



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MDIP550-O-2022-HØST2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-11-2022 09:00	Termin:	2022 HØST2
Sluttdato:	15-11-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MDIP550 1 O 2022 HØST2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	301
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	32112
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Hva skal vi med historie i videregående skole?

Legitimation for history at high school

Kandidatnummer 301

MDIP550

Høgskulen på Vestlandet, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Thomas Ewen Daltveit Slettebø

Innleveringsdato: 15.11.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag:

I kjølvannet av innføringen av Fagfornyelsen 2020 har jeg skrevet en masteroppgave som omhandler begrunnelsen for historiefaget i videregående skole. Konteksten for denne oppgaven er spesiell fordi tidligere kunnskapsminister Guri Melby foreslo våren 2021 å ommøblere på fagene i videregående skole ved å blant annet fjerne historiefaget som obligatorisk fellesfag. Dette gjorde meg nysgjerrig på hva lærere og elever tenker om historiefagets relevans. Jeg har intervjuet lærere i videregående skole for å høre hva de tenker om historiefaget og hvordan de legitimerer faget for sine elever. I tillegg har jeg sendt ut en spørreundersøkelse til flere elever på en videregående skole for å høre hva de mener om historiefaget. Funnene jeg har gjort illustrerer hvor forskjellig man kan tenke om og begrunne historie som undervisningsfag i videregående skole.

Abstract:

The new curriculum for Norwegian high schools and the political question led by politician Guri Melby where she suggests removing history as a common subject in Norwegian high schools led to the question of the purpose of history in school. This master thesis seeks to examine Norwegian high school students' and teachers' understanding of the purpose of history as a school subject. This thesis has both a qualitative and a quantitative approach due to a framework consisting of both in-depth interviews with high school teachers and a survey sent out to high school students. There are several ways of legitimating history as a school subject, and this thesis examines teachers' and students' view on historical consciousness, critical thinking and learning from history among others as a possible way to legitimate history as a school subject. The results highlight the diversity in thinking when it comes to the understanding of history as a school subject.

Forord:

Da har jeg endelig klart å levere en masteroppgave i en alder av 48 år. Det var på tide!

Jeg er takknemlig for at jeg ble tatt opp som elev ved det relativt nye studiet «Master i didaktiske praksiser» ved Høgskulen på Vestlandet. Dette studiet gjorde det mulig for meg å gjennomføre en mastergrad ved siden av jobb grunnet digital undervisning og samlinger i Bergen. Reisen har vært svært spennende, og nå er jeg endelig i mål.

Min store takk går til min fantastiske, særdeles kunnskapsrike og unike veileder, Thomas Ewen Daltveit Slettebø, som har loset meg gjennom arbeidet med oppgaven på en uvurderlig måte. Jeg er svært takknemlig for all oppmuntring, konstruktiv tilbakemelding, tålmodighet og ikke minst pedagogiske teft som Thomas har vist meg.

Så vil jeg takke min kjære familie for at dere har heiet på meg. Takk for at dere har hatt tålmodighet med meg og mitt arbeid. Jeg har stort sett tilbrakt kvelder og helger på kontoret de siste mnd. for å fullføre oppgaven. Takk for at dere har tilrettelagt for dette.

Jeg vil også takke informantene som har deltatt på denne studien. Uten dere, både elever og lærere, hadde dette aldri blitt noe av.

Til slutt vil jeg sende noen tanker til mine kjære besteforeldre, Mimmi og Bestefar, som ikke lenger er her i dag. De var svært opptatte av utdannelse og ikke minst faget historie, derfor hadde de likt denne oppgaven veldig godt.

Asker 12.11.2022

Innhold

1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn og temavalg	6
1.2 Forskningsspørsmål og metodologisk tilnærming.....	7
1.3 Skoleutvikling	8
1.3.1 Fagfornyelsen 2020.....	10
1.3.2 Læreplan i historie	11
1.3.3. Hva er nytt i historiefaget?	12
1.3.4 Historie eller et nytt fremtidsfag?	13
1.4 Oppsummering	16
2. Teori: Hvordan kan man legitimere historiefaget?	17
2.1 Historiefaget i endring	18
2.2 Å utvikle kritisk tenkning gjennom historiefaget.....	21
2.3 Å utvikle historiebevissthet.....	23
2.4 Å lære av historien	25
2.5 Å møte det fremmede	27
2.6 Historie som et dannelsesfag.....	30
2.7 Oppsummering	32
3. Tidligere forskning	33
3.1 Hva elever tenker om historiefaget	33
3.3 Læreres syn på hensikten med historiefaget	36
4. Metode	40
4.1 Kvalitativ metode	41
4.2 Kvantitativ metode	44
4.3 Metodetriangulering.....	47
5. Resultat og analyse av forskningen	49
5.1 Elevenes svar	50
5.1.1 Elevenes historiebevissthet	51
5.1.2 Historie som et interessant fag	54
5.1.3 Å lære av historien – hva tenker elevene her?	55
5.1.4 Oppsummering	57
5.2 Lærernes svar	57

5.2.1 Lærernes personlige forhold til historie.....	58
5.2.2 Hva med å erstatte historiefaget i videregående skole med et fremtidsfag?	59
5.2.3 Lærernes tanker om Fagfornyelsen	62
5.2.4 Dannelse som legitimering av historiefaget.....	65
5.2.5 Utvikling av historiebevissthet som legitimering av historiefaget.....	68
5.2.6 Å møte det fremmede	70
5.2.7 Å lære av historien	74
5.2.8 Historie som et fag der elevene utvikler kritisk tenkning.....	79
6. Avslutning	86
7. Videre forskning.....	88
8. Litteraturliste	90
8.1 Litteratur.....	90
8.2 Masteroppgaver	92
8.3 Internettsider.....	92
8.2 Vedlegg	94

+

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og temavalg

Historie har lenge vært et obligatorisk fag i norsk skole. I dag er historie et obligatorisk fellesfag i videregående skole når man går på studieforbereende linje. Faget strekker seg over to år, og består av to timer undervisning på VG2 og fire timer undervisning på VG3 pr uke. Faget er stort og mangfoldig. Det er mange temaer som gjennomgås, og pensum går faktisk over 70 000 år. Skolefaget historie ble obligatorisk i norsk folkeskole i 1889 og har utviklet seg innholdsmessig i stor grad siden den gang. Dette betyr at historie sammen med norsk og regning var blant de første obligatoriske fagene i norsk skole. Dette skaper en nysgjerrighet hos meg. Hva er det med historie som er så viktig å formidle til elevene?

Høsten 2020 ble store deler av skole-Norge rystet da daværende kunnskapsminister Guri Melby foreslo å erstatte historiefaget i videregående skole med et fremtidsfag. Fagfornyelsen var akkurat gjennomført, og nærmest i kjølvannet av arbeidet med Fagfornyelsen kom tanken om å erstatte historiefaget med noe annet. Arbeidet med Fagfornyelsen hadde tatt lang tid, og som jeg kommer inn på senere i oppgaven er Fagfornyelsen i seg selv ganske banebrytende i forhold til tidligere læreplaner. Melby ønsket også å forandre på andre obligatoriske fag i videregående skole. Enkelte av mine kolleger som jeg pratet med mente det var fornuftig å forandre litt på fagmenyen i videregående skole. Et fremtidsfag hørtes interessant ut, mente mange. Men flertallet av de jeg pratet med mente at det var en skremmende tanke å ikke skulle få undervise i historie mer. Hva skulle da skje med dannelsen av elevene våre? Hvordan skulle de klare seg videre i livet uten å ha historisk kunnskap? Forslaget til Melby skapte stor debatt i norske medier, og det hele endte med at forslaget ble forkastet. Historie forble et obligatorisk fellesfag i videregående skole. Selv ble jeg påvirket av forslaget til Melby. Jeg har jo valgt å studere historie selv fordi jeg elsker faget. Det er et fag som har noe nostalgisk over seg, og i tillegg mener jeg at historisk kunnskap er noe av det viktigste vi mennesker bør inneha i den moderne verden vi lever i. Det å forstå fortiden for å kunne forstå nåtiden er med på å gi livet mening. Jeg husker så godt kommentaren til en kollega av meg: «Historie.....det er luften jeg puster inn». Denne kommentaren glemmer jeg

aldri. Den bekrefter hvor viktig historie kan være for enkelte mennesker. Og kommentaren fører meg videre til hovedspørsmålet mitt i denne oppgaven. Hva skal vi med historie i videregående skole?

Denne oppgaven er en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse der jeg har intervjuet lærere i videregående skole for å finne ut hvordan de begrunner historiefaget. Jeg har også sendt ut en spørreundersøkelse til noen elever på en videregående skole med flere spørsmål knyttet til deres tanker om historiefaget i videregående skole. Jeg ønsker å få en forståelse for hva en liten gruppe lærere og en liten gruppe elever tenker om faget historie i videregående skole, hvordan de begrunner faget. Intervjuene og undersøkelsen ble gjennomført i april og mai 2022. Krigen i Ukraina startet kun få måneder før, og i skrivende stund er det fortsatt krig i Ukraina. Denne krigen fungerer som et bakteppe for lærernes og elevenes svar.

Historiebevissthet fikk en ny relevans da denne krigen startet. Jeg merket en tendens til at elevene og lærerne engasjerte seg mer enn vanlig med tanke på den europeiske historien. Hvorfor ønsket Putin å ta Ukraina? Hva skal han med landet? Hvorfor er det så mye snakk om NATO? Vil denne krigen true Norges sikkerhet? Har man ikke lært i 2022 at krig er helt uakseptabelt? Det var flere spørsmål som dukket opp og som jeg overhørte i friminuttene på skolen jeg jobbet på. Plutselig ble elevene mer aktive enn ellers i historietimene. De søkte på internett for å få svar på årsakene til denne krigen. Det faktum at Ukraina ikke ligger så langt borte fra Norge geografisk sett gjorde det lettere for elevene å relatere til krigen. Spesielt også fordi ukrainske flyktninger kom til nærområdet og begynte i samme skoleklasse som mange av mine elever.

1.2 Forskningsspørsmål og metodologisk tilnærming

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hva noen lærere og noen elever tenker om historiefaget, og hvordan de begrunner det. Min problemstilling blir dermed:

«Hvordan blir historiefaget legitimert i videregående skole?»

Jeg lurer på om elevene synes faget er viktig for dem og deres liv eller ikke. Jeg lurer også på om det er spesielle temaer innenfor historiefaget som de finner mer relevant enn andre temaer. Jeg lurer på hvordan de rangerer historiefaget blant de andre skolefagene. I tillegg er jeg nysgjerrig på hva lærerne tenker om historiefaget. Kvande og Naastad (2020:19) sier at

historiefaget er et krevende fag å undervise i for lærere, og at det krever en høy grad av faglig innsikt og forståelse. Samtidig skriver de at det er et privilegium å få undervise barn og unge i historie. Av den grunn lurer jeg på hvordan lærerne legitimerer faget for sine elever. Hva legger de vekt på i undervisningen? Hvordan underviser de? Hva finner de spesielt viktig med faget og hva ønsker de sterkt å formidle videre til sine elever? Og i tillegg kommer elevperspektivet inn her fordi jeg lurer på hva elevene tenker om historiefaget. Dette fører meg frem til følgende forskningsspørsmål i denne oppgaven:

- Hvordan legitimerer lærerne historiefaget for sine elever?
- Hvordan oppfatter elevene historiefaget?
- Hva er det viktigste med historiefaget ifølge noen elever og lærere i videregående skole?

Det følgende kapittelet fungerer som en bakgrunn for undersøkelsen min. Jeg vil fokusere på hvordan skolen og historiefaget har utviklet seg i nyere tid for å kunne sette undersøkelsen min inn i en kontekst.

1.3 Skoleutvikling

Siden 1990-tallet har utdanning fått en stadig større rolle i samfunnet vårt. Utdanning har på mange måter fått en økende oppmerksomhet da man ser på utdanning som et viktig instrument for politisk og økonomisk utvikling. Globalisering er et viktig begrep her da en i større grad flytter utviklingen innen utdanning fra det nasjonale til det internasjonale. Mange vil hevde at vi i dag lever i et kunnskapssamfunn der kunnskapens betydning for vekst og økonomisk utvikling understrekes i internasjonale organisasjoner som EU, OECD og FN. På nasjonalt nivå har vi de siste årene sett en tendens til å sammenlikne oss med det internasjonale utdanningssystemet ved bruk av tester som PISA og standardiserte tilnærminger til utdanning. Denne utviklingen innebærer, mener noen, at utdanningen økonomiseres og politiseres. I skrivende stund har det nettopp vært lærerstreik i Norge. Lærerne har streiket av mange årsaker, blant annet fordi lønnsutviklingen ikke står i stil med lønnsutviklingen til andre yrkesgrupper. Et annet moment er økt politisering og økonomisering. Mange lærere mener at det pedagogiske prosjektet begrenses fordi man føler seg styrt ovenfra. Dette sammenfaller med det jeg har skrevet over her. Utviklingen innen

utdanning får konsekvenser for kunnskapsformer og kunnskapsforståelser. Er det slik at politikere og økonomer skal definere pedagogiske paradigmer? En kan spørre seg hva kunnskap egentlig er? Og hvilken betydning utdanning har på individ- og samfunnsnivå. Er det slik at skolens rolle som identitetsdanner, kunnskapsprodusent og kunnskapsformidler har fått mindre oppmerksomhet nå de senere år? Hovdenakk og Stray (2015:12) har analysert utviklingen innen utdanningspolitikk i Norge de siste 25 årene; fra 1990 til 2015 med utgangspunkt i de to utdanningspolitiske reformene Reform 97 og Kunnskapsløftet fra 2006. Disse reformene henvises til som henholdsvis LK97 og LK06. Disse to reformene fikk kritikk fordi en mener at Udir har vært opptatt av sterk styring og kontroll av utdanningssystemet. Det er ingen hemmelighet at utdanning er viktig, utdanning har en særdeles viktig funksjon i de unges liv fordi utdanning er en døråpner inn i yrkeslivet. Hovdenakk og Stray (2015:13) legger til grunn at kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon gjensidig påvirker hverandre i et tett samspill i elevenes skolehverdag. Det er av den grunn ganske viktig hvilke kunnskapsformer som gis legitimitet og blir prioritert i skolen. Det er slik at de verdier og interesser som skolen gjennom sitt kunnskapssyn distribuerer til barn og unge, påvirker elevenes bevissthetsnivå. Dette fører til at ulike sosiale grupper vil være uenige om og kjempe om definisjonsmakten over skolens innhold.

Formålsparagrafen i opplæringsloven er viktig i denne sammenheng fordi den artikulerer skolens samfunnsmandat. Skolens samfunnsmandat kan tolkes som hva skolen skal bidra med som samfunnsinstitusjon. Formålsparagrafen er en rettesnor for lærere, kunnskapspolitikere, elever og foresatte og kan leses som samfunnets visjon for hva elever skal sitte igjen med etter flere års skolegang. Skolen har et sammensatt mandat, og danning og nytte er to hovedområder.

Opplæringslovens formålsparagraf lyder slik:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidas.

(Opplæringsloven § 1-1) Kilde: (Utdanningsdirektoratet, 2022)

1.3.1 Fagfornyelsen 2020

Fagfornyelsen 2020 ble gradvis innført i både grunnskole og videregående skole fra og med 2020. På mange måter er Fagfornyelsen noe helt nytt sett i forhold til tidligere læreplaner, noe jeg vil komme inn på videre i denne oppgaven. Som lærer har jeg vært med i flere arbeidsgrupper som ble opprettet for å lære Fagfornyelsen å kjenne samt gi tilbakemeldinger i høringsrundene. Fagfornyelsen er noe nytt på mange måter, kanskje først og fremst på grunn av alle de nye begrepene som en har innført. Fagfornyelsen 2020 kom som et resultat av at altfor få elever fullførte videregående skole. Man mente at skolen var for lite relevant for elevene, og at den eksisterende læreplanen var for omfattende. En ønsket at skolen i større grad skulle tilpasse seg samfunnet vårt ved å lage Fagfornyelsen som skulle føre til blant annet mer relevans og dybdelæring, og ikke minst mer motiverte elever som kommer til å fullføre videregående skole. Arbeidet med Fagfornyelsen tok utgangspunkt i forskningsrapporten som Sten Ludvigsen ledet. Forskningen til Ludvigsen-utvalget tok for seg hva og hvordan elever lærer og hvordan man, i skolen, skal legge til rette for elevenes kognitive og sosiale progresjon. Tanker om fremtidens skole stod sentralt i denne rapporten, og begrepet «dybdelæring» ble innført og løftet frem som det nye idealet. Fagfornyelsen ble, som nevnt, innført gradvis fra og med skoleåret 2020/2021, og alle fagene i den videregående skole fikk en ny læreplan. Følgende beskriver den nye læreplanen i historiefaget i videregående skole.

1.3.2 Læreplan i historie

Læreplanen i historie er delt inn i de klassiske områdene slik som: *om faget, kompetansemål og vurdering, vurderingsordning, fagkoder, timetall samt gyldighet og innføring*. Slik er også de andre læreplanene for fag i videregående skole inndelt.

Delen som heter «om faget» handler om fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Historiefaget beskrives som et sentralt fag for kultur- og samfunnsforståelse, for danning og identitetsutvikling. Faget skal bidra til at elevene på sikt forstår seg selv, hvem de er, at de forstår samfunnet de lever i og de skal litt etter litt få en forståelse for at strukturer, verdier og holdninger i samtiden har sine røtter i fortiden. Videre sier læreplanen under fagets relevans og sentrale verdier at elevene skal utvikle innsikt i sentrale historiske hendelser og sammenhenger og menneskers handlingsrom i fortiden. Faget skal også bidra til at elevene skal bli aktive medborgere i samfunnet de lever i slik at de kan orientere seg, ta stilling til, og se nåtidige utfordringer i en historisk sammenheng. Elevene skal også forstå at verden har vært annerledes, og at nåtiden og fremtiden kan bli en annen. Elevene skal også lære seg å tenke kritisk i historiefaget samt forstå hvordan kunnskap blir til. Følgende er enda mer som historiefaget skal bidra til, skissert punktvis etter innholdet i fagets relevans og sentrale verdier:

- Elevene skal utvikle innsikt i norsk og samisk historie og kulturarv
- Elevene skal utvikle innsikt i og forståelse for mangfold
- Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskene har påvirket natur og klima
- Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan mennesket har organisert seg i samfunn og skapt og løst konflikter
- Elevene skal utvikle forståelse av demokratiske verdier og menneskerettighetene
- Elevene skal utvikle forståelse av verdier som likeverd, likestilling og etisk bevissthet gjennom historiebevissthet, historisk empati og perspektivmangfold
- Elevene skal arbeide utforskende med historie og utvikle kildekritisk kompetanse

Videre har faget fått kjerneelementer slik som de andre fagene har fått i Fagfornyelsen. Historiefaget har fått fire kjerneelementer, og begrepet kjerneelement kan defineres som et hovedområde som faget skal fokusere på. Mange vil kanskje påstå at kjerneelementer er det

virkelig nye med Fagfornyelsen da dette fører til at lærerne må tenke helt nytt rundt sin undervisning. Kjerneelementer angir det viktigste og det mest sentrale elevene skal lære i faget. Målene med opplæringen i faget finnes i kjerneelementene, ikke i kompetansemålene. Kjerneelementene ble opprettet for å unngå stofftrensel i opplæringen, og arbeidet med å utforme kjerneelementene var krevende fordi en måtte prioritere det faglige innholdet i fagene. Læreplanen i historie har fortsatt kompetansemål, men disse fungerer mer som konkretisering i arbeidet med kjerneelementene. De viser vei og gir retning til kjerneelementene.

De fire kjerneelementene i historiefaget er som følger:

1. Historiebevissthet
2. Utforskende historie og kildekritisk bevissthet
3. Historisk empati, sammenhenger og perspektiver
4. Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid

(Utdanningsdirektoratet, 2022)

Dette beskriver det nye historiefaget i Fagfornyelsen, og følgende er et forsøk på å beskrive hva som er nytt sett i forhold til tidligere læreplan.

1.3.3. Hva er nytt i historiefaget?

Læreplanen for historie ble innført 1.8.2021 fordi Fagfornyelsen ble innført på en gradvis måte i videregående skole. I og med at historie først er et fellesfag på VG2 betyr dette at den nye læreplanen ikke ble innført før dette tidspunktet. De ulike fagene i videregående skole har endret seg på forskjellig måte med Fagfornyelsen. Bortsett fra nye hovedbegreper som tverrfaglige temaer, kjerneelementer og dybdelæring er det andre elementer som er nytt med historiefaget. Hva som er nytt kan egentlig oppsummeres med at det er et enda større fokus på historiebevissthet og forståelse for historiske sammenhenger. Det er også større fokus på en metodisk tilnærming til faget, altså på hvordan elevene skal lære seg historie. Dybdelæring er innført som et sentralt tema, og dette betyr ikke at elevene skal danne seg dypere innsikt i hvert av temaene som gjennomgås, men heller at de ser sammenhenger mellom temaene de lærer og at de kan bruke dette i andre fag. Tanken er at dybdelæring skal skje gjennom større fokus på historiske hovedspørsmål slik at de i større grad enn tidligere

klarer å se sammenhenger mellom ulike historiske epoker og få en enda bedre oversikt over historisk innhold, temaer og perioder.

Følgende sitat fra Udir oppsummerer på mange måter hva som er nytt i historiefaget:

Læreplanen legger opp til at elevene skal utvikle historiebevissthet og se sammenhenger i fortiden. Slik skal elevene også utvikle forståelse for at de selv er historieskapt og historieskapende, og kunne se fortidens relevans for nåtiden og framtiden. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Vi ser at historiefaget på mange måter har fått en ny drakt og et nytt innhold. Dette bringer oss videre til utspillet til tidligere kunnskapsminister Guri Melby. Trenger vi virkelig dette faget? Eller kan det erstattes med noe annet?

1.3.4 Historie eller et nytt fremtidsfag?

Som vi har sett over er det gode og interessante planer for historiefaget, og det er foretatt et grundig arbeid med historiefaget i Fagfornyelsen for å gjøre faget relevant, spennende og viktig for elevene våre. Fagfornyelsen var knapt innført da regjeringen fredag 26.3 2021 la frem en ny Stortingsmelding for videregående opplæring. (Regjeringen. 2022) Bakgrunnen for denne reformen er at altfor få elever fullfører videregående skole. De siste årene har en sett en økning antall elever som ikke fullfører videregående skole, og dette bekymrer politikerne. Noe må gjøres for å få en større andel elever til å fullføre slik at de kan studere videre og etter hvert begynne å arbeide. Videregående skole er en viktig forutsetning for et trygt fotfeste for arbeidslivet i Norge. En har regnet ut av ¼ av elevene i videregående skole ikke klarer å fullføre videregående skole, derfor er denne Stortingsmeldingen et forsøk fra politikerne på å gjøre noe med denne utfordringen. Stortingsmeldingen beskriver hvordan den videregående skole skal reformeres slik at flere elever kan motiveres til å gjennomføre skoleløpet.

Hovedmålet med reformen er å:

Fjerne hindringer, snublesteiner og begrensninger slik at det blir tydelig at utdanningssystemets oppgave er å gi ungdom og voksne det tilbudet de trenger for å fullføre og bestå med studie- og yrkeskompetanse. (Regjeringen, 2022)

Stortingsmeldingen er omfattende og foreslår en rekke endringer som kan deles inn i fem områder. Disse fem områdene er hovedutfordringer som regjeringen finner ved det norske

utdanningssystemet. Regjeringen legger frem løsninger til disse fem hovedutfordringene. Ikke alle disse fem områdene er relevante for temaet mitt i denne oppgaven, derfor kommenterer jeg kun det mest relevante området. Hovedutfordringene som regjeringen har oppdaget ved det norske utdanningssystemet er som følger:

1. Videregående skole er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger
2. Elevene er ikke godt nok studieforbredt
3. Fagopplæringen dekker ikke elevenes, lærlingenes og arbeidslivets behov godt nok
4. Videregående skole er i for liten grad tilpasset mangfoldet blant elevene og de ulike utfordringene elevene har
5. Videregående skole er ikke godt nok tilpasset voksne (Utdanningsforbundet, 2021)

Det er punkt 2 som er særlig relevant for denne oppgaven. Det er her utspillet til Guri Melby stammer fra. Punkt 2 sier: «Elevene er ikke godt nok studieforbredt. Regjeringen tenker at dette kan sikres ved at elevene får mer relevant opplæring, mer fordypning og mer valgfrihet. Bakgrunnen er at undersøkelser viser at elevene selv, høyskoler og universiteter mener at elevene ikke er godt nok forberedt til høyere studier etter videregående skole. Det at elevene ikke er godt nok studieforbredt bunner i at de ikke har trening i å lese større mengde tekster, de har ikke god nok trening i akademisk skriving og de har mangelfulle ferdigheter i kritisk tenkning. Tanken er at elevene trenger mer fordypning slik at de får færre områder å fokusere på. Denne fordypningen kan skje hvis det ryddes plass på elevenes timeplan. Dette kan en få til ved å se på fag- og timefordelingen til elevene og reformere hvordan det ser ut i dag. Elevene på videregående skole har en rekke fellesfag som de må bestå for å få vitnemål, men regjeringen foreslår et kraftig kutt her slik at kun norsk, matte og engelsk forblir fellesfag. Historie er som tidligere nevnt et fellesfag på VG2 og VG3 på studieforbredende linje, og regjeringens forslag «skroter» dermed historie som fellesfag. Men regjeringen åpner opp for forslag slik at historie ikke legges helt bort. Et forslag er å gjøre de øvrige fellesfagene, inkludert historie, om til valgfrie fag. Regjeringen foreslår å opprette et nytt fremtidsfag som skal ivareta områder som forsvinner ved å kun ha matte, norsk og engelsk som fellesfag. Fremtidsfaget skulle erstatte mange små fellesfag, deriblant historie og samfunnsfag. Men tanken var at fremtidsfaget skulle inneholde blant annet demokrati, likestilling og kritisk tenkning.

