

6. Ranger tekstene nedenfor fra 1-4 ut ifra hva hvilke tekster du definerer som historie. 1 er minst historisk og 4 er mest historisk (Sett tallene i boksene under teksten)

<p>I Nord-Norge møtte tyskerne etter hvert større motstand. Her var den norske hæren bedre forberedt og fikk støtte fra britiske franske og polske styrker. I dette slaget gikk Tyskland på sitt første nederlag under krigen da de allierte vant tilbake byen etter et langt og blodig slag. Da allierte klarte imidlertid ikke å holde lenge på byen.</p> <p><i>(Utdrag fra Cappelen skole om slaget om Narvik under 2.verdenskrig)</i></p>	<p>Nordmenn er engasjert ungdom og livserfarne gamle. Nordmenn er enslige, skilte, barnefamilier og gamle ektepar. Nordmenn er jenter som er glad i jenter, gutter som er glad i gutter, og jenter og gutter som er glad i hverandre. Nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting. Nordmenn liker Grieg og Kygo, Hellbillies og Kari Bremnes. Med andre ord: Norge er dere. Norge er oss.</p> <p><i>(Kongens tale under Kongeparets hagefest i Slottsparken 1. september 2016.)</i></p>	<p>Du kan sikkert tenke deg hvor ofte en eller annen fortvilet spør: «Hva er denne krigen godt for? Hvorfor kan ikke menneskene leve fredelig sammen? Hvorfor må alt bli ødelagt?» Hvorfor betaler de hver dag millioner av kroner til krigen og ikke et eneste øre til sykehus, kunstnere og de fattige? Hvorfor må mennesker sulte når det er overflod i andre deler av verden? Hvorfor er menneskene så gale?</p> <p><i>(Utdrag fra Anne Franks dagbok, 1942-1944)</i></p>	<p>«Lille gris, lille gris, slipp meg inn!» sa ulven og banket på døren. Den første lille grisen tittet ut av vinduet og fikk øye på den store, stygge ulven. «Nei, nei, så sant jeg har krøll på halen – jeg slipper deg ikke inn!» ropte den lille grisen. «Da puster og blåser jeg til huset ditt faller over ende!» brølte den store stygge ulven. Ulven blåste og blåste, og til slutt blåste han stråhuset i stumper og stykker.</p> <p><i>(Utdrag fra «De tre små grisene»)</i></p>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Hvilken karakter fikk du i samfunnsfag til jul? (Skriv i boksen og husk at testen er anonym)

Kjønn? (Sett ring) Gutt Jente Annet

Takk for hjelpen!