Stortingsmeldingen skapte stor debatt, kanskje fordi den opplevdes som kontroversiell hos mange. Spesielt forslaget om å kutte i fellesfagene skapte kraftige diskusjoner og enorm misnøye. Naturfag, geografi, kroppsøving, samfunnsfag og historie er blant fellesfagene som gikk en uviss tid i møte. Spesielt uheldig var det, mente mange, at denne meldingen kom rett etter at en hadde påbegynt arbeidet med Fagfornyelsen. Lærere, skoleledere, Udir og andre hadde jobbet hardt for å være forberedt til å effektivisere Fagfornyelsen. Så kom denne meldingen, og mange var bekymret for at arbeidet med Fagfornyelsen var forgjeves. Kritikken haglet, og Guri Melby som daværende kunnskapsminister ble den store syndebukken som måtte ta hovedbrodden av kritikken. Spesielt lærerne i fellesfagene som kanskje skulle erstattes med et fremtidsfag ble svært urolige, og deriblant historielærere. «Periodisk historieløst av Melby», «Kunnskapsløst av Melby», Samfunnet trenger historie», «oppsiktsvekkende uklokt av Melby» og liknende kunne en lese som overskrifter i landets store nyhetssider. Kritikken haglet, og deretter kom snuoperasjonen. «Farvel fremtidsfag» og «regjeringens fremtidsfag skrotes» ble de neste overskriftene en kunne lese. Regjeringen snudde og innså at tiden ikke var inne for å ommøblere på fagene i videregående skole.

I etterkant av denne snuoperasjonen har flere aktører studert Stortingsmeldingen med et mer nyansert blikk, deriblant Thom Jambak som er leder av kontaktforum for videregående skole i Utdanningsforbundet. Han sier at Stortingsmeldingen har gode intensjoner, men at man må vurdere enkelte av tiltakene på nytt. Det er helt avgjørende at regjeringen gjør noe med ressursene i videregående skole da han anser dette som svært viktig med tanke på å få elevene til å fullføre videregående skole. Bedre oppfølging av svake elever, flere valgmuligheter og økt fleksibilitet vil kreve større ressurser i form av flere lærere og større administrasjon på skolene. Jambak kommenterer forslagene til å reformere fag- og timefordelingen og ser seg enig i at dette området ved Stortingsmeldingen er garantert det som skaper mest debatt da han poengterer at dagens fellesfag har lange tradisjoner i både skolen og som vitenskapsfag. Det er ikke så lett å redusere disse til ett fremtidsfag. Hva skal dette faget egentlig inneholde?

Fellesfagenes plass i framtidens videregående opplæring krever grundig utredning. Dagens fellesfag har lang tradisjon både som skolefag og vitenskapsfag. Det er slett ikke uproblematisk å slå mange fag og fagområder sammen til ett på denne måten.

Hva skal faget inneholde? Hvem blir kvalifisert for å undervise i faget? Hvordan skal de overordnede målsettingene for skolen komme til uttrykk i et fag? (Minken.2021)

Slik jeg ser det er Stortingsmeldingen et tegn i vår tid. Vi lever i en verden der samfunnet endrer seg i stadig raskere tempo. Skolen må henge med og forandre seg i sammenheng med samfunnet. Likevel er ikke tiden inne til å rokke ved fellesfagene og deriblant historie. Det har oppstanden rundt Stortingsmeldingen utspillet til Guri Melby vist oss ganske tydelig.

Historiefaget er i dag fagfornyhet etter Fagfornyelsen 2020 og fortsetter som et obligatorisk fellesfag i videregående skole enn så lenge. Hva fremtiden vil bringe vet vi ikke, men at det er ulike oppfatninger rundt historiefaget- det er sikkert. Historiefaget legitimeres forskjellig, og i det neste kapittelet skal jeg se på hva som ligger til grunn i forskjellige diskurser. Jeg vil altså se på ulike historiesyn og se hvordan de enkelte legitimerer sitt syn. Men først vil jeg skrive litt om bekymringen for å fjerne historie som fellesfag i videregående skole. En bør ha i bakgrunnen tendensen om at de humanistiske fagene taper terreng. De siste årene har en sett stadig mindre søking til høyere studier innenfor humaniora. Kan dette henge sammen med tanken om at historiefaget i videregående skole bør revurderes?

1.4 Oppsummering

Fagfornyelsen ble innført i 2020 grunnet blant annet et ønske om å gjøre fremtidens skole mer relevant for elevene samt et ønske om at elevene skal lære mer. Dybdelæring står sentralt her, og på sikt håper man at Fagfornyelsen vil føre til at stadig flere elever fullfører og består videregående skole. I kjølvannet av Fagfornyelsen legger daværende kunnskapsminister Guri Melby våren 2021 frem en Stortingsmelding der ønsket om å reformere den videregående skole ved å forandre fagmenyen og blant annet erstatte fellesfaget historie med noe annet; et nytt fremtidsfag, ble lagt frem. Dette skapte stor debatt i skole-Norge, og det hele endte med at regjeringen trakk forslaget tilbake. Likevel kan en se dette som en tendens på hva som rører seg i skole-Norge i dag. Skolen utvikler seg i tråd med samfunnet, og derfor må nødvendigvis læreplanene forandres på med jevne mellomrom. Forslaget til Guri Melby om å fjerne historie som fellesfag i videregående skole er utgangspunkt for denne undersøkelsen som setter søkelys på hvordan lærere og elever legitimerer historiefaget i den videregående skole. Trenger vi egentlig historie som fellesfag?

Hva kan dette faget gi oss av lærdom og kunnskap? Følgende kapittel tar for seg teoretiske perspektiver på historiefaget og dets legitimering.

2. Teori: Hvordan kan man legitimere historiefaget?

Hvorfor trenger vi historie? Det er vanskelig å svare på dette spørsmålet fordi det kommer an på hva en legger til grunn. Det hersker ulike typer historiesyn, og forskerne har ulike oppfatninger av hvordan en bør legitimere historie, både som fag i skolen og som vitenskapsfag. I tillegg er det vanskelig å få en enhetlig oppfatning av begrepet historie. Undervisningsfaget har endret seg betydelig fra det ble innført i norsk skole og frem til i dag. Bøe (2006:197) mener det har vært vanskelig å begrunne historiefaget i demokratiske samfunn fordi det eksisterer ulike interesse- og pressgrupper som har ulike og motstridende oppfatninger av hva fortiden var. Det er også ulik mening om hva fortiden betyr for nåtiden. Derfor må begrunnelsen av historiefaget være at faget har kvaliteter som ikke finnes i andre fag. For vår del har begrunnelsen for historiefaget vært elevenes utvikling. Akkurat hva som ligger i «elevenes utvikling har endret seg over tid- fra å utvikle fellesnasjonale og borgerlige dyder til å styrke elevenes historiebevissthet. I det følgende vil jeg drøfte teoretiske syn på historiefagets legitimering i den videregående skole. Først vil jeg gi et historisk riss av hvordan historiefaget har utviklet seg i norsk skole, fra det ble innført på 1800-tallet og frem til i dag. Deretter vil jeg presentere noen ulike diskurser som omhandler legitimering av historiefaget

- Å utvikle historiebevissthet
- Å lære av historien
- Å møte det fremmede
- Å utvikle dannelse
- Å utvikle kritisk tenkning

Det finnes mange ulike måter å legitimere historiefaget på, og alt kommer an på hvilken teori man legger til grunn. Årsaken til at jeg har valgt disse fem diskursene for legitimering av historiefaget handler om utviklingen i prosjektet mitt. Jeg har hatt en forforståelse for hvilke teorier jeg ville bruke i denne oppgaven, men etter at lærerintervjuene og elevundersøkelsen var gjennomført innså jeg at svarene jeg fikk førte til at jeg måtte finne ny teori å fordype meg i. På denne måten har prosjektet mitt vært en hermeneutisk tolkningsprosess der min

forforståelse er gjenstand for fortolkning som igjen danner en ny forståelse og forforståelse. Slik har oppgaven min beveget seg fremover, og til slutt endte jeg opp med disse fem måtene å begrunne historiefaget på fordi fortolkningsprosessen min ledet meg frem til disse fem.

Men først.....litt informasjon om hvordan historiefaget har endret seg.

2.1 Historiefaget i endring

Historiefaget i 1889 var noe helt annet enn hva det er i dag, og forskjellige teoretikere har skissert et historisk riss på sin måte. I dette kapittelet skal jeg presentere hvordan Stugu, Bøe og Kvande og Naastad har skissert historiefagets utvikling.

Allerede i 1997 beskriver historiker Svein Olav Stugu en overgang innenfor historiedidaktikken fra undervisningslære til teori om historiebevissthet og historiekultur. Stugu (2000:3) beskriver utviklingslinjene som fører til en ny historiedidaktikk der historiebevissthet og historiekultur står stadig mer i sentrum i skolefaget historie. Likevel påpeker Stugu at historien om historieundervisningen er et felt der ennå mye er ugjort. Det finnes ingen oversikt over historieundervisningen i Norge, det vi kan få vite finnes ved å studere lærebøker, artikler og hovedoppgaver der forfatterne har vært enten historikere eller historisk orienterte pedagoger. (Stugu. 2020: 8).

Stugu (2020:125) har forsket mer på historiefagets utvikling, og har tatt for seg hvordan formålet med faget har endret seg med tidene. Dette viser han ved å bruke Sven Sødning Jensens inndeling av tilnærminger til historieundervisningen. Sødning Jensen skiller mellom tre tilnærminger; en klassisk tilnærming, en objektivistisk tilnærming og en formal tilnærming. Den første tilnærmingen, den klassiske, dominerte i Norge fram til slutten av 1800-tallet. Historiefaget var et dannende og disiplinierende fag der forhistoriske hendelser skulle tjene til eksempel til etterfølgelse, men også som avskrekkende middel. Deretter kom en fase, den objektivistiske tilnærmingen, der det var et ideal at historiefaget skulle bygge på forskningsfaget og være verdinøytralt. Samt mest mulig objektivt. Likevel var nasjonal vekst et formål med faget etter denne tilnærmingen. Så kommer den siste tilnærmingen, den formale, der fagpedagogikken gjør sitt inntog og der historiefaget først og fremst skal øve elevene i allmenne ferdigheter og modning. Stugu (2020:126) sier at disse tre idealtypene av historieundervisning er punkter som den reelle utviklingen kan måles opp mot. Vi ser denne

utviklingen i Norge der faget har gått fra å være et fag for nasjonal danning til å bli et fag som dreier seg om historiebevissthet.

Bøe (2006:198) viser også hvordan historiefaget har utviklet seg ved å se på hvordan skolelover, læreplaner og historiebøker uttrykker skolens historiebruk, og hvordan disse har endret seg over tid. Han trekker linjene fra 1814-2000 og viser hvordan historiebruken i den norske skole har endret seg. Den første perioden har han valgt å kalle *1814-1860 Nasjonen våkner*. I 1814 var det ingen tradisjon for lærebøker i den norske skole, og hvis det fantes noe så var det av dansk opphav. De første lærebøkene i historie kom i 1830-årene, og disse la alle vekt på historien før dansketiden. Snorres kongesagaer stod på pensum og fortellingene samlet seg om viktige hendelser som viste norsk storhet. 1814 markerer jo året der den nasjonale oppbygningen starter for fullt og professor i historie P.A. Munch stod sentralt her. Han tydeliggjorde at nordmenn hadde en historisk rett til sitt territorium, og dette var gjenstand for undervisning i den norske skolen. Den neste perioden har Bøe (2006:199) valgt å kalle *Norge i våre hjerter (1860-1905)* I denne perioden finner vi de sterkt nasjonale lærebøkene. Produksjonen av lærebøker var stor i denne perioden og hele åtte lærebøker i historie ble gitt ut. Sagatiden og dansketiden var sentrale områder som man skrev om i disse lærebøkene, og enkelte av bøkene inneholdt indirekte kritikk mot den svensk-norske unionen. Videre var man opptatt av å skildre bragder som nordmenn hadde utført etter 1814. Det interessante er at arbeiderbevegelsens frammarsj og Thranebevegelsen ikke ble nevnt i disse bøkene. Neste periode heter *På egne ben (1905-1940)* og i denne perioden er det registrert seks lærebøker i historie og samfunnskunnskap. Første verdenskrig fant sted i denne perioden og markerer dermed et skille i historiebruk i skolen. En av bøkene skildret den politiske kampen som førte til unionsbruddet i 1905, men flere av bøkene viderefører fortellinger om den nasjonale forhistorien slik som sagatiden. Etter første verdenskrig blir lærebøkene annerledes. Den gamle verden forvitret noe i bøkene, og vekten ble lagt oppdragelse. Demokrati, samarbeid mellom statene og innenfor nasjonen ble viktig i bøkene. Tormod Knutson i *Vårt folks historie* fra 1934 begrunner i innledningen:

Slagskildringer har jeg overhodet ikke tatt med, og krigen har jeg fremstilt som den grufulle ting den er og alltid har vært, med usigelig råskap og all slags elendighet som sin faste følgesvenn. Derimot har jeg gitt det jevne folk og arbeidslivet en langt bredere plass enn i noen annen norgeshistorie. (Bøe.2006: 206)

Interessant er det i denne perioden at verdenshistorien kommer til syne i bøkene. «verdenshistorie» ble forstått som «Europas historie» hvor land i andre verdensdeler ble nevnt når de kom i kontakt med Europa. Tiden fra og med andre verdenskrig til 1970 blir kalt for *Felleskap i krig og fred (1940-1970)* I denne perioden ser man en eksplosjon i antall lærebøker i historie og samfunnsfag, men også i andre fag i skolen. Produksjonen er høy, og hele 17 lærebøker ble utgitt. En ser en sterkere moralsk undertone i lærebøkene i denne perioden selv om det også var fokus på freden etter andre verdenskrig og fokus på det nye samfunn som skulle bygges. Det nye i denne perioden er at målet med undervisningen var å dyrke fram den kritiske og selvstendige elev. Siste perioden fram mot vår egen tid heter *Norge i verden (1970-2000)* Den nye læreplanen i denne perioden førte blant annet til utskiftning i gamle lærebøker. Man kan si at skolens historiebruk fra 1814 til i dag har hatt et perspektiv som har endret seg. Blikket er flyttet fra det nasjonale til det globale. Dagens mennesker har andre behov enn tidligere generasjoner, og disse behovene gjenspeiles på sett og vis i lærebøkene. De nasjonale fortellingene om store menn og store tider har en annen betydning i dag enn det hadde tidligere.

I forbindelse med historiefagets utvikling er det interessant å tenke over at historiefaget har utviklet seg forskjellig fra land til land. Kvande og Naastad (2020:32) skisserer historiefagets historiografi fra 1970-tallet til i dag, og peker spesielt på utviklingen av historiefaget i England. På 1970-tallet dukket spørsmålet «Hva skal historie være godt for?» opp, og man leter etter begrunnelser for faget. Historiefaget i England var i dyp krise og var faktisk i ferd med å dø ut. Hva kan historiefaget gi, som ikke andre fag kan gi? Man var kritisk til måten historiefaget hadde vært undervist på der hovedhensikten var å huske historiske fakta i kronologisk rekkefølge. Derfor begynner man å reformere faget ved å endre fagets innhold og arbeidsmåter. Dette reformprosjektet ble kalt «School Council History Project» og ble utviklet med tanke på fem behov hos elevene:

- Å forstå den verden man lever i
- Å finne sin identitet ved å utvide sin erfaring gjennom studiet av mennesker i en annen tid og et annet sted
- Å forstå endring og kontinuitet over tid
- Å utvikle egne interesser i fritiden
- Å utvikle evnen til kritisk tenkning og vurdering

Det er vanlig å dele historiedidaktikken inn i to skoler: den anglosaksiske og den tysk-nordiske. Norge tilhører hovedsakelig den tysk-nordiske tradisjonen der historiebevissthet står sterkt. Den anglosaksiske tradisjonen legger, enkelt forklart, vekt på to ordener slik Kvande og Naastad (2020:33) legger det frem. Den første handler om at elevene lærer seg historiske begreper slik som svartedauden og reformasjonen. Den andre handler om ferdigheter innenfor historisk analyse slik som årsak/virkning eller brudd/kontinuitet. På denne måten har den anglosaksiske tradisjonen to områder: sakkunnskap og metodisk kunnskap.

Historiedidaktikken i Tyskland er annerledes enn den anglosaksiske på flere områder, og en kan si at faget har blitt styrket i samfunnsfaglig retning. Annette Kuhn (Kvande og Naastad. 2020:33) legger frem fem målområder der historiefaget kunne føre til å gjøre elevene enda mer kunnskapsrike og dyktige.

-Kommunikasjon

-Ideologiskkritisk retning

-Samfunnsanalyse

-Personlig stillingtaking

-Identitetsutvidelse

Vi kan ha de fem punktene til Annette Kuhn i bakhodet når vi nå går videre til begrunnelser for historiefaget. Det første punktet jeg omtaler handler om kritisk tenkning.

2.2 Å utvikle kritisk tenkning gjennom historiefaget

Så la oss se litt nærmere på kritisk tenkning, hva er det egentlig? Vi lever i en tid med tilgang til ufattelig mye informasjon. Aldri før har informasjonen vært så tilgjengelig for oss som den er i dag. Elevene søker stadig etter kunnskap på internett, og hele tiden må de foreta valg slik at de velger ut noe fremfor noe annet. Som vi skal se under kan kritisk tenkning relateres til dannelse. Jeg omtaler dannelse i et eget kapittel da jeg har valgt å gå litt grundigere til verks når det gjelder dannelse som begrunnelse for historiefaget. Men vi ser her i det følgende at grensen mellom kritisk tenkning og dannelse er noe vag. Kritisk tenkning handler om å

reflektere rundt en sak samt være aktiv og vurderende i forhold til vedtatte sannheter og antakelser (Ferrer og Wetlesen, 2019:11) Kritisk tenkning knyttes ofte til det normative, at elevene får en forståelse for hvordan ikke bare ting er, men hvordan ting bør være. Kritisk tenkning handler dermed ikke bare om en vitenskapelig tenkemåte og kildekritikk, men også om det å handle etisk. Når kritisk tenkning løftes fram som noe mer og noe annet enn en intellektuell øvelse så er det fordi kritisk tenkning handler om det normative, altså dannelse. Dannelse kan forstås som en personlighetsforming med et normativt mål. På denne måten henger kritisk tenkning og dannelse sammen. Tidligere var danning gjerne forbundet med sivilisering gjennom økt kunnskap og kulturverdier, men i nyere tid forbinder man danning med evnen til å lære og handlingsferdigheter. Det dreier seg dermed ikke bare om å tilegne seg kunnskap, men også om å handle korrekt. Danning kan defineres på følgende måte:

Dannelse betegner menneskets holdning, kompetanse betegner menneskets beholdning. (Ferrer&Wetlesen.2019:19)

Det er interessant å se på kritisk tenkning og dannelse i historiefaget med Fagfornyelsen som utgangspunkt. De tverrfaglige temaene i fagplanen til historie er *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring samt bærekraftig utvikling*. Hvis vi bruker bærekraftig utvikling som eksempel på kritisk tenkning og dannelse vil følgende spørsmål dukke opp. Er en undervisning rettet mot bærekraftig utvikling også en undervisning som dyrker det kritiske synet? Målet er at undervisningen i historie skal være med på å påvirke *om og for* et mer bærekraftig samfunn. Bærekraftig utvikling handler om å sikre et godt liv både for menneskene i dag og for menneskene som kommer etter oss. Men på hvilken måte kan historiefaget lære elevene om betydningen av en bærekraftig utvikling? I historiefaget kan man si at bærekraftig utvikling handler om å gi elevene en forståelse for samspillet mellom naturen og menneskene. Historiefagets undervisning skal vise hvordan menneskene har forhold seg til naturen gjennom tidene, hvordan de har forvaltet og brukt ressurser. Historiefaget skal også vise elevene hvordan menneskelig aktivitet har endret livsvilkårene på jorden, og det jeg personlig synes er viktig her er at historiefaget skal vise elevene at menneskene har hatt evne til å løse problemer som har oppstått. Historiebevissthet kommer inn i bildet her fordi elevene får en forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie. Elevene vil, gjennom kritisk tenkning, bli mer bevisste sine egne muligheter til å bidra

til et mer bærekraftig samfunn. Det å utvikle historiebevissthet er det andre området jeg velger å fordype meg i som begrunnelse for historiefaget.

2.3 Å utvikle historiebevissthet

Historiefaget har endret seg grunnleggende siden jeg selv gikk på videregående skole på begynnelsen av 1990-tallet. Den gangen opplevde jeg faget i stor grad som orientert mot tilegnelse av faktakunnskap om fortiden, som et utpreget puggefag. Denne måten å undervise historie på har lange tradisjoner. Spørreundersøkelser blant allmennheten på 1970-tallet viste at et klart flertalls varte følgende: Å lære historie handler om å lese en historiebok. Å være god i historie er å kunne gjengi det som står i boken best mulig. Jensen (1990:132) viser akkurat dette med det han kaller for *den klassiske nedsivningsteorien*. Denne tenkningen har flere sentrale kjennetegn. For det første handler det om en modell som håndterer ulike former for enveis-kommunikasjon. Det er den faglige ekspertene som formidler videre til ikke-spesialistene. Det vil da altså handle om skolens historielærere og elever. Definisjonen av historiske temaer som skal læres bort ligger hos ekspertene. Ikke-spesialistene kan ikke stille krav eller formulere behov for hva som er relevant å lære. Denne teorien levde frem til 1970-tallet da man begynte å problematisere forståelsen av historiedidaktikkens oppgaver og funksjoner (Jensen.1990:133) Utviklingen av læreplanen i historie de siste tjue årene (LK06 og LK20) viser at dette ikke lenger er måten å drive historieundervisning på. Historiefaget rommer en langt bredere forståelse av fagets formål, og av hva som utgjør historisk kunnskap. Til grunn for disse endringene ligger endringer i historiedidaktikken i Norge og i andre vestlige land. Blant annet det jeg har nevnt tidligere som skiller den tysk-nordiske tradisjonen fra den anglosaksiske. Den nye historiedidaktikken innenfor den tysk-nordiske skolen er blitt kalt «historiebevissthetsdidaktikk» (Ohman Nielsen. 2006: 147) Begrepet historiebevissthet er stort og omfattende. Historiebevissthet handler om relasjonen mellom fortid, nåtid og fremtid. Alle mennesker har en historiebevissthet hvor disse tre tidsdimensjonen spiller sammen og danner en sammenheng. Denne sammenhengen er ikke alltid så tydelig, altså ikke alltid så artikulert. Man kan være seg mer eller mindre bevisst historiebevisstheten. Men, alle har en historiebevissthet fordi vi ikke er historieløse. Følgende sitat fra historiker Erik Lund er treffende i denne sammenheng når historiebevissthet er tema.

Vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre forventninger til fremtiden. (Lund.2020:28)

Det at de tre tidsdimensjonene spiller på hverandre er helt sentralt i begrepet historiebevissthet, og påvirkningene kan gå begge veier. Vår kunnskap om fortiden blir påvirket av det som vi er opptatt av i nåtiden, og hva vi ønsker av fremtiden. Skjer det store endringer i nåtidsforståelse eller i framtidsforventningene så virker dette ofte tilbake på tolkningen av fortiden. På denne måten går påvirkningene begge veier. Som tidligere nevnt er historiebevissthet i dag et eget kjerneelement i Fagfornyelsen. Kjerneelementene antyder det viktigste faglige innholdet som elevene skal jobbe med i opplæringen. Jeg har lurt på om utvikling av historiebevissthet kan være med på å begrunne historiefaget, og det faktum at det er et eget kjerneelement forsvarer dette. Men hva er egentlig historiebevissthet? Jeg vil i det følgende forklare dette enda litt nærmere. Det finnes mange ulike definisjoner på begrepet alt etter hvilken teoretiker du leser. Fagfornyelsen forklarer historiebevissthet på denne måten:

Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Her legges det vekt på at historiebevissthet handler om et samspill mellom våre forståelse av nåtiden, vår fortolkning av fortiden og våre forventninger om framtiden. Alle disse tre henger nøye sammen. Dette er i tråd med det jeg har skrevet tidligere her om historiebevissthet. Ohman Nielsen (2006:161) tydeliggjør hvor viktig historiebevissthet er for oss som individer og grupper og mener at det er idealet for vår tids historiedidaktikk, altså et premiss for faget. Hun beskriver dette godt gjennom følgende sitat:

Utvikling av bevissthet om, og innsikt i, hvordan vi, som individer, som fellesskaper og som menneskehet er historiske, og hvilken betydning dette har for oss og de samfunn vi lever i, det er historieopplæringens formål (Ohman Nielsen. 2006:146)

Å utvikle historiebevissthet hos ungdommene våre, det er det største målet med historieundervisningen, sier Ohman Nielsen. Dette målet har vært sentralt helt siden 1990-tallet da fagdidaktikken endret seg.

2.4 Å lære av historien

Det å lære av historien er på mange måter et klassisk utsagn som man hører i mange sammenhenger. Vi lærer av våre feil slik at de ikke begås på nytt. Det å lære av historien er ifølge Almlid og Reitan (2021:190) en dobbel tankeoperasjon som kan knyttes til både kunnskap og ferdigheter. Den doble tankeoperasjonen kan forklares som genetisk og genealogisk historieforståelse. Hvis vi legger til grunn en genetisk historieforståelse så er det slik at vi lærer av historien ved å se tilbake på en historisk hendelse og hvordan den påvirket for eksempel demokratiet vårt. Det klassiske er å bruke Nazi-tyskland som eksempel her. Eller terroraksjonen på Utøya. En genetisk historieforståelse er muligens den de fleste av oss kjenner igjen fra egen skolegang. Vi ser på sammenhenger, årsaker og virkninger i forhold til den historiske hendelsen. Genetisk historieforståelse handler om at historien utvikler seg fra et utgangspunkt i fortiden. Genetisk historieforståelse handler om kunnskap, og når vi nå bruker demokratiet som eksempel vil genetisk historieforståelse dreie seg om «læring om demokratiet». Målet er å tilegne seg kunnskap for å bli orienterte og informerte samfunnsborgere. Genetisk historieforståelse er dermed kunnskap om en historisk hendelse der man fokuserer på hvordan denne hendelsen har utviklet seg med tiden. Det andre tankesettet kan omtales som genealogisk historieforståelse. En genealogisk historieforståelse tar ikke utgangspunkt i en historisk hendelse og dens utvikling, men heller nåtiden som vi alle lever i. På denne måten er genealogisk historieforståelse retrospektiv fordi vi ser tilbake i tid for å forstå nåtiden. Den genetiske historieforståelsen er prospektiv fordi den forklarer utviklingslinjene frem mot nåtiden. Hvis vi fortsatt bruker demokratiet som eksempel kan et genealogisk historiesyn ta utgangspunkt i en situasjon i dag og prøve å forklare hvorfor det er slik. Hvorfor finnes det for eksempel snublesteiner i asfalten eller blant brosteinene utenfor boliger i Norge og i Europa? Eller hvorfor ber man samene om unnskyldning for assimileringspolitikken som var på 1800-tallet? Hvorfor gjør man dette i dag? Hvis vi fortsetter å bruke demokratimodellen inn i denne genealogiske historieforståelsen så snakker vi om «læring for demokratiet». (Almlid og Reitan. 2021:193) Genetisk og genealogisk

historieforståelse er ikke to motsetninger, snarere et par. Begge tankesett handler om måter å skrive, tolke og lese historie på. Genetisk historieforståelse handler om at vi mennesker har en historie, mens den genealogiske forståelsen handler om bruk av historie. På denne måten ser vi tydelig at det handler om kunnskaper og ferdigheter. Almlid og Reitan (2021: 194) uttrykker at det er viktig for historieundervisningen å fokusere på både genetisk og genealogisk historie i undervisningen. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres er når elevene besøker HL-senteret i Oslo. Den genetiske forståelsen går ut på å forstå hvor truet demokratiet var under andre verdenskrig, mens den genealogiske forståelsen går ut på at elevene spør seg selv: «Hvorfor besøker vi dette senteret?» Forhåpentligvis vil elevene forstå at de er historieskapende og at de til syvende og sist kan lære noe av historien. For eksempel kan de bidra til at verden aldri mer bygger nye konsentrasjonsleirer som skal utrydde jødene eller andre minoriteter.

Vi sier ofte at vi trenger historie for å lære av den. Ofte kan en høre elever si noe liknende som «Vi må lære av historien, aldri mer Hiroshima». Eller «En tredje verdenskrig på aldri skje». Kaldal (2020) mener at vi lett glemmer at ingen historiske situasjoner kun har et mulig utfall. Ting har skjedd uten at vi tenker over det. Mange opprør har nok uteblitt i historien, kanskje til og med oftere enn de er blitt gjennomført. Vi må ikke glemme at situasjonene da ikke er de samme som nå. Derfor kan vi ikke med sikkerhet si at vi lærer av historien, sier Kaldal (2020) og bruker kveldsturen med hunden som et eksempel på dette. Selv om man går den samme runden med hunden hver kveld så er ikke turen helt den samme. Man vet ikke hva nytt som kan dukke opp på turen. Selv om situasjoner og hendelser kan likne på hverandre så er de aldri helt de samme. Det å lære av historien kan kanskje heller bety at historie øver oss å se maktforhold, kulturelle tenkemåter, samfunnsstrukturer og levemåter som noe menneskeskapt. Historie er flertydig og foranderlig. Dette i seg selv kan være en god begrunnelse for at vi trenger historiefaget. Kaldal (2020) mener det er viktig å lære om historie som fortellinger med flere mulige utveier eller problemer med ulike løsninger. På denne måten vil elevene skjønne at de skaper historien, og med sin kritiske tenkning vil de foreta de riktige valgene. Dette viser oss at det å lære av historien er mer komplisert enn uttrykket først sier oss. Det å lære av historien er en omfattende prosess som er en legitim begrunnelse av historiefaget. Videre skal jeg drøfte et annet perspektiv på historiefaget; det å begrunne faget gjennom møter med det fremmede.

2.5 Å møte det fremmede

Følgende handler om spenningen mellom historiefaget og elevenes livsverden. I historiefaget møter elevene mye fremmed, men kan dette møtet mellom elever og det fremmede begrunne historiefaget som skolefag i videregående skole? Professor i pedagogikk, Thomas Ziehe, har lenge forsket på hvordan ungdomsmentaliteten og ungdomskulturen har endret seg siden 1970-årene. Hans forskning er ikke peilet inn mot et spesifikt fag, men mot skole generelt. Hvorfor akkurat 1970-årene? Skagen (2018) viser til Ziehes tanker om at tiden før 1970 kan kalles for et skjebnesamfunn fordi de unge var et produkt av arv og miljø uten store valgmuligheter i livet. Etter 1970 går dette skjebnesamfunnet over i et valgsamfunn der tradisjoner får stadig mindre verdi og de unge får velge i høy grad. Dette samfunnet defineres også ved at de unge i større grad får nytte, og ikke yte. Dette er da en overgang som gir utslag i de unges personkarakterer, og Ziehe betegner dette som en forandring fra en autoritær karakterstruktur til en mer narsissistisk karakterstruktur. Med dette kommer også en tomhetsfølelse hos de unge og Ziehe mener at denne samfunnsstrukturen kan utløse psykiske vansker hos de unge slik vi ser en økende tendens til i dag. Med tanke på skole har denne overgangen fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn ført til at elevkulturen har fått større innpass i skolen. Skolen er blitt elevsentrert. Ziehe mener videre at det er en kløft mellom skole og elever fordi elevenes hverdagskultur er med inn i skolen der lærerne kjemper for å beholde sin plass som autoriteter på kunnskapsområdene og i fagtradisjonene. Ziehe retter kritikk mot den nye pedagogikken i valgsamfunnet og mener at elevene trenger noen motmotiver til den hverdagsverden som de lever i. Elevene trenger å lære noe fra en fremmed verden, fordi for mye autonomi og selvbestemmelse virker mot sin mening. Elevene trenger trygghet i skolen slik at elevene kan skape sine egne indre strukturer som gir dem mening. (Skagen, 2018)

Thomas Ziehe bruker uttrykket «god anderledeshet i undervisningen». Utgangspunktet hans er at dagens skole skaper ubehag hos både elever og lærere. Riktignok er ikke datidens autoritære skole idealet, men det eksisterer i dag en elevgenerasjon som mener de er hardt prøvet og har det utfordrende i skolen. Aldri før har lærere jobbet så hardt som i dag for å prøve å nærme seg elevenes verden, prøve å forstå dem. Men likevel er ikke de unge mer fornøyde. (Ziehe. 2007: 68) Lærerne har prøvd å bygge bro mellom elev og lærestoff slik at de lettere forstår emnet fordi det naturlig er en kløft mellom lærernes og elevenes kulturelle

horisont. Før en undervisningsøkt anser lærerne visse ting for gitt, for eksempel hva elevene synes er interessant, hvordan elevene tenker og hva de ønsker å lære. Lærerne tar ting for gitt, men disse selvfølgelighetene er ikke alltid selvfølgeligheter for elevene. Elevenes kulturelle horisont er annerledes enn lærernes. Det å lære noe abstrakt, for eksempel, kan være svært lite motiverende for mange elever. De forstår ikke essensen fordi dette blir for fjernt for dem. Ziehe mener det er viktig å utfordre elevene her slik at ikke egosentrisme oppstår. Ziehe bruker et eksempel fra klasserommet på nettopp dette. En lærer underviste en klasse om middelalderen, men endte opp med å bryte ned epoken til små biter som skulle være lett tyggbare for elevene. Spørsmålet er om nok læring oppstår da? Egosentrisme kan defineres som en måte å oppfatte verden på, nærmere en bestemt måte å oppfatte verden og seg selv på. Det motsatte er det Ziehe (2007: 74) kaller «decentrering». Decentrering ifølge Ziehe er å være i stand til å anerkjenne forskjeller, og det er viktig med en god porsjon decentrering i skolen. Det handler i første omgang om å erkjenne forskjeller mellom min indre verden og den ytre verden. Deretter kommer forståelsen om at det er forskjeller mellom min indre verden og den sosiale verden, og til slutt en erkjennelse om forskjellene mellom min indre verden og andres indre verdener. Ziehe bruker begrepet decentrering i undervisningsinnhold og belyser hvor viktig det er for elevene å lære noe som kjennes kunstig, som er fremmed og annerledes. Hvor viktig det er å være åpen for det fremmede fordi man da kommer ut av sitt indre jeg og blir mer vidsynt på verden. Og kanskje også forstår verden på en bedre måte. Oppsummert vil jeg si at Ziehe påpeker viktigheten av å la elever utsettes for fremmed undervisningsinnhold, slik som for eksempel bønder i middelalderen, for å utfordres og jages ut av den atmosfæren som skolen til en viss grad har i dag.

Historiker Marlen Ferrer er inne på noen av de samme tankene som Thomas Ziehe i denne sammenheng. Marlen Ferrer (2022:287) legger til grunn at demokratisk dannelse og myndiggjøring er viktig ved historiefaget, og hun uttrykker at historiefaget er en slags underdisiplin i demokratiopplæringen i skolen i dag. Likevel legger hun frem et paradoks, nemlig at det tilsynelatende unyttige ved historie faktisk kan være nyttig for demokratisk dannelse. Her kommer vi igjen inn på det fremmede, og det som Ziehe kaller for «annerledeshet». Ferrer uttrykker også at innsikt i fortidens annerledeshet innebærer en refleksjon om oss selv. Vårt menneskesyn blir utvidet og vi oppnår større perspektivrikdom.

Det å ha kjennskap til alternative levemåter er viktig for ikke å bli fanget i determinismens jernbur. (Ferrer, 2022:291)

Ferrer mener med sitatet over at det er viktig å se seg selv og samfunnet utenfra, og på denne måten mener jeg at hun teoretisk sett er på linje med Thomas Ziehe når han refererer til at egosentrisme bør erstattes med decentrering. Følgende sitat fra Ferrer illustrerer dette på et dypere nivå.

...Man kan likevel advare mot reformpedagogikkens formål om å nærme seg elevens livsverden: Tidlig blir elevene så vant til at alt er så tilpasset deres interesser og hverdagsliv, at de utvikler en fremmedhetsaversjon, når man forsøker å formidle noe «genuint ukjent». Det er kjedelig og angår ikke dem. (Ferrer 2022: 292)

Denne fremmedhetsaversjonen som Marlen Ferrer viser til er ganske lik teorien til Thomas Ziehe. I det følgende vil jeg presentere tanker fra en artikkel av Ove Skarpenes som også viser til negative følger av den elevsentrerte skolen der fremmedhetsaversjon kan oppstå. Skarpenes (2021:140) retter som sagt også kritikk mot denne individorienterte læringskulturen der læringen og kunnskapen er individualisert. Spesielt i forbindelse med den norske skolekulturen der elevenes prestasjoner måles stadig hyppigere. Skarpenes mener det er en mismatch mellom elevenes private tolkning av historien og det faktum at elevens prestasjoner skal testes og vurderes. Elevene blir utsatt for et krysspress mellom en indre individualiseringstendens og en ytre kvantifiseringstendens. Skarpenes mener at disse to ytterpunktene ikke kan føre til effektiv læring. Når Skarpenes (2021:142) snakker om individualisering i skolen viser han til en utdanningstenkning som vektlegger selvrealisering, individuell autensitet og elevsentrert læring. Undervisningsmåter tilpasses den enkelte elev slik at emnene er elevrelevante og knyttes til deres livserfaringer. Dette fører igjen til det som Skarpenes kaller «elevenes livsverden koloniserer det faglige». Dette kan relateres til teorien til Thomas Ziehe og til Marlen Ferrer. Møtet med det fremmede i skolen forsvinner fordi undervisningen tilpasses elevenes livsverden i så stor grad. Skarpenes har noen videre tanker om hva denne elevsentrerte pedagogikken kan føre til. Spørsmålet om «hva er egentlig kunnskap?» dukker fort opp. Kunnskapens forankring i faglige tradisjoner og lærerens utdanning erstattes nå av kunnskap slik den formes av interessene og forståelsen til den

enkelte elev. Slik jeg tolker Skarpenes mener han at hensiktene til læreplanene er gode, men hva slags kunnskap elevene sitter igjen med er heller usikkert. Dette handler om at det er uklart hva de egentlig skal lære. Til slutt vil vi, i verste fall, møte krenkbare, selvorienteerte og selvopptatte elever i skolen. Den økte individualiseringen og elevsentreringen i skolen i dag er, ifølge Skarpenes, de unges problem i dag. (Skarpenes.2021: 150)

Skarpenes (2007:278) skriver om endringer i skolekulturen og belyser det faktum at det tradisjonelle gymnaset kun var en skole for en liten del av befolkningen tidligere. Det var slik at man spesialiserte seg tidligere og lærte mye om lite. Den videregående skole er konstruert slik at man lærer lite om mye, altså motsatt. Fra dybdelæring til breddelæring (og i dag er dybdelæring et mål med Fagfornyelsen) Den viktigste tendensen i utviklingen av fagene fra Reform 74 og fram til Reform 94 er at det elevsentrerte kunnskapssynet vokser fram.

Skarpenes (2007:280) bruker matematikk som et eksempel og skriver at elevene skal lære seg kunnskap fra dagliglivet (skatt, moms, lån, feriepenger) matematiske modeller, praktiske problemer, statistikk, sannsynlighetsregning, regneark, digitale lærebøker osv. Bildene av virkeligheten blir trukket rett inn i det faglige innholdet. Slik var det ikke tidligere. Men hva slags forhold til kunnskap får elevene? Det er et faktum at emner i fagene avhenger av elevenes interesser og behov. Men hva skjer når elevene skal ha kunnskap for å delta i samfunnet? Skarpenes (2007:283) er kritisk til kunnskapsdimensjonen og stiller spørsmål ved hva som vil skje med elevenes kunnskap når vekten legges på personlige behov og individuelle uttrykksformer snarere enn en innføring i faglige tradisjoner. Relatert til historiefaget: skal man bli kritisk til Stalin så må man vite noe om Stalin. Skal man utvikle toleranse for religioner så må man kunne noe om religioner.

2.6 Historie som et dannelsesfag

I videregående skole har det lenge vært en debatt rundt norskfaget og hvorvidt det skal være et redskapsfag eller et dannelsesfag. De lærde strides, og man blir aldri helt enig om hva som er riktig. Kanskje «ja takk, begge deler» Elevene trenger å lære seg å lese og skrive, men å tolke litteratur og lære om kulturhistoriske epoker er det flere som mener ikke passer inn i norskfaget. Det har med dannelses å gjøre, og det kan man lære andre steder. For eksempel i

historiefaget. Men hva er så dannelse? Store Norske Leksikon definerer begrepet dannelse slik:

Dannelse eller danning er et begrep som beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral. Danningsbegrepet fokuserer på individets evne og plikt til å forme seg selv, og skiller seg derfor fra sosialisering, oppdragelse, utdanning og andre pedagogiske begreper. (Hogstad, 2021)

Det er slått fast i opplæringsloven at skolen skal bidra til elevenes dannelsesprosess. Begrepet allmenndannelse refererer til et slags minstemål av dannelse som enhver innbygger i et samfunn burde ha. Danning er sterkt knyttet til pedagogikken, og ofte hører man det tyske uttrykket «Bildung» som også betyr danning. Den norske forståelsen for danning springer ut av dette tyske uttrykket. Den tyske Bildung-tradisjonen er igjen knyttet til filosofen Hegel som la til grunn at

Mennesket utvikler seg gjennom en kritisk, utforskende og nødvendig prosess som finner sted i relasjonen mellom individet, språk, kultur og historie (Hogstad, 2021)

Sitatet over til Hegel forteller oss at dannelse oppstår når individet, eller eleven om du vil, er kritisk og utforskende til relasjoner mellom eleven, språk, kultur og historie. Her blir faktisk historie nevnt i tillegg til språk og kultur. Slik jeg tolker det handler danning om en utvikling hos eleven som skal føre til «gangs menneske». Skolen har et enormt ansvar for dannelsesprosessen fordi den står nevnt spesifikt i opplæringsloven, men også fagene kan legitimeres gjennom danning. Men hvilke fag? Som svar på dette spørsmålet vil jeg nevne filosofen Wolfgang Klafki og hans teori om den formale dannelsesprosess. Teorien til Klafki er tett knyttet opp mot både pedagogikk og didaktikk. Klafki mener at dannelse er et uttrykk for en menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning med de naturlige og kulturelle omgivelsene som mennesket omgir seg med. Klafkis teori støtter at dannelse er et viktig mandat i skolen fordi undervisning som ikke har en bakenforliggende dannelsesteori er meningsløs i hans øyne. Uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være å famle i blinde. (Klafki.2001:15) Dette forteller meg at Klafki peker på dannelse som et viktig didaktisk element i all undervisning, ikke bare i ett fag som historie eller norsk. Faktisk i alle fag. Han skiller mellom to typer dannelse, den formale dannelse og den materielle dannelse. Kort fortalt går den formale dannelse ut på å trene opp psykologiske funksjoner og personlige

evner generelt, uten forbindelse til et faglig innhold. Den materiale dannelsen er annerledes da den knyttes opp mot utvikling av dannelse gjennom et faglig innhold. Et eksempel som Klafki bruker på material dannelse er knyttet opp mot historiefaget. Ved å jobbe med det historiske emnet *Perikles tidsalder* antar man at stoffet i seg selv har en dannende virkning i seg selv i form av verdsettelse av demokratiet. (Klafki.2001: 15)

2.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg skrevet om ulike måter å legitimere historiefaget på. Historiefaget har vært et fag i norsk skole i mange år, og det har utviklet seg fra å være et rent kunnskapsfag til å bli et ferdighetsfag slik det er i dag. Det har gått gjennom ulike prosesser, fra å ha en nasjonal agenda til å fokusere på demokratiopplæring og for deretter å verdsette historiebevissthet slik vi ser i læreplanen vi har i dag. Det finnes utallige måter å begrunne historiefaget på, og teoretikerne har sine ulike oppfatninger av hvordan en bør begrunne faget. Det å utvikle kritisk tenkning er for mange en viktig legitimering for faget, og kritisk tenkning er nevnt som eget punkt i læreplanen. Mange legger vekt på at historie er et dannelsesfag der elevene lærer seg å bli gangs menneske. Historie har også en normativ begrunnelse der man lærer av historien og tar de riktige valgene i nåtiden. Det å møte det fremmede i undervisningen er også et viktig argument for historie fordi enkelte mener at elevene trenger å utfordres på det som er ukjent for å se ting i perspektiv. Tanken er at dagens undervisningstemaer tilpasses elevenes livsverden i altfor stor grad slik at de mister interessen og motivasjonen i verste fall. Man kan kanskje si at hovedmålet med historieundervisningen i den tysk-nordiske tradisjonen er å utvikle historiebevissthet. Historiebevissthet er et stort område som på mange måter fungerer som en paraply over de andre måtene å begrunne historiefaget på.

Jeg lurer på hva tidligere forskning sier om læreres og elevers oppfatning av historiefaget og dets begrunnelse. I det følgende vil jeg se litt nærmere på forskning som er gjort tidligere på disse områdene.

3. Tidligere forskning

Min masteroppgave søker svar på hvordan noen elever tenker om historiefaget i videregående skole og hvordan noen lærere legitimerer historiefaget. Mitt tema er ikke nytt i forskningssammenheng, og mye er skrevet om temaet og forsket på tidligere. Jeg velger å kommentere noen funn fra noen masteroppgaver som har tatt for seg liknende problemstilling som min egen masteroppgave. Jeg ser også på funn fra en doktorgradsavhandling som har tatt for seg noenlunde samme tema som mitt eget. I tillegg har jeg valgt å se på noen av funnene fra den store europeiske undersøkelsen, Youth and History, fra 1995 som kartla elevers forhold til historiefaget. Denne undersøkelsen begynner å bli gammel nå, men likevel tror jeg det er legitimt å bruke den i min egen oppgave. Meg bekjent er dette den mest omfattende undersøkelsen på området i nyere tid, derfor synes jeg det er interessant å kommentere relevante funn fra denne studien og sette dette i sammenheng med min egen oppgave.

3.1 Hva elever tenker om historiefaget

I 1995 ble det gjennomført en omfattende komparativ europeisk spørreundersøkelse som gikk ut på å kartlegge 15-åringers politiske dannelse og historiebevissthet. Elever og lærere fra nærmere 30 land i Europa deltok i denne undersøkelsen. 31000 elever og omtrent 1300 lærere deltok, og resultatene fra undersøkelsen ble utgitt i studien som fikk navnet «Youth and history» En egen rapport ble laget for de fem nordiske landene, og denne fikk navnet «Ungdom og historie i Norden». (Angvik og Nielsen. 1998:3)

Et hovedspørsmål fra studien jeg finner interessant og relevant for denne oppgaven er «*Er nordiske 15-åringer interessert i historie?*» «Først og fremst er det interessant å tenke over at det er mange forskjellige grunner til at vi er interessert i historie. Vitebegjær er en årsak fordi man ønsker å ha kunnskap om fortiden og det som har skjedd. Videre ser en at mange søker til historien for å finne sine røtter og sin identitet. Andre igjen liker historie fordi det er som underholdning og det gir en opplevelse. Historie er spenning og avkobling for mange. Det er også slik at noen bruker historie som argumentasjon for å overbevise andre mennesker. Vi vet at mange voksne mennesker på en eller annen måte er opptatt av historie. Enten ved at de er

med på minnesmarkeringer, samler på gamle gjenstander, oppsøker historiske steder eller kjøper historiebøker. Men hva med ungdommen? Er de interessert i historie? Enkelte hevder at dagens ungdom er en historieløs generasjon. Åpningsspørsmålet i undersøkelsen knyttet til ungdommenes forhold til historie er «*Hva betyr historie for deg?*» Svarene viser at flertallet av elevene mener at historie er noe mer enn et skolefag for dem. En ser videre i undersøkelsen at interessen for historie blant elevene har sammenheng med ønsket om å oppnå et godt eksamensresultat i faget. Det er også interessant at historieinteressen blant de unge henger sammen med det sosiale sjiktet de er en del av. Jo flere bøker det er i bokhyllene hjemme desto større er interessen for historiefaget. En tilsvarende sammenheng ser man mellom historieinteressen og foreldrenes utdanning. Jo høyere utdanning mor og far har, desto større er historieinteressen hos ungdommen. Hva som ligger bak og påvirker historieinteressen mener jeg er svært interessant, og sett i etterkant er dette noe jeg kunne ha tenkt meg å innlemme i egen spørreundersøkelse for elevene jeg har brukt som informanter. Hvis vi ser nærmere på undersøkelsen og prøver å finne årsaker til interessen for historie så ser en tydelig at elevene i de nordiske landene anser historiens allmenne bruksverdi som det viktigste. Altså, den generelle kunnskapsverdien er viktigere enn historiens nytte på det individuelle og personlige plan. Hvis en ser videre på historiens kilde til opplevelser, så rangeres dette lavest av omtrent alle elevene i de nordiske landene. Halvparten av de nordiske elevene er usikre på om historie kan være til noe hjelp i deres liv.

Samlet sett kan en konkludere med at elevene viser interesse for historie, men at årsakene til denne interessen er forskjellig fra elev til elev. Men historie er så mangt, og undersøkelsen viser også hvilken del av historien som elevene finner mest interessant. Dette er også et spørsmål jeg har stilt mine informanter i elevundersøkelsen, og det er et spørsmål jeg stilte lærerne i intervjuene. Angvik (1998: 129) viser at ungdommene i den nordiske undersøkelsen synes å være mest interessert i «*historien til min familie*». Dette kobler jeg til identetsaspektet ved historiefaget. Videre er elevene eventyrlystne og mener at «*eventyrere og store oppdagere*» er nest mest interessant. «*Kriger og diktatur*» kommer på en tredjeplass, mens «*utviklingen av demokratiet*» kommer på siste plass på en skala fra 1-11. Undersøkelsen deler de historiske temaene inn i videre kategorier slik som «*personhistorie*», «*begivenhetshistorie*», «*strukturhistorie*», «*politisk historie*», «*økonomisk historie*», «*kultur- sosial historie*», «*nær og konkret historie*» og «*fjern og abstrakt historie*». Flertallet av ungdommen velger

begivenhetshistorie på første plass, mens strukturhistorie kommer på siste plass. Angvik (1998:131) mener at dette ikke er noen stor overraskelse. Strukturhistorie og politisk historie har en lavere umiddelbar appell, og er vanskeligere å gjøre interessant i undervisningen. I tillegg er det jo slik at flertallet av elevene ikke møter denne historien så lett utenfor skolen. Angvik (1998:131) tolker den lave interessen for politikk og demokrati blant ungdom i Norden som et tegn på at vi i Norden har hatt en demokratisk styreform i lang tid, vi tar faktisk demokratiet for gitt.

Den europeiske undersøkelsen tar for seg forskjeller i historieinteressen blant gutter og jenter. Dette er noe jeg selv ikke tok hensyn til i min elevundersøkelse, og sett i ettertid hadde det vært interessant om jeg brukte kjønn som en faktor i undersøkelsen. Den nordiske undersøkelsen bekrefter den vanlige oppfatningen vi har om at jenter er opptatt av mer «myke verdier», mens guttene på sin side er mer interessert i «action». Jentene setter i undersøkelsen hverdagslivshistorie på øverste hylle, mens guttene velger kriger og dramatiske hendelser. (Angvik. 1998: 131)

I og med at historiebevissthet er behandlet separat i teoridelen tidligere i denne oppgaven ønsker jeg å se hva den nordiske undersøkelsen gjorde av funn relatert til ungdommens historiebevissthet. Det mest sentrale begrepet i undersøkelsen Youth and History er «historiebevissthet» og den viktigste delen av undersøkelsen handler om å beskrive og forklare historiebevisstheten hos europeiske elever i 15-årsalderen. Elevene i undersøkelsen skårer høyt når de vurderer historiens betydning for nåtiden, men de er mer usikre på om historie angår deres liv direkte. (Nielsen. 1999: 108) Videre oppfatter elevene historie som har noe med deres egen tid å gjøre, men de er mer usikre på hva faget har med fremtiden å gjøre. Nielsen (1999: 112) har valgt å kategorisere elevenes historiebevissthet utifra hvilke historiske drivkrefter. Undersøkelsen Youth and History viser at flertallet av elevene viser til at tekniske, sosiale og økonomiske forhold har spilt en stor rolle for endringer i folks liv de siste 40 år. Mindre betydning har de store personlighetene og vanlige folks liv, ifølge elevene. Slik som konger, dronninger og store politikere, og helt vanlige folk. Men økologiske kriser og naturkatastrofer som har vært gjennom tidene har stor betydning for elevenes historiebevissthet, og det samme med politiske forhold slik som kriger og væpnede konflikter. Konklusjonen er at elevene i denne undersøkelsen forstår historie som noe som angår nåtiden. Men at de er mer usikre på historiens rolle relatert til fremtiden.

Undersøkelsen Youth and History fra 1995 gikk grundig til verks for å kartlegge elevers og læreres forhold til og begrunnelse for historiefaget i skolen. Det er interessant å sammenlikne hovedfunnene fra den nordiske undersøkelsen med funnene i en nyere masteroppgave der 19 elever ble intervjuet om historiefagets relevans for eget liv.

Håkonsen (2018) har intervjuet 19 elever ved videregående skole og spurt dem om historiefagets relevans for eget liv. Hovedfunnene hans er at ingen av de 19 elevene synes historie er et relevant fag for eget liv. Men omtrent halvparten av disse 19 elevene finner historie et interessant skolefag. Ingen av elevene kjenner til formålsdelen av læreplanverket, og de har lite eller ingen interesse for eller erfaring med å reflektere rundt formålet med historiefaget. Problemstillingen i masteroppgaven til Håkonsen er « *I hvilken grad opplever et utvalg elever i videregående skole innholdet i historiefaget som relevant for eget liv?*»

Omtrent halvparten av elevene som Håkonsen intervjuet forbinder det å være god i historie med å kunne gjengi fakta. Den andre halvparten legger vekt på ferdigheter i faget og det å bruke historie. Videre fant Håkonsen ut at elevene var ganske samstemte i at historiefaget ikke har noen særlig relevans for eget liv, men de har delte meninger om hvorvidt historie er et viktig skolefag eller ikke. Videre er elevene enige i at nyere historie er mer relevant for dem enn eldre historie. (Håkonsen.2018:52)

3.3 Læreres syn på hensikten med historiefaget

Doktoravhandlingen «Historielärares ämnesförståelse» (Berg, 2014) tar for seg fire hovedområder. Det første området omhandler hvordan lærernes biografi har påvirket deres forståelse av historiefaget. Det andre området er det jeg vil kommentere i dette avsnittet; nemlig lærernes forståelse av historiefagets hensikt og innhold. De to andre aspektene som Berg tar opp i sin doktoravhandling omhandler lærernes tolkning av den svenske fagplanen for historie fra 2011 samt hvordan de iverksetter fagplanen i sin undervisning.

Det andre aspektet til Berg som jeg vil kommentere i dette avsnittet handler om lærernes forståelse av hensikten med og innholdet i historiefaget. Hvilke funn gjorde Berg i denne doktoravhandlingen? Berg (2014: 183) viser til tre hovedkategorier av legitimering ved at han identifiserte tre grunnposisjoner for begrunnelse av historiefaget. Disse tre er som følger:

-Kritisk orientering

-Identitetsorientering

-Bildningsorientering (dannelsesorientering)

Flest lærere i undersøkelsen til Berg begrunnet historiefaget med «bildningsorientering», som jeg oversetter fra svensk til norsk med dannelsesorientering. Hovedideen i denne orienteringen er å gi elevene orientering og kunnskap om samfunnets historie og kulturarv. Medborgerperspektivet og demokratiperspektivet er også en del av denne grunnposisjonen. Den nest største gruppen av lærere identifiserte seg med den kritiske orienteringen som begrunnelse for historiefaget. Det anses som viktig at elevene lærer seg å kritisk granske samfunnets og historiens strukturer og sammenhenger. Lærerne mener det er viktig for elevene å se mønstre i historiske strukturer og prosesser. Elevene bør være kritiske til kronologier som legges frem for dem samt kunne lære seg å dekonstruere historien for å skape bedre forståelse. På denne måten skapes individuelle forståelser av de historiske strukturene. Denne orienteringen legger også stor vekt på kildekritikk samt det å kunne analysere ulike perspektiv på en historisk hendelse.

Den tredje hovedorienteringen som Berg har identifisert i sin studie handler om identitet. Lærerne mener her at elevene kan utvikle forståelse for egen identitet gjennom historiefaget. Historiefaget er identitetsskapende fordi egne og andres historie blir synliggjort. Dette handler da om identitetsskaping både på individ- og gruppenivå.

«Ideas within and outside the discipline” (Berg. 2014:144)

Med dette menes at man kan argumentere med interne argumenter som er emnespesifikke og med eksterne argumenter som ikke er emnespesifikke. Eksempler på et internt argument kan være at elevene skal tilegne seg ferdighetskunnskaper som kildekritikk, og et eksempel på et eksternt argument kan være at elevene utvikler tanker rundt verdispørsmål som demokrati eller for eksempel frihet. Informantene i studien til Berg er historielærere på videregående skole, og en av informantene legger vekt på at hensikten med historie er å orientere elevene om vårt samfunns historie og kulturarv. Dette er viktig for å skape forståelse. Den samme informanten mener det er viktig for elevene å ha en kunnskapsbase med viktige historiske hendelser som den franske revolusjon for å kunne bygge videre på dette gjennom senere refleksjoner rundt demokrati, frihet og rettferdighet. (Berg. 2014: 143) Slik jeg tolker det

kommer denne informanten inn på kunnskap og dannelse som en viktig hensikt med historiefaget. Videre blir også identitetsperspektivet løftet frem som en viktig begrunnelse for historiefaget. Informanten sier at historie er identitetsskapende for individet og en gruppe individer i et samfunn. Det trenger vi, det kommer vi ikke bort fra. (Berg.2014: 145)

En annen informant i studien vektlegger også historiefaget som en viktig orientering til elevene om samfunnets historie og kulturarv, men hun kommer tydeligere inn på fortiden og minnekultur. Det er viktig for elevene å se hvor mormoren bodde og hvordan det var på den tiden. I mine øyne handler dette om å forstå fortiden og ikke minst identitet. Den samme informanten legger frem hvor viktig det er å granske historien på en kritisk måte, og bruker eksempelet Sverige under andre verdenskrig. Kritisk granskning har belyst nye sider av hvor nøytrale Sverige var under krigen, og dette i seg selv er viktig og interessant. Min tolkning er da at informanten legger kritisk tenkning til grunn som legitimering av historiefaget. Dannelse blir også nevnt i samme resonnement hos informanten. Historiefaget vektlegger ofte de store linjene, men informanten mener det er viktig å gå detaljert til verks i undervisningen for å lære om enkeltmenneskers skjebne. Dette kan føre til dannelse hos elevene. Man får en annen forståelse for historien når man ser den ut fra menneskeskjebnens perspektiv. (Berg.2014:146)

En tredje informant i doktorgradsavhandlingen vektlegger interne argumenter som er spesifikke for historiefaget som en viktig hensikt, og setter søkelyset på å gi elevene ferdigheter i historisk metode slik at elevene kan bearbeide ulikt kildemateriale. Han mener det er svært viktig at elevene lærer seg hvordan de kan skaffe seg kunnskap, og dette tolker jeg som et epistemologisk perspektiv på historie. Informanten ønsker å meddele til sine elever at det finnes så mye mer å utforske, og elevene må lære seg hvor og hvordan de finner kunnskap. Dette er en ferdighet som må trenes opp i skolen. (Berg: 2014:148)

Neste informant vektlegger kritisk tenkning som svært viktig med historiefaget. Han sier at man ikke må moralisere i historiefaget, men heller prøve å forstå. Ved å lese forskjellige kilder. Hvis man moraliserer for mye i undervisningen så blir stoffet uforståelig for elevene. Han nevner fokus på demokratiets viktighet i undervisningen, og også på forholdet mellom fortid og nåtid. Det finnes en kobling til nåtiden ved å se hvilke krefter som har vært i sving i fortiden. Dette kan forklare hvorfor samfunnet ser ut slik som det gjør i dag. (Berg. 2014: 154)

Doktoravhandlingen er, som seg hør og bør, veldig omfattende. Hva jeg har skrevet over er det jeg har funnet mest relevant å sette lys på av tidligere forskning. For å oppsummere ser vi at informantene i doktorgradsavhandlingen begrunner historiefaget på ulike måter. Kritisk tenkning, dannelse, orientering og kildeforskning er områder som nevnes som begrunnelse for historiefaget. I det følgende kapitlet vil jeg komme inn på metoden som jeg har brukt i min forskning, og deretter blir de presentasjon og analyse av funnene fra elevundersøkelsen og lærerintervjuene.

Den store europeiske undersøkelsen, Youth and History, tar også for seg lærerens perspektiv. Det passer fint å se på dette i tilknytning til denne masteroppgaven fordi jeg har intervjuet historielærere i den videregående skolen. Undersøkelsen går ut på å identifisere hvilke mål lærerne har med sin undervisning i historie. Det er viktig å få frem at denne undersøkelsen ble foretatt på 1990-tallet, og spesielt i Sverige var det på den tiden sterk statlig kontroll på hvilke emner det skulle undervises i. Måldokumentene har vært svært tydelige, slik at lærerne nok ikke har kjent på den samme friheten som lærerne i dag har. Et av spørsmålene til lærerne er «Hvilke mål konsentrerer du deg om i dine historietimer?» Dette spørsmålet beror også på hva lærerne anser som historieemnets kjerne. Lærerne i Norden skårer høyest på dette svaret til spørsmålet: «At elevene skal tilegne seg grunnleggende demokratiske verdier». De har undervist mye i temaet andre verdenskrig og Adolf Hitler. Historisk forståelse kommer lavest på stigen over hva lærerne konsentrerer seg om, og undersøkelsen viser at lærerne er mer opptatt av empati enn av historisk forståelse. «Nåtidsforklaring» er begrunnelsen med nest høyest verdi i Norswn, og deretter kommer «fascination og tycka att det er roligt» (Durhán. 1999:175) det skal riktignok sies at prosentene er forskjellige fra Norden til Europa, og det er også mer eller mindre forskjeller mellom landene. Det er de ytre rammene som skaper forskjell blant historielærerne, slik som biografi og utdanning. De indre rammene er mer eller mindre like. Det er mer som forener enn som skiller de nordiske lærerne. Det er med andre ord flere likheter enn forskjeller mellom lærerne.

Masteroppgaven til Haveland (2017) har gjort funn knyttet til hva historielærere tenker om formålet med faget. Dette kan relateres til mitt hovedspørsmål: Hva skal vi med historie i videregående skole? Haveland har intervjuet åtte historielærere om blant annet hva de tenker om formålet med faget. Svarene fra de åtte lærerne her var ganske like da alle uttrykker forholdet mellom fortid og nåtid som det viktigste, kun nyanseforskjeller i svarene

kunne merkes. Flertallet av informantene uttrykket at det er viktig å forstå sin fortid for å kunne forstå sin egen samtid. Lærerne mener at elevene skal lære seg at dagens samfunn er et resultat av fortidens hendelser. Lærerne ønsker at elevene skal bli bevisst at fortiden har hatt betydning for deres livssituasjon i dag.. Noen av lærerne la vekt på kunnskap som noe av det viktigste med historie. To informanter la vekt på at elevene har behov for å opparbeide seg en grunnleggende basis av faktakunnskaper. Det ble sagt at norske borgere må ha noe minimumskunnskap som å kjenne til noen viktige årstall som 1814 og 1940-1945. Dette blir da en form for allmennkunnskap som er viktig for å være en opplyst borger som kan følge med i samfunnslivet. Mindretallet av lærerne uttrykket fremtidsaspektet ved historieundervisningen, men et par informanter mente at historiefaget skulle ha en oppdragende funksjon ved at elevene skal ta lærdom av historiens feilskjær, slik at de skal unngå å gjøre de samme feilene i fremtiden. (Haveland, 2017:79)

Jeg velger også å omtale funnene til Sigrid Haukanes som skrev sin masteroppgave i 2021 til tittelen «*Historiefaget er jo et fag som handler mer om nåtid enn om fortid, sant?*». Her undersøker hun blant annet hvordan lærere uttrykker formålet med historieundervisningen samt hva lærerne tenker om Fagfornyelsen. Haukanes kommenterer at formålet med historiefaget blir forstått ulikt fra lærer til lærer, men de har en felles forankring i at formålet med faget er å forstå nåtiden samt at fagets relevans er viktig. Lærerne tar avstand fra faget som et rent puggefag der elevene skal lære seg faktakunnskaper, men mener at målet med faget er å se sammenhenger i tid samt lære seg ulike perspektiv å kjenne. I tillegg mener lærerne det er viktig å forstå hvilken påvirkningskraft historien har. Når det gjelder Fagfornyelsen mener lærerne at historie er et vanskelig fag å samarbeide i fordi den åpne læreplanen fører til at man har ulike oppfatninger om hva historiefaget egentlig er. (Haukanes. 2021: 84)

4. Metode

Historiefaget går inn under paraplyen samfunnsvitenskap, og som bygger på systematisk forskning om ulike forhold i samfunnet. En kan spørre seg hva samfunnsvitenskap egentlig er. Samfunnsvitenskapelige studier kan være svært forskjellige og legges opp på svært forskjellig vis. Likevel er det noen likheter og fellestrekk ved samfunnsvitenskapelige studier og noen generelle kjennetegn på virksomheten inn samfunnsvitenskapen. Samfunnsvitenskap handler

kort sagt om mennesker i ulike typer samfunn og om samfunnet som helhet. Grønmo definerer samfunnsvitenskapens emneområde slik:

Samfunnsvitenskapens emneområde omfatter folks sosiale bakgrunn og deres meninger og handlinger, individers og gruppers egenskaper og deres relasjoner til hverandre og til det større samfunnet de inngår i. samt kjennetegn ved den helheten som samfunnet utgjør. (Grønmo.2004:18)

Hensikten med denne masteroppgaven er å utvikle interessant kunnskap, derfor er det viktig å basere seg på hensiktsmessige forskningsmetoder innenfor samfunnsvitenskapen.

Hensikten med denne studien er å vise hvordan noen lærere og elever legitimerer historiefaget i videregående skole, og derfor har jeg landet på å bruke både kvalitativ og kvantitativ metode.

4.1 Kvalitativ metode

Jeg valgte å intervju fem historielærere i videregående skole. Lærerne jobber ved den samme videregående skolen, og er del av samme fagteam. Likevel vil jeg poengtere at dette er en stor skole med over 100 ansatte og nærmere 1000 elever slik at man naturligvis samarbeider med flere fagteam og av den grunn har flere områder å fokusere på som lærer. Lærerne jeg intervjuet underviser også i andre fag enn historie, og norsk, samfunnsfag, geografi, historie og filosofi og religion er noen av de andre fagene som disse lærerne underviser i. Ingen av dem underviser i realfag. Skolen de jobber ved er en «fagdagskole». Dette betyr at man fokuserer på et og et fag av gangen, og timeplanen ligger fast hele året. For historiefaget betyr dette at lærerne har alle de fire uketimene i historie samlet på en dag. På VG2 ligger de to uketimene rett etter hverandre på samme dag.

Utvalget jeg foretok av informanter beror på hvem som hadde tid til å la seg intervju av meg. Jeg sendte forespørsel på epost til samtlige historielærere ved skolen, og fikk napp hos seks av dem. Grunnet pandemi fikk jeg ikke gjennomført det siste intervjuet som jeg hadde planlagt. Jeg er fornøyd med at jeg fikk en viss variasjon blant informantene mine med tanke på kjønn, erfaring som historielærer og alder. Den yngste er 29 år, og den eldste 50 år. Jeg fikk

intervjuet to menn og tre kvinner. Fordelen er at jeg kjenner lærerne slik at selve intervjusituasjonen ble behagelig og interessant, vil jeg tro, for både informant og meg som intervjuer.

Jeg valgte å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer. Ordet intervju i seg selv er ganske interessant og kan, ved nærmere studier, vise oss hvorfor kunnskap dannes under et intervju. Selve ordet intervju kommer fra det franske ordet entrevue, og betyr inter view. I dette tilfellet betyr inter (felles) og view (meninger). Forsker og forskningsdeltaker skaper kunnskap i møtet dem i mellom. (Postholm og Jacobsen. 2018: 117) Derfor kan en si at kunnskapen som oppstod i intervjuene jeg foretok er basert på en felles forståelse mellom meg og informantene som deltok på intervjuet. Intervjuet vårt dreide seg om historiefaget i videregående skole, og er således annerledes enn en hverdagslig samtale fordi vi kun konsentrerte oss om dette temaet i intervjuet. Det er mange måter å gjennomføre intervjuer på. Vanligvis foregår intervjuene gjennom et fysisk møte, altså ansikt til ansikt, men i vår digitale verden kan også intervjuer gjennomføres via telefon, e-post og chatteprogram. Jeg valgte fysiske intervjuer fordi jeg da kan se ansiktsuttrykk samt høre stemmeleiet til den som snakker. Jeg får også anledning til å oppklare svar jeg ikke forstår helt.

Mine intervjuer kan beskrives som fenomenologiske intervjuer. Det er vanlig å dele intervjuene inn i enten fenomenologiske eller narrative intervjuer. Et narrativt intervju er annerledes enn det fenomenologiske ved at forskeren trekker seg mer tilbake og lar informanten fortelle en detaljert beretning om eget liv for eksempel. Målet er å innhente detaljerte fortellinger eller livserfaringer fra enkeltpersoner. Det fenomenologiske intervjuet vil ha flere spørsmål rettet mot generelle antakelser. Forskeren beskriver erfaringer knyttet til et fenomen eller en hendelse som forskeren er interessert i. Kravet til deltakerne i dette intervjuet er at de har erfart fenomenet eller hendelsen det forskes på slik at forskeren får kunnskap om emnet. Forskeren ønsker å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan», derfor blir mange spørsmål stilt med disse spørreordene. (Postholm og Jacobsen. 2018: 118-119) Slik var det også i mine intervjuer. Jeg ønsket å få svar på hva lærerne tenker om fenomenet historie i videregående skole, og jeg stilte spørsmål med spørreordene nevnt over her. Konteksten rundt fenomenet er også viktig i et fenomenologisk intervju, og i mitt tilfelle er videregående skole i nåtiden konteksten, samt Fagfornyelsen i tillegg.

Kvalitativ forskningsmetode er ganske så kompleks og når det kommer til intervjuer er det vanlig å skille mellom ulike former for intervjuer. Dette handler om ulike praktiske måter å planlegge og gjennomføre intervjuene på. Jeg valgte, i denne masteroppgaven, å gjennomføre et semi-strukturert intervju fordi målet mitt er å forstå deltakernes perspektiv på legitimering av historiefaget i videregående skole. Kunnskapen oppstod i møtet mellom meg og synspunktene til de lærerne som jeg intervjuet. Jeg hadde en intervjuguide klar på forhånd med temaer og forhåndsformulerte spørsmål, men rekkefølgen på spørsmålene varierte fra intervju til intervju. Jeg la merke til at jeg la inn spørsmålene der det passet seg best, det kom helt an på hva informantene svarte og hva de valgte å fordype seg i. Noen ganger svarte de på tre av spørsmålene bare ved at jeg stilte dem et spørsmål. I et semi-strukturert intervju er forskeren åpen for at informantene kan introdusere tema som forskeren ikke har tenkt på på forhånd (Postholm og Jacobsen. 2018:121) Dette erfarte jeg ganske tydelig i mine intervjuer da flere av informantene brakte inn temaer i intervjuet som jeg ikke hadde tenkt på da jeg laget intervjuguiden. Både forsker og forskningsdeltaker i et semi-strukturert intervju vil prøve å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. Derfor foregår det i denne formen for intervju en kontinuerlig analyse som gjør at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt. (Postholm og Jacobsen. 2018:121) Også dette opplevde jeg flere ganger under mine intervjuer. Den kontinuerlige analysen opplevde jeg som krevende fordi man må være skjerpet hele tiden for å kunne stille de riktige spørsmålene som gir svarene man er på jakt etter.

Det var veldig interessant og en fin opplevelse å intervju lærerne om et tema av felles interesse, men i etterkant av intervjuene ser jeg at jeg kunne ha gjort en del ting annerledes. For eksempel er det veldig fint å kjenne informantene fra før av fordi selve intervjusituasjonen blir avslappet og ganske så hyggelig. Enkelte ganger vil jeg tro at informanter generelt kjenner litt på presset om å komme med «de riktige svarene», men slik var det ikke denne gangen. Derimot var det av og til vanskelig å stoppe noen av lærerne når de svarte på spørsmålene. Lærere i seg selv er nok en yrkesgruppe som er glade i å prate, og jeg fikk kjenne på det som den ene læreren sa: «Når du spør meg er det som å putte på en femmer». Jeg måtte av og til avbryte informanten for å komme videre i utspørringen. Jeg ser også at jeg kunne ha omformulert spørsmålene i selve intervjuguiden, eventuelt fjernet noen av dem og lagt til noen slik at jeg fikk flere svar som ville vært enda mer relevante til forskningsspørsmålene

mine. Til eksempel fikk jeg mye informasjon om lærernes bakgrunn og tidligere studier. Jeg fikk også vite en del om de andre undervisningsfagene til lærerne. Dette er interessant i seg selv, men i det store og det hele ikke så nødvendig informasjon sett i forhold til forskningsspørsmålene. Ellers fungerte det fint å spørre opp igjen ved uklarheter, men noen ganger var det vanskelig å konsentrere seg under svarene til lærerne. Ved et tilfelle måtte jeg ringe en av informantene i etterkant av intervjuet fordi det dukket opp uklarheter da jeg lyttet til opptaket. En annen ulempe ved at man kjenner informantene er at det kan være lett å spore av under intervjuet. Heldigvis skjedde ikke dette denne gangen, men jeg måtte ha det i bakhodet hele tiden og konsentrere meg for å gjøre intervjusituasjonen så formell og profesjonell som mulig. Den siste utfordringen med intervjuene mine var selvsagt pandemien. Det å skrive en masteroppgave under en pandemi byr på noen utfordringer. I første omgang ble intervjuene utsatt. Deretter fikk jeg gjennomført fire av intervjuene slik jeg hadde planlagt, men det femte intervjuet ble avsluttet før det var ferdig. Dette betyr at den femte informanten ikke fikk gjennomført et fullstendig intervju fordi jeg ikke fikk tak i hen pga pandemien satte en stopper for fysisk intervju.

4.2 Kvantitativ metode

Jeg valgte å gjennomføre en spørreundersøkelse blant elevene i videregående skole i tillegg til de semi-strukturerte intervjuene. Kvalitativ forskning egner seg best for et mindre antall enheter, og i og med at jeg ønsket å få svar fra mange elever valgte jeg kvantitativ metode i forhold til dem. Den kvantitative metoden er mer lukket enn den kvalitative fordi informasjonen som skal samles inn er predefinert av forskeren. Ved at jeg på forhånd lagde en undersøkelse som ble sendt ut til elevene. Fordelen med kvantitativ metode er at det er mulig å undersøke flere enheter. Jeg ønsket å få en dyp innsikt i hva elever generelt i videregående skole synes om historiefaget og hvordan de selv legitimerer dette. Jeg ønsket å gå bredt ut for å se hva mange synes om en sak, nemlig historiefaget. Målet mitt var å få et representativt bilde av hvordan flertallet av elever ser på en ting, altså historiefaget. Som i kvalitative intervjuer er det også forskjellige former for spørreundersøkelser i kvantitativ metode. Metodene som benyttes for innsamling av primærdata i kvantitative metoder er spørreskjema med lukkede svaralternativer. Dette betyr at forskeren stiller noen spørsmål i et skjema der informanten kun kan svare innenfor de rammene som forskeren på forhånd har

definert. Svarkategoriene er av typen «ja», «nei», «helt enig» eller «delvis uenig» og liknende. (Postholm og Jacobsen. 2018: 166) Men det er også mulig å bruke åpne svaralternativer i undersøkelsen, noe som jeg til en viss grad gjorde. En del av mine spørsmål var åpne. Hensikten med dette var at jeg ikke ønsket å legge noen begrensninger for hva elevene skulle svare. Jeg får rene kvalitative data på denne måten, og potensialet for detaljeringsgraden er enorm. Her kan jeg få utrolig mange forskjellige svar og i et utvalg på tusen respondenter kan man teknisk sett få tusen forskjellige svar. (Postholm og Jacobsen. 2018:178) Åpen svaralternativer bør avgrenses til to situasjoner. Den ene situasjonen er når vi ikke har oversikt over alle tenkelige svaralternativer. Spørsmålet mitt «Hvorfor har vi historie i videregående skole» er et eksempel på et slikt spørsmål. Den andre situasjonen er når det finnes så mange svaralternativer at vi hadde brukt flere sider på å liste dem opp. Forskning viser at frafallet på åpne spørsmål er betydelig større enn for spørsmål med lukkede svaralternativer (Postholm og Jacobsen. 2018: 178) Dette synes jeg er interessant, fordi jeg erfarte nøyaktig dette i min undersøkelse. Ofte er det slik at de som svarer på åpne spørsmål ofte har et negativt syn på det som det spørres om, men akkurat dette kan jeg ikke si at jeg så noen tendenser til i min undersøkelse. Jeg valgte å kombinere åpne og lukkede spørsmål fordi jeg ville gi elevene en interessant og variert undersøkelse, men det kan hende jeg burde ha hatt færre åpne spørsmål.

Når det gjelder utvalg av elever ba jeg lærerne jeg intervjuet om å gjennomføre elevundersøkelsen i en passende historietime. Dette vil si at elever fra både VG2 og VG3 ble intervjuet. Lærerne fikk lenke av meg til undersøkelsen samt en liten muntlig instruksjon om hva de skulle si til elevene. Undersøkelsen ble gjennomført ikke så lenge etter at lærerne ble intervjuet. Teknisk sett gikk heldigvis undersøkelsen fint ved bruk av programmet SurveyXact. Utfordringene med en kvantitativ spørreundersøkelse er at du ikke kan justere den underveis. Når lenken er sendt ut til elevene så er det lite jeg kan gjøre for å justere den. I etterkant av undersøkelsen ser jeg at jeg ville ha gjort en del ting annerledes med denne undersøkelsen. I og med at undersøkelsen ble gjennomført i en historietime hadde jeg en forventning om at de skulle ta undersøkelsen seriøst, men sett i etterkant var det bare noen elever som tok seg bryderiet med å fylle ut skjemaet på en detaljert måte. Som lærer vet jeg at våre elever til stadighet blir bedt om å svare på undersøkelser som har med mange sider av skolehverdagen å gjøre. Min tolkning er at de rett og slett er lei av å svare på digitale undersøkelser og at de

derfor ikke tar det seriøst nok. Det kunne kanskje fått et annet utfall om jeg personlig hadde møtt opp i historietimene for å forklare om forskningen og hvor interessant det er å lese svarene til elevene. Det kan hende at utfallet på undersøkelsen hadde blitt annerledes da.

Jeg la opp til åpne spørsmål som krevde skriftlige svar, men det beste hadde kanskje vært å gi elevene lukkede svaralternativer fordi de da hadde sluppet å skrive noe. Jeg tror de heller hadde likt å krysse av, og da ville jeg muligens ha fått mer informasjon fra dem.

Jeg er dessverre ikke så fornøyd med elevundersøkelsen. Jeg hadde kanskje altfor store forventninger til funn. Jeg må innse at ikke alle elevene gikk «all in» når de fylte ut undersøkelsen. Jeg vurderte å lage en ny undersøkelse som kunne gjennomføres på min nye skole, men tiden strakk ikke til. Jeg tenker uansett at dette er viktig læring for egen del, og heldigvis fikk jeg noen interessante funn fra denne undersøkelsen. Et av spørsmålene jeg stilte i undersøkelsen handler om det nye fremtidsfaget som Guri Melby foreslo. Det viste seg at ikke alle elevene hadde hørt om dette og ikke visste hva det inneholdt. Dette er et tankekors og noe jeg absolutt vil huske på til en eventuell neste gang jeg skal gjennomføre et prosjekt som dette. Det å distribuere et spørreskjema via nettet har jeg erfart har både styrker og svakheter. Den største svakheten slik jeg erfarte er den lave svarprosenten som jeg har skissert over. Og dette samsvarer med teorien:

Helt generelt kan vi si at web-baserte spørreskjema krever respondenter som er ganske ressurssterke og relativt interesserte i problemstillingen. Det forutsetter at de kan lese, at de kan forstå spørsmål, og at de skjønner viktigheten av å svare. Slik sett vil det være uproblematisk når det gjelder å studere lærere og andre ansatte på skoler. Skal vi derimot spørre foreldre eller elever, vil vi få full spredning i utvalget, fra ressursvake til ressurssterke. I tillegg vil interessen for slike spørsmål være ganske lav hos mange. Bruker vi web-baserte skjema overfor et slikt utvalg, er det stor fare for at de mest ressursvake og uinteresserte faller fra. Vi får et systematisk skjevt frafall. (Postholm og Jacobsen. 2018: 187-188)

Sitatet over er noe jeg tar med i min analyse i denne masteroppgaven. Jeg mener selv at kunnskapen som kommer frem i intervjuene med lærerne er mer troverdig enn elevundersøkelsen. I etterkant hadde det kanskje vært best å foreta fysiske intervju med et lite utvalg elever i stedet for spørreundersøkelsen. Uansett hadde jeg en baktanke med både

kvantitativ og kvalitativ forskning, altså metodetriangulering. Det vil jeg beskrive i neste avsnitt.

4.3 Metodetriangulering

Siden jeg har benyttet meg av både kvalitativ og kvantitativ metode i denne oppgaven vil metoden min kunne beskrives som metodetriangulering. Jeg var lenge usikker på om jeg skulle blande to metoder fordi enkelte beskriver metodetriangulering som et minefelt av de jeg har pratet med. Selv mener jeg at metodetriangulering heller er en berikelse av metoder enn et minefelt. Jeg føler at jeg har fått belyst saken min fra flere sider ved å intervjuere lærere samt la elever delta på en spørreundersøkelse. Metodetriangulering kan defineres som at forskjellige fenomener studeres fra ulike synspunkter og synsvinkler. Selve ordet triangulering er interessant i seg selv. I utgangspunktet stammer det fra landmåling der en benytter to punkter for å finne avstanden til et tredje punkt. Innen forskning er triangulering av data en metode for å belyse en sak fra flere datakilder og teoretiske perspektiv. Røykenes (2009) mener metodetriangulering er en berikelse fordi forskeren blir utfordret mer enn hva andre metoder ville ha gjort, altså om en forholder seg til enten kvalitativ eller kvantitativ metode. Metodetriangulering kan føre til en bedre og utvidet forståelse av fenomenet det forskes på, og i mitt tilfelle en bedre forståelse av hva ulike aktører tenker om historiefaget i videregående skole.

Så hva kan metodetriangulering tilby som ikke rene kvalitative eller kvantitative undersøkelser kan? Røykenes (2009) anser metodetriangulering som en forholdsvis ny metode som er under utvikling. Utformingen av metodetriangulering er under utvikling, og dermed ikke ennå fastsatt som metode. Vanligvis er det slik at man bruker en kvantitativ metode for å kartlegge utbredelsen av et fenomen blant mange personer. Her kan man for eksempel bruke et spørreskjema. Deretter bruker man en kvalitativ metode for å få dypere kunnskap om fenomenet. Her kan en for eksempel bruke et intervju. Utfordringen med metodetriangulering i flere tilfeller er at forskeren ikke har tenkt nøye nok gjennom metodevalget. Det innebærer en viss kompleksitet å blande metoder. Selv har jeg valgt å blande metoder i denne masteroppgaven for å få en dypere innsikt i hvordan noen lærere legitimerer faget for sine elever. Svarene jeg har fått vil ikke være av stor gyldighet, men kan

gi meg innsikt i hvordan noen lærere tenker om historiefaget. Jeg har foretatt dybdeintervju for å få mest mulig informasjon. Jeg valgte å gjennomføre en spørreundersøkelse blant elever i videregående skole fordi jeg ønsket å få en bredere innsikt i hva de tenker om historiefaget. Ved å sende ut spørreundersøkelsen til så mange informanter som jeg har gjort mener jeg at jeg kan si noe om tendenser til hva de tenker om historie på et ganske bredt grunnlag. Et spørreundersøkesskjema har mindre validitet enn et dybdeintervju fordi jeg ikke vet om elevene svarer ærlig på spørsmålene eller om de har forstått spørsmålene mine på en riktig måte. Det at metodetriangulering kan omtales som et minifelt er fordi metoden representerer ulike kunnskapssyn, virkelighetsoppfatninger, forskningsstrategier og tolkning av funnene. Røykenes (2019) mener at det ikke er konfliktfylt å blande metoder. Man bør ikke fokusere på konflikter mellom de ulike synene i metodene, men heller se at de forskjellige metodene er begge hensiktsmessige til å belyse fenomenet som det forskes på. Mitt mål med metodetriangulering er å få mer fullstendige data om fenomenet «Hva skal vi med historie i videregående skole». Nettopp fordi begge metodene utfyller hverandre slik at en rikere og mer detaljert kunnskap om fenomenet oppnås. De som mener rene metoder gir mest validitet hevder at en ikke kan forvente å se identiske funn ved metodetriangulering. De fraråder derfor metodetriangulering som et mål for å forhøye funnenes validitet. I denne oppgaven har jeg ikke vært ute etter å finne identiske funn mellom lærere og elever, mitt utgangspunkt har vært at funnene vil være svært ulike.

Metodetriangulering er en smakssak. Enkelte forskere sverger enten til ren kvalitativ forskning eller ren kvantitativ forskning. Dette har å gjøre med at en ofte er mer fortrolig med enten den ene teorien eller metoden enn den andre. Uansett mener Grønmo (2004) at metoden og teorien en bruker bør være faglig begrunnet, og dette bør telle mer enn hvilken metode og teori en personlig foretrekker. Grønmo (2004) skiller mellom prinsipielle og strategiske faglige begrunnelser for valg av metode. Prinsipielle begrunnelser legger til grunn at enkelte metoder prinsipielt passer bedre til forskningen på grunn av samfunnsmessige forhold. Strategiske begrunnelser legger til grunn hvilke samfunnsmessige forhold metodene egner seg til å utforske. I så måte har jeg en strategisk begrunnelse for valg av metode i min oppgave da jeg finner denne mest fruktbar i forhold til fenomenet jeg utforsker. Temaet jeg belyser er komplekst og mangeartet, derfor finner jeg det mest konstruktivt å blande metoder slik at jeg får allsidig belyst temaet mitt. Grønmo (2004) nevner ordet tillit. Akkurat dette synes jeg er

treffende for min oppgave. Jeg mener selv at jeg skaper mer tillit, altså at jeg styrker tilliten til metodene og resultatene ved å bruke triangulering.

5. Resultat og analyse av forskningen

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere funnene fra elevundersøkelsen og funnene fra intervjuene med lærerne. Først og fremst vil jeg uttrykke min ydmykhet i denne sammenheng. Det er et stort ansvar å tolke svarene til elevene og lærerne. Jeg er takknemlig for at både lærere og elever har gitt meg muligheten til å få gjennomført denne undersøkelsen. Jeg vil gjennom dette kapitlet vise til elevenes og lærernes svar gjennom lengre sitat slik at deres meninger og synspunkter blir tydelige. Jeg vil også koble deres ytringer opp mot de teoretiske perspektivene som er blitt behandlet tidligere i oppgaven i mitt teorikapittel. Slik jeg har skissert det i teorikapitlet har jeg fordypet meg i fem områder for begrunnelse av historiefaget og jeg vil drøfte disse fem opp mot svarene fra både elever og lærere. Det er viktig å bemerke nok en gang at svarene fra elevene er færre enn svarene fra lærerne, derfor vil det i det følgende forekomme mer vekt på lærersvarene enn på elevsvarene. Det har ikke vært mulig å koble alle de fem teoriområdene til elevsvarene.

-Utvikling av historiebevissthet

-Hva vi kan lære av historien

- Å møte det fremmede

- Å utvikle kritisk tenkning

- Historie som et dannelsesfag

Jeg har valgt å kategorisere svarene til lærerne og elevene hver for seg ut fra forskjellige temaer. Dette gjør resultatene og funnene mer oversiktlige. Lærerne har fått fiktive navn fordi jeg synes et navn gjør dem mer levende enn det et nummer ville ha gjort. Jeg intervjuet tre kvinner og to menn blant lærerne, og har valgt å vise kjønn via de fiktive navnene. En kjønnsnøytral presentasjon vil være med på å gjøre oppgaven mindre levende.

Elevundersøkelsen var anonym, derfor siteres elevene uten kjennetegn. La oss først se på svarene til elevene:

5.1 Elevenes svar

Som nevnt i metodekapittelet mitt er det dessverre slik at jeg hadde håpet på flere og mer detaljerte svar fra elevene. Dersom jeg skal gjennomføre et liknende arbeid siden så vil jeg absolutt konstruere spørreundersøkelsen på en annen måte ved å gi elevene svaralternativer i stedet for så mange åpne spørsmål slik jeg gjorde denne gangen. Å svare på spørreundersøkelser om skole og fag er kanskje ikke det mest givende for en elev i videregående skole. Hovedspørsmålet mitt til elevene var «Hva skal vi med historiefaget i videregående skole?» Mang en gang har jeg hørt fra elevene «Hva skal vi da med dette, lærer?» og det er lett å oppfatte et slikt spørsmål som kritikk. Jeg har ofte tolket det som at elevene ikke finner undervisningen morsom nok eller nok underholdende. Men spørsmålet kan også oppfattes som en bønn om mening. Teorien forteller oss at historiefaget skal danne både individ og samfunn. I tillegg kommer historiebevissthet inn som en viktig begrunnelse fordi individ og samfunn er historieskapt og historieskapende. Ambisjonene til faget er både dannende og demokratiserende. I tillegg får elevene utvidet perspektivet sitt ved et innblikk i alt som historiefaget har å tilby. Men hva tenker elevene om dette?

Jeg sendte ut en spørreundersøkelse til 93 elever på en videregående skole. Denne undersøkelsen ble gjennomført i en historietime der faglæreren introduserte og initierte undersøkelsen. 52% av de som svarte gikk på VG2, mens 48 % av respondentene gikk på VG3. Dette betyr at 52% har to-timers faget historie som hovedsakelig tar for seg eldre historie og som ikke er et avsluttende fag. 48% har da fire-timers faget historie der slutt karakteren kommer på vitnemålet ved terminslutt.

Det første spørsmålet jeg stilte lød som følger: *Hvorfor valgte du å gå på studieforbereende linje?* Flertallet svarte at de valgte studieforbereende linje fordi de ønsker å ta høyere utdanning etter videregående skole. En del andre skrev at de ikke var interesserte i å ta yrkesfag, derfor ble det studiespesialiserende. Andre igjen skrev at de valgte det samme som vennene sine eller det som foreldrene ønsket. Mange skrev at de var usikre på hva de vil etter videregående, derfor ville de holde alle dører åpne. Det neste spørsmålet lød slik: *Har du allerede nå noen tanker om hva du vil studere etter videregående skole?* Her svarte 53% at de har en plan om studier etter videregående skole, 20% svarte nei mens 27% skrev at de ikke visste helt. Slik jeg tolker disse respondentene er det et lite flertall som er tydelige på at de

skal ta høyere studier etter videregående og som i tillegg vet allerede nå hva de vil studere. Dette kan jo forandre seg da elevene fort skifter mening, men jeg tolker flertallet av respondentene som en gruppe bevisste elever som har reflekterte tanker om eget utdanningsprogram og videre studier.

Jeg ønsker å tydeliggjøre at en del videregående skoler har en egen profil. Enkelte steder er det mange som velger realfag, andre steder er det mange som velger sosio-økonomiske fag eller mer kreative fag. Respondentene mine går på en skole der et lite flertall vanligvis velger realfag som programfag på VG2 og VG3. Ellers velger de sosioøkonomiske fag. Med sosioøkonomiske fag mener jeg fag som psykologi, rettslære, samfunnsøkonomi og også språkfaget engelsk. Jeg valgte å spørre elevene hvilke fellesfag de syntes var mest interessante på videregående skole. Til orientering er fellesfag de obligatoriske fagene som elevene må ha for å få vitnemål. Programfag er fag de velger selv. Fellesfagene varierer på de ulike trinnene og består av følgende fag: norsk, engelsk, naturfag, geografi, samfunnsfag, matematikk, religion, kroppsøving og historie. Spørsmålet elevene fikk var: *Hvilke av fellesfagene synes du er viktigst for din fremtid? Forklar.* Dette spørsmålet gav meg mange varierte og interessante svar. Noen elever skrev bare ned hvilket fellesfag de synes er viktigst for egen fremtid uten å forklare hvorfor, mens noen andre skrev også en forklaring på svaret. Følgende er noen eksempler på hva elevene svarte.

5.1.1 Elevenes historiebevissthet

Et av spørsmålene i spørreskjemaet mitt til elevene var «hvilke av fellesfagene synes du er viktigst for din fremtid. Forklar.» Fellesfagene på VG2 og VG3 er som tidligere nevnt de fagene som er obligatoriske for elevene. Jeg velger å bruke dette spørsmålet til å finne ut noe om elevenes historiebevissthet. Noen av svarene fra elevene er gode bakgrunnsfaktorer, mens andre fører mer direkte inn til elevenes historiebevissthet fordi svarene sier noe om hvordan faget kan brukes i deres egen livsverden samt deres forståelse av tilværelsen. Den store europeiske undersøkelsen «Youth and history» som jeg har vist til tidligere i teoridelen min har også undersøkt elevenes historiebevissthet. I denne undersøkelsen fikk elevene spørsmålet «Hva betyr historie for deg?» med en rekke svaralternativ. Flertallet blant elevene i Norden sier at historiefaget er viktig fordi faget

viser årsakene til dagens samfunn og forklarer nåtidens problemer. Elevene i Norden skårer også høyt på at historiefaget er et middel til å mestre sitt liv. Elevene skårer lavt på svaralternativene som sier at historie er et skolefag og ikke noe mer samt at historiefaget er noe dødt som ikke har noe med ens liv å gjøre. (Nielsen.1998: 108) Konklusjonen i den nordiske undersøkelsen er at det er et klart flertall blant elevene som har den oppfattelse at historie har betydning for forståelsen av nåtiden. Det er også et klart flertall blant elevene som bekrefter at historiefaget har stor betydning for nåtiden men også for fremtiden. Elevene oppfatter dermed at historie er noe som har med deres egen tid å gjøre, men undersøkelsen viser at de er litt usikre på hva faget har med fremtiden å gjøre. (Nielsen.1998:109)

Følgende respondent fra min spørreundersøkelse skriver dette på spørsmålet om hvilke av fellesfagene som er viktigst for egen fremtid:

«Jeg tenker samfunnsfag, historie, religion og særlig norsk og engelsk er viktige fag. De førstnevnte fordi man lærer om hvordan samfunnet fungerer og hvordan man skal leve i det. Fra historie lærer vi mye om samfunnets utvikling, men også hvordan tidligere hendelser skal lære oss hvordan å oppføre seg i et samfunn med blandede kulturer og religiøse retninger i dag, som vi lærer om i religion. Norsk og engelsk er sentrale for selve studeringen i fremtiden, men også på generell grunn. Det er viktig å kunne skrive artikler, oppgaver og tolkninger, og ikke minst å kunne skrive de korrekt. Engelsk er åpenbart et viktig fag med mange engelsktalende land i verden, og ikke minst internasjonale studier.»

Eleven legger vekt på flere fag enn historie som viktig for egen fremtid. Eleven sier blant annet at historie er viktig for å lære om hvordan samfunnet fungerer og hvordan man skal leve i det. Eleven legger vekt på kan lære oss hvor viktig det er å vise respekt for andre kulturer og religioner, og dette er noe man kan lære om i blant annet historiefaget. Her tolker jeg svaret til eleven dithen at historiefaget er viktig for elevens livsverden og også for elevens fremtid. Riktignok nevner eleven flere fag enn historie som viktig i så måte. Videre er neste respondent helt tydelig på at historie er det viktigste faget for egen fremtid. Eleven kobler historiefaget til det å lære av fortiden og forstå nåtiden:

Historie, fordi jeg tror det ligger mye kunnskap i det å lære fra fortiden. Det er veldig aktuelt til dagens samfunn. Det er også et veldig omfattende fag, for eksempel lærer jeg enormt mye om politikk, geografi og sosiologi kun basert på historiefaget. Norsk (unntatt sidemål) tror jeg også er veldig viktig, da det lærer meg hvordan jeg kan bedre kommunisere både muntlig og skriftlig.

Også følgende elev mener at historie er det viktigste fellesfaget og jeg mener dette svaret kan kobles direkte til elevens historiebevissthet. Eleven nevner nåtiden og fortiden, og mener at vi trenger kunnskap om fortiden for å fungere med mennesker i nåtiden.

Av fellesfagene i år synes jeg historie er viktigst. I nesten alle situasjoner også i arbeidssammenheng har man bruk for kunnskap om det som ligger bak oss når man skal ta avgjørelser og kommunisere med andre mennesker i dag.

Den siste eleven jeg viser til nevner historie sammen med samfunnsfag, norsk og matte som de viktigste fellesfagene for egen fremtid. Det er interessant å lese at eleven peker på at mange elever ikke skjønner hvor viktig historiefaget er, men at man uansett lærer noe viktig fra faget og om egen fremtid. Eleven trekker frem fremtidsperspektivet ved å vise til at svarene på fremtidige problemer ofte ligger i historien.

Av fellesfagene så syntes jeg nok Historie, samfunnsfag/norsk og matte er de fagene som er viktigst for min fremtid. Selv om alle kanskje ikke forstår det får alle noe ut av å lære historie og det er noe vi trenger. Svarene på fremtidig problemer ligger ofte i historien og det er noe vi kan lære av. Jeg syntes også vi lærer veldig relevant kunnskap i samfunnsfag og norsk. Matte er også noe jeg mener alle bør ha en basiskunnskap i og at man ofte vil få bruk for det i fremtiden.

Svarene til mine elever kan kobles til svarene fra Youth and History som jeg skrev om i innledningen til 5.1.1. Jeg ser enkelte likheter mellom den nordiske undersøkelsen og svarene til mine respondenter. Det at man er historiebevisst ses gjennom den forståelse for at historie handler om fortid, nåtid og fremtid og samspillet mellom disse tre

tidsdimensjonene. Det var 64 elever som svarte på spørsmålet om hvilke av fellesfagene som er mest relevante for egen fremtid. Jeg kan oppsummere svarene fra elevene på denne måten:

Hvilke av fellesfagene er mest relevant for din fremtid?

Kun historie	Historie og andre fag	Andre fag	Vet ikke
11 respondenter	16 respondenter	27 respondenter	3 respondenter

5.1.2 Historie som et interessant fag

Det kan være mange forskjellige grunner til at man er interessert i historie, og en av mine lærerinformanter sier i intervjuet at hun unner elevene å sitte og lytte til det spennende og interessante. Selv kan jeg huske fascinasjonen for det fremmede da jeg var ung og gikk på skolen. Det å få innblikk i merkelige verdener, det å lære om hvordan folk levde og ikke minst det å kjenne på sjokket over alt det grusomme som har skjedd i historien. Min interesse for historie kommer ikke hovedsakelig fra skolefaget, men fra alt jeg lærte om og hørte om historie også utenfor skolen. Elevene som deltok i min spørreundersøkelse fikk spørsmålet: «Hvilke av fellesfagene er mest interessante? Forklar.» Også på dette spørsmålet var det 64 respondenter. Svarene er av forskjellig art, og det jeg finner svært interessant er at 38 av 64 elever har nevnt historie som det mest interessante fellesfaget eller ett av de mest interessante fellesfagene. Dette er over halvparten av respondentene. En del av dem nevner historie sammen med samfunnsfag, andre igjen nevner historie sammen med norskfaget. Ellers svarer elevene ganske variert da noen finner praktiske fag som kroppsøving mest interessant, og andre finner realfag som matte og naturfag mest interessant. Jeg vil trekke frem svarene fra to respondenter som utdyper svarene sine og som viser ytterpunktene blant respondentene. Den første respondenten sier:

Jeg synes nok historie til tider er det mest interessante fellesfaget. Det er viktig og spennende å lære av fortiden vår og hendelser slik som andre verdenskrig. Samtidig gir historie en bakgrunn for hvorfor ting er som de er i dag, som for eksempel hvorfor bæring våpen er et såpass stort tema i USA i dag.

Her kobler jeg svaret til eleven direkte til historiebevissthet fordi eleven sier at historie er en bakgrunn til å forstå hvorfor ting er som de er i dag og viser til våpenloven i USA som eksempel. Men eleven sier også at det er spennende å lære om andre verdenskrig, og dette handler om interesse for faget. Eleven under tilhører et annet ytterpunkt der det kommer frem at ingen av fellesfagene er noe spesielt interessante.

For å være ærlig synes jeg ikke så mange fag er spesielt interessante. Fellesfagene er som oftest fag vi har hatt i mange år, og hvert år bygger det på det vi allerede har lært. Noen ganger er det selvfølgelig spennende og ny informasjon, men inni mellom kan fagene være relativt tunge. Personlig er jeg glad i norsk og engelsk, for språk er så omfattende at det er både viktig å lære og viktig å bygge på. Nye ord dukker opp stadig vekk, og språket er hele tiden under forandring. Samtidig er det viktig å lære tolkning av tekst, uansett om det er sangtekst, dikt eller en tale.

Verden blir større når man ser en mening bak veggen.

Denne eleven er ærlig på at det ikke er så mange fag han eller hun finner spesielt interessante. Respondenten skriver at fellesfagene er fag som elevene har hatt i mange år, og innholdet som læres bygger på det som allerede er lært. Selv har jeg hørt at mange elever kommenterer akkurat dette. Mye av det en lærer i fellesfagene i vgs har en allerede vært innom i grunnskolen i større eller mindre grad.

5.1.3 Å lære av historien – hva tenker elevene her?

I teorikapittelet skriver jeg om forskjellige historieforståelser; genetisk og genealogisk historieforståelse. Den genetiske historieforståelsen handler om at vi har en historie, mens den genealogiske forståelsen handler om historiebruk. Det er ikke to motsetninger, men heller et par som kan gå hånd i hanske. Jeg brukte eksempelet om elever som besøker Holocaust-senteret i Oslo. Den genetiske historieforståelsen går ut på at de lærer om demokratiets utvikling, og den genealogiske historieforståelsen går ut på å undre seg over hvorfor de besøker HL-senteret og hva dette kan være til bruk for. Gjennom tidene har jeg ofte hørt elever si at historie er viktig for at vi skal lære av den og unngå å gjøre de samme feilene i nåtiden og i fremtiden. Den pågående krigen i Ukraina er et eksempel på av denne teorien ikke alltid stemmer. Vi lærer ikke alltid av historien. Mange vil hevde at

demokratiet i USA er utsatt i disse dager, og dette er enda et eksempel på av vi ikke lærer av historien. Vi klarer ikke å ta vare på det som våre forfedre har kjempet for. Men hva tenker elevene? Er historie et viktig fag som vi kan lære noe av? Eleven under er inne på noe viktig, nemlig det å være klar over feilene som er blitt begått i historien. På denne måten er eleven inne på en genetisk historieforståelse der det pekes på utvikling gjennom tidene.

personlig mener jeg at historie er et av de viktigste fagene vi har i skolen.

mennesker har gjennom tiden begått så mange grusomme feil, og den eneste måten å unngå å gjøre disse på nytt vil være å være klar over de.

Eleven under er inne på noe av det samme fordi eleven siterer filosofen George Santayana som sa at mennesker som ikke kjenner historien er dømt til å gjenta den. Dette sitatet fra Santayana er tittelen på en bok han skrev.

Jeg tror historie er et fellesfag av den grunn at det er viktig at vi kjenner til hva som skjedde før vår tid. Som George Santayana siterte. "Den som ikke kjenner sin historie er dømt til å gjenta den

De to siste elevene jeg vil sitere skriver følgende:

Fordi det er viktig å lære om fortiden for at man ikke skal begå de samme feilene

Og.....

Jeg tror det er det på grunn av at det er viktig for å alle mennesker å vite noe om folks historie. Det er så viktig å kunne historie om egen nasjon og verden for å enda bedre forstå hvorfor dagens samfunn er som det er. Man kan også se i historien lære om grusomme hendelser, og jeg tror at ved å lære historie så kan man lære hvordan man unngå at slike hendelser skjer igjen.

Alle de fire elevene jeg har sitert over legger til grunn en genetisk historieforståelse der de peker på utviklingen av historien som fører til at man lærer av den. Elevene peker på negative hendelser i fortiden, og mener at historien er viktig for at ikke dette grusomme skal skje igjen. Ingen elever i undersøkelsen peker på positive elementer man kan lære av historien, og det er interessant i seg selv.

5.1.4 Oppsummering

Jeg ser til en viss grad at respondentene i elevundersøkelsen min har noen av de samme meningene som elevene i den store europeiske undersøkelsen. Det er for vågalt å sammenlikne disse to med tanke på så forskjellig omfang. Men uansett mener jeg å se tendenser til noe av det samme. Elevene har en viss historieforståelse ved at de kobler fortid, nåtid og fremtid sammen. De har også noen tanker om hvor relevant historiefaget er for eget liv. Det skal også sies at mange elever fra min undersøkelse peker på andre fag enn historie som de viktigste fellesfagene. Når det gjelder å lære av historien peker elevene i min undersøkelse på at det er viktig å lære om det grusomme som har skjedd i historien for å unngå at dette skjer igjen, og i så måte har disse elevene en genetisk historieforståelse.

Elevundersøkelsen gav meg ikke konkrete svar på hva elevene tenker om dannelse og kritisk tenkning, derfor har jeg ikke kommentert og analysert dette i dette kapittelet.

5.2 Lærernes svar

De fem lærerne som jeg intervjuet la alle frem ganske så forskjellige perspektiv knyttet til historiefaget. Ulik alder, ulikt kjønn, ulik undervisningserfaring, ulikt verdensbilde og ulik utdannelse mener jeg er de viktigste årsakene til at svarene ble såpass forskjellige som de ble. Forskjellene i svarene deres kommer tydelig frem når de beskriver hvordan de legitimerer historiefaget. Noen legger vekt på utvikling av historiebevissthet hos elevene mens andre er mer opptatt av at historiefaget kan utvikle kritisk tenkning hos elevene. De har også ulikt personlig forhold til historie. Noen av informantene har elsket historie fra de var barn, mens andre begynte å studere historiefaget ved en ren tilfeldighet. Undervisningserfaringen er også ulik da noen av lærerne har undervist mindre enn seks år mens andre har full ansiennitet på over 16 år som lærer. Hvordan lærerne oppfatter elevenes forhold til historie er også ulik. Noen av lærerne sier at elevene elsker historietimene. De sitter som tente lys og følger med. De deltar aktivt og har mange kritiske spørsmål til fagene. Andre lærere igjen mener at elevene nedprioriterer faget, spesielt på VG2 der det ikke er et avgangsfag. Elevene kan delta aktivt i timene hvis de finner stoffet spennende, men ellers blir faget nedprioritert. Men hva lærerne oppfatter at elevene finner interessant i historiefaget er ganske likt. Vikingtiden,

korstogene, verdenskrigene og den kalde krigen blir nevnt av flere av lærerne. I tillegg nevner de dramatiske hendelser og hendelser som elevene kjenner til fra før av som interessante temaer for elevene. Her ser de tendenser til at elevene har likt syn på hva som er interessant i historietimene. Lærerne er også enige i at elevene på VG3 er mer motiverte for historiefaget enn elevene på VG2.

Andre likheter mellom informantene er at de alle er svært bevisst sin egen undervisning og hvordan de legitimerer faget. Alle lærerne har en klar tanke om hva som er viktig å formidle til elevene og alle mener at historie ikke bør forsvinne ut av skolen som skolefag. Riktignok mener en av informantene at historie kan være et valgfag for de som er genuint interessert i faget da ikke alle elever trenger å lære hele pensum i historie. De andre mener at faget fortsatt bør være et obligatorisk fellesfag. I det følgende vil jeg først kommentere lærernes personlige forhold til historie fordi jeg synes det er en interessant bakgrunn å ha når jeg analyserer deres begrunnelse for historiefaget. Deretter kommenterer jeg tankene deres om å erstatte historiefaget med et fremtidsfag samt hva de synes om historiefaget i Fagfornyelsen. Deretter har jeg kategorisert svarene deres ut ifra de fem hovedbegrunnelsene for historie som jeg har kommentert og skrevet om i teoridelen:

- Utvikling av historiebevissthet
- Å lære av historien
- Å møte det fremmede
- Å utvikle kritisk tenkning
- Historie som et dannelsesfag

5.2.1 Lærernes personlige forhold til historie

Lærerne har forskjellig forhold til historiefaget. Noen begynte å studere faget ved en ren tilfeldighet uten nøye vurdering, mens andre har likt faget fra de var små barn.

Fra jeg var barn har historie vært luften jeg puster. Det har vært min hobby, min interesse...egentlig alt (Intervju med Stig)

Sitatet over er fra intervjuet med Stig og han forteller om en sterk kjærlighet til historiefaget. Han har lest mye, studert mye historie og det er hans favorittfag å undervise i. Kjærligheten til faget er så sterk at han faktisk beskriver det som en forelskelse.

Historie, det er en forelskelse (Intervju med Stig)

Stig forteller at han aldri blir lei faget og mener at enkelte av hans elever utvikler samme interesse for faget som han selv. Da blir han oppriktig glad og rørt. Historieinteressen som dukket opp i barndommen forblir sterk for Stig, og noe av det samme kan man se hos Siren. Hun forteller følgende:

Ja, jeg tenker jo at jeg har vært interessert i historie helt siden jeg var liten. Alltid elsket slike historiske romaner. Alltid vært interessert i og fascinert av det da. Men at jeg studerte historie var litt tilfeldig. Dette var på 90-tallet og jeg hadde ikke helt peilet ut min studieretning (Intervju med Siren)

Siren har også likt faget fra hun var liten, men det var ikke helt nøye gjennomtenkt å studere faget. Hun forteller videre i intervjuet at studieveien ble til etter hvert som hun gikk den. Det var tilfeldig at hun tok mellomfag i historie. Hun gjorde det veldig bra her, og da fikk hun lyst til å studere videre på hovedfagsnivå.

Jeg har alltid likt å følge med på historiske dokumentarer og filmer. (Intervju med Maria)

Også Maria har lenge vært interessert i historie. Hun har likt å se på dokumentarer som omfatter historiske temaer og det samme med filmer om historiske temaer. Dette forteller meg at flertallet av informantene tydeliggjør i intervjuene hvor glade de er i historie på et personlig plan. Jeg synes dette er interessant å ha med som en bakgrunn for det som kommer frem i intervjuene med lærerne. De er også glade i historie som skolefag og undervisningsfag, og i avsnittene under vil de fortelle en del om hvordan de legitimerer faget for sine elever i klasserommet. Men først ønsker jeg å legge frem deres tanker rundt utspillet til Guri Melby angående historie som valgfag og tankene hennes om fremtidsfaget.

5.2.2 Hva med å erstatte historiefaget i videregående skole med et fremtidsfag?

Spørsmålet «Hva skal vi med historie i videregående skole?» ble svært så interessant for meg etter Stortingsmeldingen 2021 med forslaget om å reformere fagene i videregående skole. Jeg begynte å tenke etter selv. På et tidspunkt ble jeg i tvil. Kanskje det stemmer at den norske skole er foreldet og trenger mer nytt, noe annet enn Fagfornyelsen? Skolen skal jo gjenspeile behovene i samfunnet, og kanskje det kunne være lurt å stokke om på fagene og

utdanne elevene våre for fremtiden? Etter å ha dvelt ved dette en stund fant jeg ut hva jeg selv personlig mener om saken. Men hva med lærerne? Hva tenker de om Stortingsmeldingen og utspillet til Guri Melby? Dette var et av spørsmålene som ble stilt under intervjuet og flertallet av lærerne fortalte at de var svært uenige med Guri Melby. Siren ble så opprørt at hun på et tidspunkt vurderte å slutte som lærer. Hun tenkte at hun kanskje ville bli arbeidsledig fordi flere av fagene hun underviser i stod i fare for å bli gjort om til valgfag eller slettes helt. Siren sier:

Da ble jeg veldig opprørt. Da kjente jeg atjeg vet ikke helt. At jeg ville slutte eller gjøre opprør.....Det synes jeg er helt kunnskapsløst. Det er virkelig en merkelig måte å se hva elevene trenger for sin egen fremtid. (Intervju med Siren)

Maria har det samme synspunktet som Siren, men svarer litt mer utfyllende med flere detaljer. Hun tenker at et fremtidsfag til nød kunne fungere om det også inneholdt en grunnpakke med historierelaterte emner. Hun reflekterer også rundt modningen til elevene i videregående skole og mener at mest sannsynlig ikke er modne nok for et fremtidsfag. De må ha en grunnforståelse før de kan begynne å kun tenke på fremtiden. Hun er helt ærlig på at vi ikke må glemme at dette er tenåringer, ikke voksne mennesker. Hun sier:

Jeg var en av de som synes dette var helt tulle. Jeg tror forutsetningen vi har for å forstå en viss fremtid er å bruke tidligere erfaringer og liknende. Og selv om ikke alt er overførbart, så trenger man historie. Jeg tror et fremtidsfag hadde blitt bare tull og tøys. Med mindre man har en grunnpakke med historie og andre fag da. Jeg tror det er en overvurdering av elevene og disse tenåringene...de må ha en grunnpakke og de har den ikke. Det er mye historie i samfunnsfagene, men en må bygge videre på dette. De kan ikke så mye, så de trenger refleksjonsoppgavene som de får i historie og samfunnsfagene. (Intervju med Maria)

Tina var også uenig med Guri Melby, men virker kanskje ikke så skremt som flertallet av de andre lærerne. Hun utdyper at hun la merke til at forslaget veldig raskt ble trukket tilbake på grunn av det massive presset i media. Hun mener det var lite gjennomtenkt, og jeg tolker Tina dithen at hun ikke mener at dette var et seriøst forslag som egentlig aldri så dagens lys. Hun mener videre at i dag er historiefaget mer viktig enn noen gang, og det vet egentlig politikerne også innerst inne. Tina sier:

Det var veldig perspektivløst. Jeg la merke til at de trakk forslaget ganske raskt. På grunn av massivt press. Jeg tror det var lite gjennomtenkt. Bare se på det som skjer i verden. Historiefaget er viktigere enn noen gang. Putin, Zelenskyj. Putin bruker historie til å legitimere at Ukraina ikke finnes, Zelenskyj appellerer til det norske Stortinget ved å vise til en felles fortid i Gardariket. I en verden som flommer over av informasjon og misinformasjon, så er historiefaget viktigere enn noen gang. (Intervju med Tina)

Stig snakker med store ord når han blir intervjuet om Stortingsmeldingen og forslaget om å gjøre historie om til et fremtidsfag eller et valgfag. Han refererer til Johan Sverdrup, grunnleggeren av partiet Venstre, og mener at han absolutt ikke ville ha likt Venstres politikk i denne sammenheng. Han går videre i sitt resonnement og mener det er forkastelig at det nye og moderne mennesket tydeligvis ikke skal ha noen fortid, ifølge Venstre. Stig sier:

Johan Sverdrup hadde slått henne i hodet og gitt henne ris. , nei hva skal jeg si. Vi lever i en tid hvor den slags idioti kan bli sagt i fullt alvor av politikere. Hun (Guri Melby) er jo en fundamentalist, en fundamentalistisk liberalist. Alle skal være inne i en form. Det nye mennesket, tydeligvis, som ikke skal ha noen fortid. (Intervju med Stig)

Videre i sitt resonnement kommer Stig inn på hvor farlig det er å fjerne historiefaget fra videregående skole fordi: hvis du ikke vet hvor du kommer fra så vet du ikke hvem du er. Han bruker litt ironi i sitatet under og det ligger en sterk kritikk mot politikerne i dette sitatet. Han er helt tydelig på at å fjerne historiefaget vil få store følger.

Jeg skjønner veldig godt at mange myndigheter rundt omkring i verden ønsker å fjerne historiefaget. Det skjønner jeg veldig godt. Fordi... får du vekk historiefaget, da får du lydige konsumenter. Vi har jo holdt på med en prosess her i Europa i 500 år der vi skal fjerne alt. Vi skal fjerne Gud, vi skal fjerne kirken, vi skal fjerne tradisjoner og vi skal fjerne klasse. Vi skal fjerne alt. Til slutt skal du stå helt alene, helt naken. Og du skal velge kjønn ditt selv. Folk kjenner ikke sin historie. Og det er så enkelt som dette: Hvis du ikke aner hvor du kommer fra, så vet du ikke hva du er. Og hvis du ikke aner hva du er, da er du utrolig lett å kontrollere. (Intervju med Stig)

Slik jeg tolker sitatet fra Stig over er han også inne på at historiefaget gir oss identitet og han uttrykker hvor viktig det er å vite hvor man kommer fra. På den måten blir man en tryggere

samfunnsborger i nåtiden. Dette betyr at de fleste lærerne var skeptiske til utspillet til Guri Melby med unntak av Jonas som sier følgende:

Jeg tror vi kunne gjort historiefaget litt mindre og kanskje valgfritt. Jo...egentlig støtter jeg det (Guri Melbys forslag) litt. Med Fagfornyelsen fortsetter jo problemet, det at man skal lære mye fakta og ikke bruke det til noen ting. (Intervju med Jonas)

Jonas er litt usikker på fremtidsfaget fordi han frykter at det blir et litt diffust fag, men samtidig mener han at historiefaget er for stort og at det fortsatt er preget av at elevene skal lære mye fakta som de ikke egentlig får bruk for.

Fagfornyelsen er som tidligere nevnt en god del annerledes enn tidligere læreplaner, og av den grunn valgte jeg å spørre lærerne om hva de tenker om historiefaget i Fagfornyelsen.

5.2.3 Lærernes tanker om Fagfornyelsen

I og med at Fagfornyelsen nettopp er innført spurte jeg lærerne om hva de mener om den nye læreplanen i historie og om de har forandret undervisningen sin etter at den nye læreplanen ble innført. Her fikk jeg litt forskjellige svar som alle var interessante, og det er interessant å knytte svarene deres opp mot kritikken som har kommet frem i forbindelse med Fagfornyelsen.

Ikke alle av informantene tar Fagfornyelsen på ramme alvor. Stig har et mer avslappet forhold til læreplaner generelt, og lar seg ikke påvirke i stor grad etter innføringen av Fagfornyelsen. Han vektlegger heller lærerens kunnskap i historiefaget og lærerens evne til å undervise. Han sier:

Læreplanen spiller ingen rolle. Det som spiller en rolle er at de har kunnskap, de som underviser i dette her (Intervju med Stig)

Da jeg spør videre om han har forandret sin undervisning noe etter innføring av ny læreplan sier han:

For meg spiller det ingen rolle. Jeg har et opplegg basert på mange års erfaring, og det passer veldig fint inn i læreplanen. Læreplanen er så rundt og så dårlig skrevet, så hvis jeg hadde bestemt meg for å undervise 1. verdenskrig gjennom hele året så er det ingen som kunne ha tatt meg på det. (Intervju med Stig)

Her ytrer Stig at kompetansemålene i den nye fagplanen er så vide at man kan dekke dem ved å undervise i ett tema, for eksempel første verdenskrig. Jeg spør videre hva han tenker om

fokuset på kjerneelementer, tverrfaglige temaer og dybdelæring i Fagfornyelsen. Da svarer Stig:

Kjerneelementer, tverrfaglige temaer og dybdelæringdet er som keiserens nye klær
(Intervju med Stig)

Jeg tolker tankene til Stig dithen at han mener læreplanen innehar mange fine ord og begreper som egentlig bare er en fasade. Det som teller er det som faktisk skjer i klasserommet. Jeg aner et snev av sarkasme når han omtaler Utdanningsdirektoratet som Utdanningsdirektorotet. Slik jeg forstår Stig har han mistet troen på politikere som skal styre undervisningen i skolen. Implisitt sier han at de som jobber i Utdanningsdirektoratet ikke nødvendigvis har kunnskap om fagene det undervises i. Han nevner finsk skole som et ideal fordi finsk skole er lærerstyrt.

Vi driver hele tiden og snakker om finsk skole, og folk snakker om å gjøre sånn som i finsk skole. Ok, da kan vi starte med å fjerne 90% av de som jobber i Utdanningsdirektorotet. Finsk skole er lærerstyrt. (Intervju med Stig)

Tankene til Stig og hans kritiske blikk på Fagfornyelsen stemmer noenlunde overens med funnene til Ulriksen (2020) i hans studie rundt faghistorikerens og historiedidaktierens syn på Fagfornyelsen i høringsutkastene. Ulriksen (2020:78) Har konkludert med at læreplanutkastene i historie fikk kritikk for altfor åpne kompetansemål og at det var for mange kompetansemål. Udir tok hensyn til dette og prøvde å redusere antall kompetansemål, men Ulriksen mener å finne at Udir bare til en viss grad tok hensyn til høringsutkastene, og at resultatet er en læreplan i historie med blant annet altfor vide kompetansemål. Akkurat dette poengterer Stig også i sitatene over.

Siren er også ganske kritisk til den nye læreplanen. Hun mener det legges for mye press på elevene i denne planen. Det at de skal drøfte og reflektere i stor grad er noe hun misliker. Hun unner elevene å bare være interessert i noe, i stedet for å hele tiden være kritisk og reflektert. Hun sier:

Det vanskeligste med historie er at man skal gjennom veldig mye, men i de nye læreplanene er noe av det vanskeligste at det kan være veldig mye drøft og reflekter

og....Jeg håper ikke det blir for mye press på det. Fordi jeg synes elevene fortjener å bare være interessert i noe, liksom. Å lære noe spennende i stedet for å sitte og holde på selv, liksom. I time etter time. . (Intervju med Siren)

Tankene til Siren kan kobles opp mot kritikken som Fagfornyelsen i historie har fått med tanke på at faget har gått fra å være et dannelsesfag til et metodefag. Thue (2019) bruker begrepet pedosentrisme når han viser til at skolens faglighet har blitt svekket. Lærerne i videregående skole har mistet mye av sin eiendomsfølelse til læreplanene og situasjonen er slik at skolen har gått over fra å være et sted som bidrar til dannelse og utdanning til å være en institusjon som skal lære elevene ferdigheter og kompetanse. Også Skarpenes bruker begrepet i formen pedosentrering i videregående skole og legger noe av årsaken på Reform 94 der en skulle ta vare på elevenes forskjellighet. Skarpenes er kritisk til motsetningen mellom dannelse og faglig kunnskap og mener at disse to bør forenes i videregående skole i dag. Historiefaget kan for eksempel handle om både dannelse og grunnleggende ferdigheter. Skarpenes 2007:287) mener at det er en fare relatert med at mennesket blir omdannet fra borger til forbruker

Jeg spurte informantene om hvordan de har forandret sin undervisning i historie etter innføringen av Fagfornyelsen. Det er interessant å lese svaret til Tina som setter de kreative sidene i sving med tanke på å undervise til tverrfaglige temaer. Jeg tolker hennes svar dithen at de åpne sidene ved læreplanen gir læreren en viss frihet i sin undervisning. Tina sier:

Vi har alltid lært om Romerriket, men hvilke sider av Romerriket vi ser på...det har endret seg. Vi ser mer på hvilken ressursbruk Romerriket krevde da...Vi legger mer vekt på millionbyen Roma med subsidier utenfra, truede dyrearter og utbygging. Vi legger mer vekt på det nå. Det skal jo ikke overskygge de andre temaene våre, men vi følger dette tverrfaglige temaet gjennom undervisningen på en annen måte enn før
(Intervju med Tina)

Mens Tina legger den kreative siden frem, er nok Siren mer skeptisk til læreplanen. I og med at kompetansemålene er så store så er spørsmålet hva det skal undervises i. Hun innser at man som fagperson må ta de riktige valgene, men mener at dette er et stort ansvar og at det kan bli vanskelig.

Problemet er hva vi skal ta bort. Hva skal vi ha med fra Middelalderen, for eksempel? Det er ikke noe kompetansemål nå som sier at du skal lære om vikingtiden. Eller at du

skal lære om borgerkrigstiden. Så man må være fagperson... vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Vi prøver å jobbe med Fagfornyelsen og lage en plan. Hvordan skal vi lage det liksom? (Intervju med Siren)

Siren savner også mer tid til arbeidet med Fagfornyelsen. Det har gått altfor fort, og det har vært en pandemi. I tillegg er de nye lærebøkene ikke skrevet godt nok fordi de ikke passer så godt til Fagfornyelsen.

Jeg skulle ønske at vi hadde hatt mer tid og mer kurs og sånn...som vi ikke har fått. Og jeg ser at de nye lærebøkene ikke helt har tatt inn over seg hva det står i de nye læreplanene. De nye læreplanene er litt radikalt annerledes når man ser nøye på det. (Intervju med Siren)

Under denne delen av intervjuet med Siren observerte jeg en viss fortvilelse over kravene til henne som historielærer. Jeg kobler hennes tanker opp mot kritikken Skarpenes retter mot den norske skolen i dag. Han viser til den anomiske tilstanden ved norsk skole. (Skarpenes. 2007:297) Begrepet anomisk i seg selv refererer til en tilstand der de sosiale normene i et samfunn er for svake til å regulere menneskers atferd. Skarpenes viser til at fagenes oppløsning i skolen fører til, satt på spissen, at også læreren går i oppløsning fordi læreren presses ovenfra gjennom målstyringen inne i skolen. I verste fall mister, i en slik situasjon, læreren autoritet. Og dette igjen vil føre til mindre læring hos elevene. Dette fører meg videre til hva lærerne tenker om dannelse som legitimering av historiefaget.

5.2.4 Dannelse som legitimering av historiefaget

Hvis vi legger Klafkis materiale dannelsesteori til grunn så vil vi se at lærerne mener at historiefaget kan legitimeres gjennom dannesperspektivet. Læreren Stig forteller om et undervisningsopplegg om kjettere, altså historiske kjettere. Her får han elevene til å tenke seg nøye om. Finnes det faktisk kjettere i dag også? I sitatet under forteller Stig at han virkelig fikk elevene til å tenke. Man henger ut mennesker på digitale medier, det finnes «netttroll» som hakker på personer i det offentlige rom. Elevene til Stig begynte å tenke etter hvilken effekt uthenging på sosiale medier kan ha i dag og koblet det opp mot kjetterne fra historien.

Historie er viktig for at elevene skal grunne. På Vg2 har vi alltid en sånn time der vi snakker om hvem som er kjettere. Og hvem er kjettere i dag? Da satte elevene ærlig opp en liste: abortmotstandere, folk som er kritiske til innvandrere, folk som kritiserer islam, folk som er anti-feminister osv osv osv. Og det er veldig interessant. Du kunne se det på dem, at dette hadde de ikke tenkt på. Vi snakker alltid om hekseprosesser og hvordan man forfulgte kjettere i gamle dager, og i dag forfølger vi kjettere på en nesten like grusom måte. De blir tilintetgjort på Twitter fordi de har sagt en ting i offentligheten. (Intervju med Stig)

Videre sier han:

Elevene sitter der og er frastøtt av hekseprosessene og er frastøtt av forfølgelsene, Shoah og de er frastøtt av jakten på annerledes tenkende og på Stalins utrenskninger i Sovjetunionen, men de sliter med å høre ekkoet av dette i vårt eget samfunn. De sliter med å innse at de selv, og jeg for den saks skyld...ja alle mennesker sliter med en slags intoleranse. Og historiefaget kan hjelpe deg til å reflektere over det. (Intervju med Stig)

Her ser jeg tydelig dannelsesperspektivet som Stig trekker inn som legitimering av faget historie. Han ønsker at elevene skal lære seg å reflektere over egen oppførsel i nåtiden. Man blir ofte blind på hvordan en oppfører seg, og intoleransen som han refererer til kan forandres på ved å reflektere over fortiden og sammenlikne med nåtiden. Refleksjonen som elevene foretar seg vil på sikt føre til dannelse.

Videre i intervjuet med Stig kommer vi også inn på hva en stat er og hvor farlig en stat potensielt kan være. Stig underviser ofte til temaer som tar for seg hva en stat er i stand til å gjøre. Også her nevner han begrepet «grunne». Han ønsker at elevene skal reflektere rundt, tenke over og utforske hva en stat er og hva den kan gjøre.

Jeg vil ha disse elevene til å grunne over hva en stat er i stand til å gjøre (Intervju med Stig)

I intervjuet nevner Stig staten i forbindelse med at vi snakker om Holocaust, eller Shoah som han helst liker å bruke som terminologi på det tyske forsøket på å utrydde de europeiske jødene. Den tyske staten under andre verdenskrig ble et tilintetgjørelsesmaskineri, og av den

grunn er det så viktig å lære elevene om hva en stat er og hva en stat kan være i stand til å gjøre ifølge Stig. Videre sier Stig:

Ved å fokusere på staten får vi elevene til å grunne over hvorfor vi har en demokratisk stat. Hvorfor er vi så nøye på å skille staten, for eksempel? Hvorfor er vi så nøye på at disse ulike organene ikke skal smelte i hverandre. (Intervju med Stig)

Sitatet over fra intervjuet kan kobles til Wolfgang Klafkis eksempel på material dannelse. Det å verdsette demokratiet er dannelse på høyt nivå, og dette kan utvikles gjennom for eksempel å lære om Perikles tidsalder. Eller, slik som Stig nevner i intervjuet, det kan utvikles gjennom å reflektere rundt staten. Stig er ikke den eneste av informantene som legger frem dannelse som legitimering av historiefaget. Også Siren kommer inn på demokratiet i tillegg til velferdsstaten og ytringsfriheten som vi har i Norge. Hun er opptatt av å vise elevene at dette ikke kom av seg selv og at vi må verne om det. Disse godene skal man ikke ta for gitt, og vi skaper historien. Vi må passe på at dette ikke forsvinner. Jeg tolker også dette budskapet som en del av utviklingen av dannelse hos elevene.

Vi må skjønne at, sånn som vi har det her, at demokratiet, velferdsstaten og ytringsfriheten ikke kom av seg selv. Det er så viktig å få med seg, for det kan også bli borte. Det er vi som skaper historien. (Intervju med Siren)

Resonnementet til Siren går videre over i tanker om historisk empati. Det å sette seg inn i fortiden til historiens mennesker gir også en form for dannelse. Man må prøve å sette seg inn i hvordan folk hadde det, det er dette jeg tolker Sirens sitat under som:

Jeg tror det er viktig å lære at det går an å leve på mange forskjellige måter. Å forstå at det er mange muligheter. Jeg tenker på historisk empati, det å prøve å leve seg inn i...at man ikke trenger å være så fordømmende. Det er viktig å forstå kontekst før handling. (Intervju med Siren)

Maria kommer inn på noe av det samme i sitatet under. Hun mener kort fortalt at historiefaget er et dannelsesfag fordi vi alle er mennesker av historien. Det er viktig å tenke over fortiden som en del av oss, og at verden i dag er slik den er på grunn av fortiden. På denne måten kobles historiebevissthet opp mot dannelse, slik jeg ser det.

Jeg mener at historiefaget er et dannelsesfag. Vi er jo mennesker av historien, alle sammen. Jeg tror det er viktig å forstå verden slik den er i dag. (Intervju med Maria)

Også Tina legger vekt på dannelse som begrunnelse for historiefaget. Hun sier at historiefaget har en allmenndannende funksjon. Det er viktig at vi alle har en slags fellesforståelse for historien og metaperspektivet på historie. Vi må forstå at det ikke er rett og galt, eller svart-hvitt som hun sier. Det finner forskjellige måter å forklare historien på, og det å se dette er dannelse i seg selv.

Jeg tror også historiefaget har en slags form for allmenndannende funksjon. Altså, at vi har en slags form for fellesforståelse. Både av historien og dette metaperspektivet på historie. At folk skjønner at verden ikke er svart-hvitt. At det finnes ulike forklaringsmodeller. Det er jo noe som den nye læreplanen fokuserer ganske mye på, hvordan individer former og har blitt formet av historie. Og det mener jeg er et ganske viktig poeng. (Intervju med Tina)

Tina sier at historiefaget er relevant på flere måter, det er ikke bare dannelsesperspektivet som er det viktige. I sitatet under legger hun også vekt på nåtidsperspektivet. Det å forstå verden slik den er i dag er viktig, og det kan la seg gjøre gjennom historiefaget.

Historiefaget har relevans på flere måter. Det ene er det å forstå den verden vi lever i i dag. Forstå de konfliktlinjene som er i dag og hvorfor tiker verden sånn som den gjør da? (Intervju med Tina)

5.2.5 Utvikling av historiebevissthet som legitimering av historiefaget

Begrepet historiebevissthet er stort og omfattende. Historiebevissthet handler om relasjonen mellom fortid, nåtid og fremtid. Alle mennesker har en historiebevissthet hvor disse tre tidsdimensjonene spiller sammen og danner en sammenheng. Denne sammenhengen er ikke alltid så tydelig, altså ikke alltid så artikulert. Man kan være seg mer eller mindre bevisst historiebevisstheten. Men, alle har en historiebevissthet fordi vi ikke er historieløse. Jeg har lurt på om utvikling av historiebevissthet kan være en del av begrunnelsen for historiefaget. På mange måter kan en si at historiebevissthet og dannelse hører sammen. Faktisk henger historiebevissthet også sammen med identitet, men i de følgende sitatene ser vi at lærerne

tydelig viser at historiebevissthet i seg selv er viktig. Følgende sitat fra historiker Erik Lund er treffende i denne sammenheng når historiebevissthet er tema:

Vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre forventninger til fremtiden. (Lund. 2020: 28)

Det at de tre tidsdimensjonene spiller på hverandre er helt sentralt i begrepet historiebevissthet, og påvirkningene kan gå begge veier. Vår kunnskap om fortiden blir påvirket av det som vi er opptatt av i nåtiden og hva vi ønsker av fremtiden. Skjer det store endringer i nåtidsforståelsen eller framtidsforventningene så virker dette ofte tilbake på tolkningen av fortiden. På denne måten går påvirkningene begge veier.

Så hva tenker lærerne om utvikling av historiebevissthet hos elevene? Maria mener at det å se de lange linjene bakover i tid kan bidra til å forstå hvorfor samfunnet vårt er slik det er i dag:

Historiefaget kan bidra til at man ser verden slik som den er og at man ser koblinger helt ned til antikken. Eller om det er Reformasjonen og at elevene skjønner hvorfor vi ble et protestantisk land. (Maria)

Hun utdyper dette ved å si at det er svært spennende å se sammenhenger mellom fortid og nåtid. Det er tydelig at de to disiplinene henger nøye sammen.

Det som er mest spennende med historie er å knytte eldre historie opp mot nyere historie, det er spennende. (Maria)

Det å utvikle historiebevissthet hos elevene dreier seg ikke bare om å se sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Historisk empati er også en del av historiebevisstheten, og dette forklarer Stig i sitatet under når han snakker om Holocaust:

Det er noe annet her, vi må huske på at dette var verdenshistoriens største systematiske drap. Det har noe med å huske hva fortiden var. Ha respekt for dem. Huske de døde. Til de levende skylder vi sannheten, til de døde skylder vi respekt. Det er et eller annet der. (Intervju med Stig)

Siren har en litt annen vinkling på historiebevissthet og jeg tolker henne dithen at hun liker å undervise på en ryddig og oversiktlig måte slik at elevene helt tydelig ser sammenhengene mellom de tre tidsdisiplinene:

Ja, jeg liker godt å kategorisere ting. Litt sånn årsak-virkning. De lange linjene og brudd og kontinuitet. Det er viktig at de ser slike ting. (Intervju med Siren)

Videre sier hun at det ikke holder å leve i nuet. For å forstå verden må man se seg om flere steder. Da først forstår man verden slik den er i dag:

Historie er viktig nettopp fordi det går ikke an å bare leve i sin egen samtid og tro at det holder. Man må se bakover og til siden. Og skjønne at man er en del av en stor kultur. (Intervju med Siren)

5.2.6 Å møte det fremmede

Kan historiefaget rett og slett legitimeres med gode fortellinger, det å møte det fremmede? Det å møte en fjern verden som elevene ikke kjenner? Eller er det slik at historiefaget kanskje er blitt altfor teknisk og byråkratisk, rett og slett «overpedagogisk», slik at elevene ikke kan sitte og nyte og la se fascinere av det ukjente? Kan det være vel så viktig å la elevene bli begeistret, la dem le, la dem gråte og la dem bli rørt over de historiske fortellingene, og ikke minst la dem undre seg over og lære av fortellingene. Må historiefaget være så mye mer enn det? Må historiefaget knyttes til elevenes livsverden slik at de forstår faget, eller kan de oppnå vel så mye kunnskap ved å lytte til historiske fortellinger? Men hva er egentlig en fortelling? En historisk fortelling kan forstås på flere måter da den kan deles inn i narrativ historie og strukturorientert historie. Mens narrativ historie er beskrivende og personorientert er strukturorientert historie analytisk og rettet opp mot upersonlige omstendigheter. Strukturorientert historie tar utgangspunkt i problemstillinger som elevene skal analysere og diskutere. (Lund. 2020:118) I historiefaget snakker en ofte om grunnfortellinger, som er en felles oppfattelse innen nasjonen om hvordan en historisk hendelse egentlig var. Hvis vi tar andre verdenskrig som eksempel vil de fleste være enige om dette er vår patriotiske grunnfortelling. Fortellingen i historiefaget har endret seg med årene, og fra historie ble et skolefag frem til Normalplanen i 1939 var fortellingen den sentrale måten å formidle på i klasserommet. Fortellingene var ofte moraliserende, eller heroiserende ved at de dreide seg om historiens store menn som på en eller annen måte forandret samfunnet til det bedre.

Disse bragdene ble sett på som forbilder for elevene som lærte om dem. Etter hvert når læreplanene krevde at historiefaget skulle «fagliggjøres» ser vi at fortellingene mistet sin status. Men behovet for å lytte til en spennende fortelling er fortsatt til stede hos elevene. Særlig hvis en legger til grunn en forståelse av fortelling slik Aristoteles definerte fortellingen. Fortellingens grunnform ble definert av Aristoteles der han delte den inn i en begynnelse, hoveddel og en avslutning. Kjernen i fortellingen er at noe endrer seg, det skjer et vendepunkt midt i fortellingen. Lund (2020: 118) En slik fortelling kan gi lærdom og glede til mange elever, Lund skriver:

Behovet for å lytte til fortellingen er imidlertid ikke aldersbestemt, men er til stede i like stor grad hos eleven i 3. klasse i videregående skole som hos tredjeklassingen på småskoletrinnet. Mange knytter de beste minnene fra historietimene til den læreren som kunne fortelle, og til fortellingene de hørte. (Lund. 2020:119)

Lund skriver videre at mye tyder på at vi er programmert til å lytte til fortellingen. Vi mennesker er skapt slik at vi har et behov for å undre oss over ting, en fortelling kan røre noe ved et dyptliggende behov som vi har. Behovet for å gripes av undring er allmennmenneskelig, og det er ikke slik at vi er helt passive når vi lytter. Noe aktiveres og mobiliseres i oss slik at vi forestiller oss hvordan det var og at vi må en måte er med i handlingen. (Lund. 2020: 119)

Lærerne har en del interessante tankerekker når det kommer til fortellinger i historiefaget, og noe av det lærerne sier her stemmer overens med teorien. Siren er inne på hvor viktig fortellingen er i klasserommet. Hun kommenterer at fortellinger er mangelvare i skolen på generelt grunnlag. Hun refererer her ikke bare til historiefaget, men til mange fag. Hun peker på at fagene blir for instrumentelle. Det kan bli for mange instrumentelle krav til elevene, blant annet så skal de veldig ofte reflektere. Siren mener at elevene bør få nyte fagene som en estetisk opplevelse, eller en emosjonell opplevelse. Hun påpeker at det blir feil når elevene hele tiden «skal bruke hodet».

Jeg tror det er litt mangelvare i skolen, i mange fag. Det er mangel på fortellinger, det blir altfor instrumentelt. Og så skal de reflektere, og så blir det så som så. Jeg synes fag som historie, religion og norsk kan være litt estetiske opplevelser, mer emosjonelle opplevelser. Ikke bare sånn hode.... (Intervju med Siren)

Siren merker at historiefaget er fascinerende for mange. Det er ikke vanskelig å skape interesse hos elevene. Siren sier også at alt det merkelige kan forklare nåtiden, dersom man ser historisk på det. Elevene trenger forklaring, og da oppstår interesse. Siren sier:

Det jeg liker best med å undervise i historie er at det ikke er så vanskelig å skape interesse, for det er mange spennende ting og mye som kan være fascinerende og rart og mange ting man kan forstå i dag ved å se historisk på det. Ved å forklare elevene det. (Intervju med Siren)

Maria kommer inn på eksempler på spennende fortellinger, altså fortellinger som elevene er interessert i. Hun sier at elevene blir begeistret over fortellinger som har litt «futt» i seg, og fortellinger som de kjenner til fra før av gjennom film og litteratur. Spesielt andre verdenskrig blir nevnt fordi hun tror mange elever har bakgrunnskunnskap fra før av, og da kjenner man på mestringsfølelsen ved å allerede kunne noe om stoffet.

Jeg tror de liker vikingtiden fordi de kjenner til den gjennom filmer og bøker. De liker vikingtiden fordi det er litt futt. Jeg tror Norge i dansketiden er kjedelig for dem fordi det er så vag fortelling. Fortellingene fra andre verdenskrig er spennende, kanskje fordi de kan en del av det fra før av. (Intervju med Maria)

Tina forteller at mange elever liker å høre på historier, og hun vektlegger det faktum at historier kan formidles på flere måter. Dette skaper variasjon, og elevene liker jo variasjon i undervisningsmåtene. Selv om elevene i videregående skole snart er myndige så liker de likevel å lytte til artige historier.

Veldig mange liker å høre på historier. Du har uendelige måter å formidle historie på»
(Intervju med Tina)

Tina utdyper hva hun mener med at elevene liker å høre på historier. Hun legger til grunn at historiefaget i seg selv er interessant, og skiller faktisk mellom gutter og jenter her da hun poengterer at mange gutter liker krigshistorie. Generelt er mange elever glade i historie fordi de ser historiske filmer og spiller historiske spill. Tina mener det er viktig å ikke skjære alle over en kam da det også finnes elever som ikke blir fascinert av disse historiene. Det handler

om interesse. Jeg finner det interessant at Tina nevner det å kjenne sine elever. Hun mener man må kjenne dem godt for å kunne finne temaer som de er interesserte i.

Historie er jo ikke et eget fag før de kommer til oss på videregående skole. Jeg tror de har kost seg med historie. Historie har jo vært en del av samfunnsfaget. Mange elever liker historie, de ser historiske filmer, spiller historiske spill. Veldig mange gutter på VG2 er utrolig glade i krigshistorier. Noen synes at historier om fortiden er veldig spennende, og så er det noen elever som synes det er kjempepyton og tørt og i det hele tatt....Jeg tror dette som alt annet handler om interesse. Men jeg merker at det er ganske lett å få elevene engasjert i noe. Du må bare kjenne dem og finne ut hva du skal sette søkelys på da. I noen klasser er kvinnehistorie kjempespennende. Å snakke om at Suffragette-movement var terrorister, det er liksom det morsomste som kan være. « (Intervju med Tina)

Tina spiller videre på det fascinerende med historiefaget og bruker uttrykket at det er et innblikk i en rar verden og at menneskene har levd annerledes enn oss og faktisk har vært ganske snåle, som hun sier. Det går an å møte fortiden med en uendelig nysgjerrighet, sier hun i sitatet under:

Historie har en tredje funksjon, det er at det er et innblikk i en rar verden. Det er et innblikk i hvordan mennesker har levd på en helt annen måte enn oss. Lærebøker legger vekt på hva som har vært likt til det i dag, men Gud så snåle folk har vært også. Det går an å møte fortiden med en uendelig nysgjerrighet. (Intervju med Tina)

Tina bruker reiseskildringer som et eksempel på hvor artig historie kan være. Når hun leser reiseskildringer får hun være med til et sted hun ikke har vært før, men i historiefaget får hun reise tilbake til en fremmed tid. Hun mener dette er viktig for elevene, det å få oppleve det artige ved faget som pirrer nysgjerrigheten.

Når jeg leser reiseskildringer så får jeg lov til å være med til et fremmed sted som jeg aldri har vært på før. I historiefaget får jeg dra til en fremmed tid. Det er kjempegøy, og jeg tror det er viktig for elevene da. (Intervju med Tina)

Sitatene til Tina bekrefter teorien til Thomas Ziehe der han viser betydningen av å vise elevene det fremmede. Det at skolen er blitt altfor individualisert den senere tid fører til at elevene mister interessen for å lære. De kjenner seg tomme og tiltaksløse fordi det som læres

er elevtilpasset. Tina snakker om innblikket i en rar verden og hvor morsomt dette er, og det kan man koble opp mot fremmedhetsaversjonen som Thomas Ziehe bruker i sin teori. Elevene har godt av å møte det fremmede fordi det skaper lærelyst og ikke minst kunnskap. En dose «god anderledeshet» er det som Ziehe etterlyser i undervisningen. (Ziehe.2007:65) Jeg velger å avslutte dette avsnittet med sitatet til Jonas under. På spørsmålet om hva som er det viktigste å formidle til elevene med historiefaget svarer han at det er å leve seg inn i en annen tid. Det er som kunst, det er å oppleve noe annet.

Jeg mener at historiefaget nesten er som kunst, jeg. Jeg tror vi underviser i faget for at elevene skal oppleve noe annet og leve seg inn i en annen tid og sånn. Det er nærmest som et intellektuelt puslespill. (Intervju med Jonas)

Lærerne har mange interessante tanker om at historiefaget kan begrunnes ved å la elevene møte det fremmede. Men hva tenker de om at elevene skal lære av historien?

5.2.7 Å lære av historien

Almlid og Reitan (2021:190) refererer til det å lære av historien som en dobbel tankeoperasjon, nemlig genetisk og genealogisk historieforståelse som jeg har skrevet om i teorikapittelet. Genetisk historieforståelse betyr å lære noe av en historisk hendelse ved å se på utviklingslinjene relatert til hendelsen. Den genealogiske historieforståelsen går ut på å forstå nåtiden som vi er i nå. Genetisk og genealogisk historieforståelse handler dermed om historiebevissthet og historiebruk. Genetisk historieforståelse går ut på at elevene skjønner at de er historie og har en historie, mens genealogisk historieforståelse går ut på hvordan elevene bruker historie. Sitatene under viser hvordan lærerne begrunner historiefaget med et genealogisk syn. De viser gjennom sitatene hvordan de underviser rundt historiebruk og hvorfor dette er viktig.

Siren peker på at de nettopp har brukt krigen i Ukraina som et eksempel på hvordan historiebruk kan utarte seg. Elevene finner dette interessant, og flere av lærerne har gjennom intervjuene sagt at elevene forstår krigen i Ukraina bedre ved å se tilbake til fortiden. Ikke bare Putin bruker fortiden til å legitimere krigen i Ukraina, men også Zelenskyj finner referansepunkter i historien. Siren sier:

Vi har jo brukt Putin nå som eksempel... at han bruker historien til å legitimere invasjonen og sånn. Det synes jo elevene er litt interessant. Og det at Zelenskyj taler til Stortinget og at han aktivt bruker....finder referansepunkter i historien som kan binde oss sammen. Ukraina og Norge. Man bruker jo historie hele tiden. (Intervju med Siren)

Maria kommer inn på at det er flere aspekter ved historiebruk, og at det er viktig for elevene å være bevisst kommersiell historiebruk. Lages for eksempel dokumentarer og filmer om historiske temaer kun for å tjene penger?

Historiebruk er interessant. Vi ser ofte på dokumentarer og ser hvordan historien blir brukt der. Er det kommersiell historiebruk? Lages de kun for å selge noe, eller handler det om å skape en felles identitet? (Intervju med Maria)

Maria kommer i sin videre tankerekke inn på historiebruk som en måte å fronte en ideologi på. Slik som Putin gjør i dag. Hun nevner også eksistensiell historiebruk som går ut på å definere oss selv ved bruk av historie. Slik jeg tolker Maria ønsker hun å få frem at historiebruk også kan ha sine negative sider. Det handler om å bruke historien på urettmessig måte som vil få alvorlige konsekvenser for et samfunn.

Historiebruk. Hva er formålet med å fortelle en historie på måten man gjør? Er det fordi en skal selge et produkt? Eller fronte en ideologi? Slik som Putin velger ut deler av historien for å legitimere krigen, det er ideologisk historiebruk. Og den eksistensielle historiebruken. Hvordan vi definerer oss selv med bruk av historie. Man kan jo lure folk til det meste, egentlig. Det ser vi jo i Russland nå. « (Intervju med Maria)

Men så kommer hun inn på at historiebruk også kan være morsomt og nevner en dokumentar om Olav den Hellige. Denne dokumentaren satte i gang en diskusjon i klasserommet om hva som var ekte og hva som var uekte ved historien om Olav den Hellige.

Forrige uke var det gøy. Vi hadde om Olav den Hellige. Vi så dokumentaren om Olav den Hellige med Hivju. Vi hadde mange diskusjoner om hva som var ekte og hva som var uekte. Hivju er så ekstrem, så man kan le litt. Det handler om historiebruk, men også kildebruk. Snorres kongesagaer er kilde, men han drar tilbake til England og får avkreftet kildene. (Intervju med Maria)

Siren har mange interessante tanker om elevenes historiebevissthet som kan føre til at de lærer av historien og i sitatet under poengterer hun hvor viktig det er for elevene å forstå at de er aktører i nåtiden. De kan gjøre noe ved å forandre fremtiden. Dersom verden ser vanskelig ut nå så må de skjønne at de kan skape historien, de er aktører og kan gjøre verden til et bedre sted.

Historie dreier seg veldig mye om en kamp om nåtiden, ikke sant. Man sluss om nåtiden ved å erobre fortiden. Den som kontrollerer fortiden, kontrollerer nåtiden og omvendt. Det viktigste med historiefaget er at vi ikke bare lever i nåtiden, at vi har veldig mye med oss. Jeg synes vi kan få en nærsynthet på egen samtid. Jeg synes det er viktig for dem å se at det ikke alltid har vært sånn, og at man kan endre på ting. Det går an å leve på andre måter. Det synes jeg er viktig å formidle. Og at de faktisk kan gjøre noe. Jeg trekker ofte frem folk som har endret historien ved å ta annerledes valg og ta med seg andre. Så jeg prøver å få med aktørperspektivet. For å gi dem håp....At de ikke skal være så passive å tenke at det er ingenting man kan gjøre (Siren)

I intervjuet kommer vi inn på om historiefaget er viktig for å unngå å gjøre samme feil i fremtiden. Siren mener at det er mulig å lære av historien, men ikke alltid fordi historien kommer hele tiden på nye måter. I dag er det jo krig i Ukraina, og vi burde ha lært at den slags driver vi ikke med i vår moderne tid.

Man kan lære av historien, men det er umulig å ikke lære av sine feil. Fordi historien kommer jo alltid på nye måter. Så jeg synes jo nå, at vi burde ha lært at det å drive å ruste opp militært. Det er ikke så smart. Men alle gjør det jo. (Intervju med Siren)

Tina og jeg underviste samme VG3-klasse, og det er dette hun viser til først i sitatet under. Hun var historielærer i klassen mens jeg hadde klassen i norsk. Her nevner hun krigen i Ukraina og at elevene meddeler at de lettere forstår krigen ved å lære om fortiden. Hun poengterer hvor viktig det er å forstå verden slik den er i dag, og det kan gjøres ved hjelp av å se tilbake til fortiden.

Den klassen som vi begge har var akkurat ferdig med den kalde krigen da Russland angrep Ukraina. Og i perioden opp mot det snakket vi om opprustningen, og flere elever sa at de forstod dette bedre da de forstod bakteppet. Så det å forstå den verden vi lever i, det er et poeng» (Tina)

Dette utdypes videre i sitatet under. Krigen i Ukraina utløste et større fokus på historiebruk, og det som skjedde i verden påvirket historietimenes innhold. Elevene fikk reflektere over hvorfor historier om Gardarike dukker opp i den politiske situasjonen og hvorfor Gardarike blir brukt som argument.

Krigen i Ukraina ble brukt i undervisningen. Vi hadde skikkelig flaks, vi var på vikingtiden da det skjedde. Så vi kunne ta oss tid til å snakke om hva disse tingene er som de refererer til, hva er Gardarike, hvorfor brukes det og hvorfor brukes det sånn. Vi la jo om en hel vurdering til å passe dette her. Det som skjedde ute i verden formet vårt fagfokus, ikke nødvendigvis bare krigen i Ukraina, men at vi tok tak i dette med historiebruk. « (Intervju med Tina)

Som jeg har skrevet om tidligere i denne oppgaven har historiefaget i den norske skolen endret seg over tid. Fredrik W. Thue forsket på historiefagets utvikling fra 1869 til 2019 og har dermed synliggjort at faget har utviklet seg mye med tanke på dannelses, kunnskap, nasjonsbygging og kritisk tenkning. Tidligere var historie et kunnskapsfag, men kan vi si det i dag? Er historisk kunnskap viktig i seg selv? Må man for eksempel vite om Weimarrepublikken? Nei, sier Jonas

Jeg tror ikke alle elever trenger å vite noe om Weimarrepublikken, for eksempel. Det er mange sider ved historien man ikke trenger å vite noe om. (Intervju med Jonas)

Jonas sier videre at han mener historiefaget er altfor omfattende, og at det er mange temaer som man egentlig kan ta bort fordi det ikke er relevant nok for elevene å lære. Jeg tolket hans svar dithen at de to undervisningstimene på VG2 er for lite. Det er altfor mye stoff som skal inn i de to timene, derfor må man ta bort noe. Maria har et litt annet syn på kunnskap. Hun sier at det er viktig at elevene har visse kunnskaper i historiefaget. En viss basiskunnskap er viktig for å kunne delta i samfunnet på lik linje med de andre, men ikke all kunnskap i historiefaget er like viktig. Og her kommer hun inn på at noen temaer fra historiepensum får du ikke bruk for annet enn hvis du deltar på quiz med historiske spørsmål.

Jeg tror det er viktig at elevene har visse kunnskaper. Ja, kunnskap er jo makt. Jeg mener elevene må skjønne at de bør ha en viss basiskunnskap. Noe får de bare bruk for i quiz, men det er fint med basiskunnskap (Intervju med Maria)

Siren viser en tydelig medfølelse for elevene. Det er mye å lese, derfor synes elevene det kan være litt tungt. Hun tilpasser undervisningen ved å lage arbeidshefter til dem slik at de skal komme gjennom fagstoffet. Siren nevner ikke muligheten for å ta bort historisk pensum, men hun forstår elevenes opplevelse av det enorme pensumet som svært tungt.

Jeg tror de synes historiefaget er tungt og litt kjedelig. De synes det er litt mye å lese, derfor er det tungt. De er ikke så gode på å lese, derfor er arbeidshefter bra for dem. De gleder seg til VG3 for å lære om andre verdenskrig og kald krig, men det de ikke vet er at dette bare er en liten del av pensum. (Intervju med Siren)

Tina sier også at elevene må ha en grunnpakke med kunnskap før de kan gå videre med metaperspektivet i historie. Metaperspektivet er en krevende prosess, derfor må man ha noe å ha et metaperspektiv rundt først.

Jeg følger en realhistorisk kronologi hele veien delt inn i temaer. Metaperspektivet er vanskelig å starte med. Elevene må ha noe å ha et metaperspektiv rundt. (Intervju med Tina)

Siren sier at elevene liker å få mer kunnskap om emner de allerede kjenner til fra før. Dessverre har man ikke tid til å dvele så lenge ved hvert tema.

Det er typisk at de synes vikingtiden er morsomt siden de har en ide om det fra før. Men vi må gjennom så mye så en får ikke gjort det så interessant. Men romerriket er gøy for dem. Det er der det er drama da, det liker de. Så jeg prøver å gjøre det litt spennende uansett om vi har om næringsveier i Norge eller noe annet (Siren)

Siren forklarer videre at all kunnskapen som skal læres ikke dekkes i lærebøkene. Der forklarer man et tema litt kortfattet, og så må elevene finne ut mer om temaet på egenhånd ved bruk av andre kilder.

Det er egentlig for få timer med historie. Bøkene forklarer heller ikke noe grundig nok. Det er ikke nok å lese det som står i læreboka. De må vite mer. Men det er ikke nok timer til å gå grundig til verks. Det er ikke alltid de forstår fordi det ikke er grundig nok forklart. Det er for kort, det som står i lærebøkene. (Siren)

Dette medfører at Siren mener en burde gå i dybden på færre ting. Det kan bli for mye fagkunnskap å holde orden på for elevene. Man får heller velge ut noen temaer og heller legge bort noe annet.

Jeg tror vi burde gå i dybden på færre ting. Og så gå grundig til verks der. Og så kan man heller ha en kronologisk oversikt, der man går i dybden på noe. Kanskje man ikke skal ta både den franske og den amerikanske revolusjon like nøye. Kanskje den amerikanske revolusjon kan behandles i engelsktimene. (Intervju med Siren)

Vi kommer inn på elevenes perspektiv på det de lærer. Siren tror elevene er litt ytrestyrt. Med dette mener hun at de ikke er opptatt av å lære seg så mye historie, men jobber fordi de ønsker en god karakter i faget. Dette betyr at karakteren styrer innsatsen i faget.

Elevene er litt ytrestyrt. Det at det er en standpunktkarakter der i enden betyr mye for dem. Derfor er de mer interessert på VG3. Historie er jo et modningsfag, og noen blir jo ikke interessert i faget før de er 40. Det er veldig mange elever som blir flinke i faget etter jul i 3. klasse. (Intervju med Siren)

Så tilbake til spørsmålet. Kan elevene lære av historien? Jonas etterlyser flere praktiske øvelser i historiefaget fordi han tror elevene kan lære mer av det enn av å lære fakta. Tidligere i intervjuet nevnte Jonas at historie er som et kunstfag og dette sier også litt om tilnærmingen hans til faget. Kunst, rollespill og kreativitet er områder han tenker kan gi elevene mer læring.

Jeg tror historiefaget kunne hatt godt av å ha noen praktiske «gjør ting» øvelser som handler om å ikke gjenta historiens feil og sånn. Jeg tror ikke elevene lærer så mye av historien slik faget er i dag hvor det er altfor mye fakta. Det er slik fortsatt at man skal lære mange fakta om fortiden. Det er gøy for mange, men slitsomt for dem som ikke får det til. (Intervju med Jonas)

Selve begrepet kritisk tenkning har blitt stadig mer synlig i læreplanene de siste årene. Man ønsker at elevene skal være kritiske og at de dermed skal tilegne seg mer kunnskap. I følgende kapittel drøfter jeg hvorvidt lærerne begrunner historiefaget med det å tenke kritisk.

5.2.8 Historie som et fag der elevene utvikler kritisk tenkning

Kritisk tenkning blir definert på ulike måter, men hovedsakelig er dette tenkning der man reflekterer og der man vurderer vedtatte sannheter. Dette er en aktiv prosess der elevene i møte med et konkret faginnhold vurderer gyldigheten av den vedtatte sannheten i faginnholdet. Kritisk tenkning har blitt stadig viktigere de senere år i forbindelse med den teknologiske og digitale utviklingen. Tidligere, da jeg var elev, hadde jeg kun fagbøker og leksikon som kildemateriale da jeg skulle jobbe med fagstoff. I dag er det annerledes. Elevene har tilgang til overflod av informasjon, og når de søker etter informasjon på nettet må de hele tiden være kritiske og foreta valg. De må velge noe fremfor noe annet som de stoler på som en pålitelig kilde. Kunnskap hadde en annen verdi tidligere fordi den var mindre tilgjengelig. Kunnskap hadde større egenverdi og autoritet, men i dag finnes kunnskap overalt. Jeg har ofte hørt uttrykket: «Før hadde man kunnskapen i hodet, men i dag har vi den på vår pc.» Det vanskelige nå er å finne sannheten, det er derfor kritisk tenkning er så viktig i dag. Begrepet «kritisk» kommer fra verbet «å skjelne», og dette passer godt til i dag. Aldri før har det vært så viktig å skille mellom hvilken informasjon som er sann og hva som er falsk. (Ferrer og Wetlesen. 2019:12)

Det å tenke kritisk er en krevende prosess. Den amerikanske utdanningsforskeren John Dewey viser hvor komplisert kritisk tenkning kan være ved å vise til to former for tenkning. Den ukritiske tenkningen består i å passivt akseptere informasjon gitt av andre, og man trekker helt ukritisk sine konklusjoner. Den kritiske tenkningen er motsatt ved at man er aktiv i prosessen og at man ser seg selv i en større sammenheng. Kritisk tenkning fører til at man tar selvstendige valg, og som nevnt tidligere i denne oppgaven er kritisk tenkning er ferdighet i fagfornyelsen og også et mål i Opplæringsloven ved at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova, 1998, §1-1)

Som jeg nevnte helt i starten kan kritisk tenkning forstås på flere måter. Vi kan forstå kritisk tenkning på en generell måte, at det er en ferdighet som er en kvalitet ved mennesket. En annen måte å forstå kritisk tenkning på er å knytte det til faginnhold. I dette tilfellet er det interessant å belyse hvilken type kritisk tenkning som er relevant i forhold til historiefaget. Kritisk tenkning i skolen generelt kobles veldig ofte til kildekritikk, men også det å handle etisk. Lærerens oppgave er å fremme positive holdninger til en rekke områder, slik som menneskerettigheter, kulturelt mangfold, likestilling, bærekraftig utvikling og demokrati. (Ferrer og Wetlesen. 2019: 17) På denne måten er kritisk tenkning i skolen koblet opp mot det

normative. Med dette mener jeg som en motsetning til det deskriptive. Altså at kritisk tenkning er koblet opp mot hvordan ting bør være, ikke hvordan ting er. Hvis vi går videre her så ser vi at kritisk tenkning også handler om dannelse, på denne måten er det av og til vanskelig å skille de to fra hverandre. Kritisk tenkning i historiefaget, for eksempel, er noe mer enn en intellektuell øvelse, det handler også om personlighetsforming med et normativt mål. Og dette kan en oppsummere som danning.

Kritisk tenkning blir nevnt av flertallet av lærerne som en viktig egenskap elevene skal utvikle gjennom historiefaget. Flere av informantene knytter kritisk tenkning opp mot det å arbeide med kilder i faget, altså det å være kildekritisk. Maria sier:

Elevene jobber ofte med kilder. De jobber med hvordan ulike kilder fremstiller ting med ulike perspektiver. I dag jobbet vi med borgerkrigene. En kilde sier at krigene startet på grunn av ressursmangel hos bøndene, mens en annen kilde legger vekt på ressursmangel hos stormennene. Det er ulike perspektiver på all historie som former hvordan det blir fremstilt. (Intervju med Maria)

Stig tenker litt annerledes rundt kritisk tenkning og bruker dagsaktuelle hendelser til å sette i gang diskusjon i klasserommet. Han ønsker å utfordre elevene ved å bruke kontroversielle temaer slik at de begynner å tenke selv. Han ønsker ikke at de skal la seg påvirke av ytringer uten å tenke gjennom saken selv. I dette tilfellet bruker han woke-kulturen som eksempel.

....Den woke tenkningen. På facebook var det ei lærerinne som skrøt av at hun alltid fremstilte Winston Churchill som en massekiller og rasist. ...Og dette er hun stolt av. Den eneste mannen som stod opp mot Adolf Hitler de første mnd av andre verdenskrig. Det hun ønsker er at Winston Churchill skal gjøres til rasist og massekiller. Men hele tiden så vil det være denne kampen...om hva fortiden er. Sånn sett er vi alle frontsoldater i den krigen her. Det pågår en evig debatt, men det må være mulig å peke på noe og si «Dette her har skjedd. (Intervju med Stig)

Tina er også opptatt av kildebruk og kritisk tenkning, men setter søkelys på at det er lettere å jobbe med dette på VG3 enn på VG2. Fordi en har mer tid på VG3.

Det er lettere å jobbe med kilder på VG3 enn på VG2. På VG3 har de tid til å finne kilder, men på VG2 er jeg avhengig av å ha funnet frem ferdig utvalgte kilder (Intervju med Tina)

Jeg tolker Tina slik at hun gjerne skulle hatt mer tid på VG2 til å se på forskjellige kilder. For det er viktig å være kritisk, samt innse at vi må være raus mot hverandres perspektiver på forskjellige temaer.

Jeg tror det er veldig viktig å være åpen for andres historieforståelse. Vi har blitt formet av historie på ulike måter, og jeg tror at noe av det historiefaget kanskje kan tilby er være raus mot hverandre og raus mot andre perspektiver. Det tror jeg er viktig. (Intervju med Tina)

Videre kommer Tina inn på det vanskelige med historieundervisningen. Grusomme hendelser fra fortiden kan vekke vonde følelser hos enkeltelever i klasserommet. Her må en som lærer tenke seg nøye om slik at elevene opplever undervisningssituasjonen som både rettferdig og profesjonell.

Jeg har jo undervist om folkemord i Bosnia i et klasserom med både bosniere og serbere. Hvordan fremstiller vi historien? Vi må passe på å ikke være så kategoriske, men heller se på ulike forklaringer. Jeg sier ikke at vi skal unnskyldte folkemord, vi må kalle en spade for en spade, men behandle det på en respektfull måte da.» (Tina)

Tina bruker også dagsaktuelle hendelser som stupebrett til å få i gang kritisk tenkning hos elevene. Rasisme kan forstås på forskjellige måter, og hun har vist elevene at det dreier seg om mer enn kun hudfarge. Hun sier:

Vi hadde nettopp hatt om Holocaust, og da sier Whoopi Goldberg at Holocaust ikke har noe med rasisme å gjøre. Det var interessant å ta opp dette med at i USA har rasisme blitt en svart-hvitt hudfarge ting for noen, og det perspektivet at det rommer mer enn hvite mot svarte er viktig. « (Intervju med Tina)

Stig liker å utfordre elevene sine, og han er ikke redd for å fornærme eller krenke noen. Han sier at det er lærerens ansvar å sette i gang kritisk tenkning rundt egne fordommer:

Elevene er ikke vant til å bli utfordret. Alle mennesker trenger å få utfordret fordommene sine, ikke sant? Du og jeg også. Og lærere skal jo prøve å sette i gang dette her. Det som skremmer meg mest i den moderne skole er den her fjollete angsten for at man skal krenke eller fornærme noen. I stedet for å snu hver eneste stein. (Intervju med Stian)

Det å utfordre elevene til å tenke kritisk rundt dagsaktuelle temaer er en side av hvordan man kan utvikle kritisk tenkning. En annen måte å gjøre det på er å la elevene vurdere ulike kilder til samme tema. Tina viser her hvordan hun pleier å gjøre det i klasserommet:

Vi har sett på ulike kilder til det vi nettopp har lest om. Vi har jobbet med ulike historikers fremstilling av 1814 og vi har jobbet med Sovjetunionen og Usa sin fremstilling av invasjonen av Afghanistan (Intervju med Tina)

Siren er ikke fullt så glad i å la elevene bruke forskjellige kilder. Hun føler at elevene ikke jobber bra, og at de ikke er modne nok for den slags arbeid. Hun føler også at hun mister kontrollen over undervisningssituasjonen:

Innimellom prøver jeg å hive meg på de unge... å jobbe med kilder og sånn. «Lær om arabisk ekspansjon gjennom fire forskjellige kilder». Men da har jeg ikke helt hjertet med. For jeg er nok mer en sånn formidler. For jeg vet jo at de ikke skjønner noe... så jeg jobber litt med å slippe dem på en måte da. Jeg synes ikke de jobber bra og heller ikke forstår. Så jeg prøver å løfte det slik at det blir læring ut av det. Kildebruk er avansert, de er ikke modne nok» (Intervju med Siren)

Hun avslutter med et synspunkt som hun har ytret tidligere i intervjuet også. Hun ønsker at elevene skal få lov til å oppleve og få lov til å bli nysgjerrige uten å være så kritiske:

Kan de ikke bare få lov til å oppleve, eller få lov til å bli nysgjerrige. Jeg synes vi kunne hatt litt mer følelser i det, liksom. (Intervju med Siren)

Stig har flere tanker rundt kritisk tenkning. Han mener at elevene ofte «svelger sannheter» uten å vite om det er sant eller ikke. De er lett påvirkelige, og dette må læreren sette en stopper for. I sitatet under bruker han blackface som eksempel i forbindelse med artisten og sangeren Al Jolson. I dag er det nærmest forbudt å vise disse videoene fordi det er krenkende at Al Jolson opptrer med blackface. Stig mener at elevene ikke må tenke så enkelt. Al Jolson ble like av afroamerikanerne, og selv var han jøde og en minoritet. Dette må elevene forstå før de hiver seg på bølgen om at blackface er rasistisk.

Al Jolson er det første mennesket som snakker på film i 1929, the jazz singer, synger i blackface. Han synger med en parodisk svart aksent. Men i dag skal du nesten ikke vise det klippet. Det er kulturhistorie. Og her er greia: Al Jolsen, for det første så var han

jøde. For det andre, du hører dette når han synger. Han var selv en outsider. Og nå kommer det tredje: Når filmene til Al Jolson kom på kino så gikk de i det uendelige i de svarte bydelene. Afroamerikanere skulle se det. De så på Al Jolsen som en representant for deres kultur, og da han døde var det endeløse køer med afroamerikanere som gikk forbi. Fordi de oppfattet ham som en hvit mann som løftet svart musikk. (Intervju med Stig)

Stig mener at Al Jolson og blackface er kulturhistorie og at det er feil at man har en tendens til å se på ham som rasistisk. Stig mener at elevene må være kritiske å undersøke mer før de tar standpunkt i en sak. Det blir feil å konkludere slik han illustrerer i sitatet under:

Blackface er slemt. Ferdig med det. Nå går vi videre. (Intervju med Stig)

Stig bruker filmen "Gutten i den stripete pyjamasen" som eksempel på en dårlig film. Han mener at elevene ofte liker den fordi den er så sentimental. Han mener at de faller for filmen på feil grunnlag, og at Holocaust blir fremstilt helt feil i filmen. Her gjelder de å få elevene til å tenke mer kritisk rundt historiebruk i filmen.

De (elevene) vil så veldig gjerne ha historier om helter og skurker. Det blir noe sentimentalt over det. Det finnes så mange grusomme filmer om andre verdenskrig, for eksempel den redselsfulle filmen om Gutten i den stripete pyjamasen» (Intervju med Stig)

Det er tydelig at Stig er opptatt av Holocaust da han bruker flere eksempler fra Holocaust når han snakker om kritisk tenkning hos elevene. Men her i sitatet under mener han at lærerne også har et ansvar, at de bør være mer kritiske selv:

Holocaust er noe av det mest misforståtte, det er mange historielærere som tror de vet veldig mye om drapet på jødene, og det gjør de egentlig ikke. Det er veldig mye paradokser og selvmotsigelser i den tyske utryddelsespolitikken, men det går an å rydde veldig grundig for å skape en felles plattform for forståelse. Forsøket på å utrydde de europeiske jødene er et tema som presenteres veldig hulter til bulter, veldig rotete i veldig manges undervisning. Det er ingen forståelse for improvisering i prosessen, det er ingen forståelse for at dette var ingen plan. Det fantes ingen blåkopi. En av grunnene til at drapene var så vellykket var at de prøver seg frem, de

improviserer og de konkurrerer seg i mellom. Dette fører til at tyskerne lykkes med å drepe mer enn seks millioner jøder « (Intervju med Stig)

Her peker Stig på at ikke bare elevene, men også lærerne skal tenke kritisk. Som han sier i sitatet over mener han at mange historielærere tror de kan mye om Holocaust og at de presenterer det litt hulter til bulter for elevene sine. Et annet eksempel på at Stig mener at lærerne bør være mer kildekritiske og tenke mer kritisk ser vi i det neste sitatet.

....Og så har du alle disse mytene om Wannsee-konferansen for eksempel, at det var der man tok beslutningen om å drepe jødene. Det har alltid irritert meg grønn at disse mytene får lov til å leve videre. Fordi det hadde vært så lett å ordne opp i det. «
(Intervju med Stig)

Sitatet over viser at Stig har lagt merke til at det hersker en del myter om historiske hendelser, og her nevner han Wannsee-konferansen som eksempel. Undertegnede måtte ta kontakt med Stig på nytt under jobben med å transkribere intervjuene da jeg ble usikker på hva han mener er en myte med Wannsee-konferansen. Stig mener at folk flest tror det var etter Wannsee-konferansen at man startet med å utrydde jødene, men drapene hadde startet lenge før denne konferansen. Og det er her misforståelsen ligger, ifølge Stig. Etter nytt spørsmål fra meg poengterer Stian følgende

Man må ikke falle for de enkle fortellingene» (Intervju med Stig)

Og dette handler i mine øyne om å være kritisk.

....Og derfor er historiefaget så utrolig viktig, fordi det lærer deg en respekt for livet, det lærer deg respekt for medmennesker og det lærer deg å se deg selv med andre øyne (Intervju med Stig)

I de to neste sitatene viser Stig hvor viktig det er med kritisk tenkning i forbindelse med dagens politikk. Han mener at elevene som lever i nåtiden er naive og passive. Vi er vant med å ha det trygt og godt, men det er ingen selvfølge.

Den slekten som vokser opp nå, den har en slags rørende og naiv tiltro til staten. Hvor kommer den fra? En stat er noe av det farligste i verden. De menneskene som lagde Norges grunnlov i 1814, de visste at staten var livsfarlig og at den måtte kuttes opp i

tre biter. De forstod at den var et nødvendig onde, men disse tenåringene som vokser opp i dag, har en tendens til å se på staten som en snill mor. (Intervju med Stig)

Stig nevner at mange elever har en tiltro til at noen sterke skal komme og ordne opp. Denne tiltroen ble noe svekket hos elevene etter at krigen i Ukraina brøt ut. Krigen foregår geografisk nærme Norge, og det har fått flere elever til å være litt mer kritiske.

Den her klokkeetroen på at noen sterke skal komme å ordne opp...altså...vi driver hele tiden og advarer mot fascismen. Men vi ser ikke hvor potent fascismen er og heller ikke at den hele tiden ligger latent i vårt eget samfunn. Og mitt eget fascisme-studium har hjulpet meg til å få elevene til å reflektere over slike ting, tror jeg. (intervju med Stig)

6. Avslutning

Da har jeg kommet til veis ende i denne oppgaven. Aldri før har jeg lært så mye ved å skrive en oppgave. Ferden har vært utrolig spennende og fører til mersmak. Jeg skulle så gjerne ønske at jeg kunne ha gjort denne undersøkelsen enda større slik at jeg fikk noen mer legitime svar og konklusjoner på hva man egentlig skal med historiefaget i videregående skole.

Uansett har jeg gjort noen funn som har vært svært interessante.

La oss gå tilbake til hovedspørsmålet mitt: Hva skal vi med historiefaget i videregående skole? Jeg har valgt å intervju fem lærere i videregående skole om hvordan de begrunner historiefaget og hva de legger mest vekt på i sin undervisning. Jeg har også sendt ut en spørreundersøkelse til elever i videregående skole der jeg spør om hva de tenker om historiefaget. Hva kan jeg konkludere med?

Elevsvarene forteller meg at det er likheter mellom funnene fra tidligere forskning og svarene til mine informanter. Elevene forteller at de mener de kan lære noe av historien. De legger vekt på fortiden og nåtiden, men ikke så stor vekt på fremtiden. De er også litt usikre på hva historiefaget har å si for egen fremtid. Mange liker historiefaget fordi det er interessant, særlig nyere historie. Eldre historie er interessant for noen elever, men man ser ikke helt nytten av eldre historie for eget liv. Flere av elevene mener at historie er det viktigste fellesfaget i videregående skole, eller et av de mest viktige fellesfagene. Flere andre nevner andre fag som viktigst. Elevene er historiebevisste selv om de kanskje ikke er klar over det

selv. Dette sammensvarer noenlunde med funnene fra Youth and History og fra masteroppgavene jeg har kommentert.

Lærerne jeg intervjuet viser meg flere begrunnelser for historiefaget. Tidligere forskning viser svært mange forskjellige mulige begrunnelser for faget, og informantene mine bekrefter noen av de samme begrunnelsene som jeg fant i teorien. Flere har et genealogisk utgangspunkt sin undervisning der de tar tak i aktuelle hendelser i nåtiden for å forklare fortiden og deres fokus på krigen i Ukraina er et godt eksempel på dette. Informantene mine er gode til å reflektere over formålet med faget, og de bruker bevisst sammenhengen mellom de tre tidene fortid, nåtid og fremtid i sin undervisning.

Fagfornyelsen har ført til et press som flere av lærerne kjenner på. Læreplanen i historie er vag, derfor kjenner noen på usikkerheten ved å skulle velge ut pensumstoff selv siden planen åpner for det. Andre lærere føler seg trygge på planen, og tar den ikke nødvendigvis så alvorlig. Et par av lærerne jeg intervjuet mener at historiefaget, slik det er blitt etter Fagfornyelsen, har mistet noe av det artige ved seg. Man etterlyser de gode fortellingene og det å ha tid til å kose seg med faget i stedet for å reflektere og være kritisk til stadighet.

Felles for informantene mine er at de ser håp og glede ved faget. Alle lærerne er svært glade i faget og er sterkt imot at det skal forsvinne ut av skolen som fag. Men på hvilken måte faget bør finne sin form er lærerne mer uenige om. Jeg tror dette henger sammen med lærertyper og at vi alle er forskjellige. Elevene har også godt av, etter min mening, å møte forskjellige lærere som underviser på sine forskjellige måter og som vektlegger forskjellige ting. Lærerne er ikke roboter, heldigvis.

Jeg velger å avslutte med et sitat fra Moi som illustrerer viktigheten ved historiefaget og andre humanistiske fag. Vi trenger faktisk et fag som tilhører humaniora og som gir elevene noe annet enn kun det instrumentelle. Mange er kritiske til nytteverdien ved humaniora, for hva skal man med kunnskaper om andre verdenskrig når man jobber i næringslivet? Til dette svarer Moi:

Felles for de humanistiske fagene er at de har eller kan ha en historisk komponent. De humanistiske fagene tar vare på og holder liv i kunnskapen om menneskets kultur, menneskets uttrykk og ytringer, og menneskets verdier og normer gjennom tidene. Metodisk må alle disse fagene forholde seg til spørsmålet om hvordan en skal forstå

menneskers uttrykk og tegn, inkludert de materielle sporene etter en forsvunnet kultur.
(Moi, 2011)

7. Videre forskning

Som jeg har skrevet tidligere ønsker jeg å forske mer på dette området, men da må det bli en større undersøkelse mer flere informanter. Jeg er på jakt etter å finne legitime svar på hva vi skal med historiefaget. Ved å intervjuer enda flere lærere fra flere steder i landet samt flere elever ville jeg kanskje ha fått flere svar på spørsmålene mine. Det kunne også ha vært interessant å intervjuer tidligere elever som har fullført vgs for å be om deres oppfatning av relevansen til historiefaget. På hvilken måte har de nytte av historiekunnskapen etter fullført videregående skole? Flere av mine kollegaer innrømmer at interessen for historie først dukket opp i voksen alder, og dette i seg selv er interessant.

Fagfornyelsen 2020 har fått en del kritikk, men samtidig er den ikke gjennomprøvd enda. Vi er fortsatt i en fase hvor denne nye læreplanen er ny og ikke fullstendig utprøvd. Jeg kunne tenke meg å finne ut hvordan den fungerer i lengden. Er det en god plan med tanke på historiefaget eller ikke? Som informantene mine sier er læreplanmålene ganske store og vide. Noen av lærerne frykter at de ikke få undervist nok, og noen synes det er et stort ansvar å velge ut fagstoff selv. Andre igjen mener at læreplanen er så rundt at man kan undervise i 1. verdenskrig gjennom et helt år med dekning i læreplanen. Det hadde vært svært interessant å intervjuer lærere og elever etter noen år, for å se hvordan Fagfornyelsen 2020 i historie fungerer. Fagfornyelsen 2020 ble opprettet for fremtidens skole, men lever den opp til forventningene? Her kunne det ha vært aktuelt å trekke inn utdanningsforsker Thomas Ziehe som på enkelte områder er kritisk til dagens skole. Hans betraktninger kunne ha vært grunnlag en i slik studie.

Jeg er også nysgjerrig på hva som kan motivere elever ved historiefaget. Er det spesielle temaer de finner viktige og interessante? Og hva betyr lærerens undervisningsmetoder? Hva fører til motivasjon i historieklasserommet? Årsaken til at jeg lurer på dette er den økende tendensen til skoleleie elever og elever som ikke fullfører videregående skole. Jeg kunne tenke meg å se om lærerens undervisningsmetoder påvirker elevens motivasjon for faget. For

å kunne gjennomføre en slik studie ville det kanskje ha vært nødvendig med både dybdeintervjuer av lærere og elever samt observasjon i klasserommet.

8. Litteraturliste

8.1 Litteratur

Almlid, Geir K. og Reitan, Jon (2021) *Historie og demokrati. Norsk historie etter 1900- for demokratiets framtid*. Fagbokforlaget.

Angvik, Magne (1998) *Er nordiske 15-åringer interessert i historie?* I Angvik, Magne og Nielsen Vagn Oluf (Red) *Ungdom og historie i Norden*. (s. 121–136) Fagbokforlaget

Berg, Mikael (2014) *Historielärares ämnesförståelse-Centrala begrepp i historielärares förståelse av sklämnet historia*. Doktoravhandling. Karlstad: Karlstad University Press

Bøe, Jan Bjarne. (2006). *Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget.

Durhán, Ewa. (1998) *Historieläraren i Norden- en översikt*. I Angvik, Magne og Nielsen, Vagn Oluf. (Red) *Ungdom og historie i Norden*. (s. 171–186) Fagbokforlaget

Ferrer, Marlen (2022) *Demokratisk dannelse gjennom historie*. Børhaug, Kjetil; Hunnes, Odd Ragnar; Samnøy, Åshild (Red) *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Kapittel 15. (s. 287-304). Fagbokforlaget

Ferrer, Marlen. m.fl (2019) *Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?* I Ferrer, Marlen og Wetlesen, Annika. (Red) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 11–26) Universitetsforlaget

Grønmo, Sigmund. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Fagbokforlaget

Hovdenakk, Sylvi Stenersen og Stray, Janicke Heldal. (2015) *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.

Jensen, Bernhard Eric (1990) *Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?* I *Historiedidaktik i Norden 4*. Nordisk konferens om historiedidaktik Kalmar 1990. Högskolan i Kalmar.

Klafki, Wolfgang. (1996). 5. opplag. *Dannelsesteori og didaktik-nye studier*. Forlaget Klim

Kvande, Lise og Naastad, Nils. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. 2. utgave. Universitetsforlaget

Lund, Erik. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 6. utgave. Universitetsforlaget

Nielsen, Vagn Oluf (1998) *Ungdommens historiebevidsthed og tidsforståelse*. I Angvik, Magne og Nielsen Vagn Oluf. *Ungdom og historie i Norden*. (s. 103-120) Fagbokforlaget

Nielsen, May-Brith Ohman (2006) *Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker*. I Ongstad, Sigmund (Red), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. (s. 146-161) Universitetsforlaget

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm

Skarpenes, Ove (2021) *De Unges Problem- individualisering og kvantifiseringskultur i skolen*. Nytt norsk tidsskrift. S 139-153. ISSN: 0800-336X. 38 (1-2). s 139 - 153.
doi:[10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12](https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12).

Skarpenes, Ove (2007) *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag

Stugu, Ola Svein (2000) *Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur. Nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken*. Småskrifter frå Historisk Institutt, NTNU nr 1/2000. ISSN 1502-4431

Stugu, Ola Svein (2020) *Historie i bruk*. Det norske Samlaget

Thue, Fredrik W (2019) *Den historiske allmenndannelse. Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869-2019*. Historisk tidsskrift, bind 98 nr 2-2019. (s. 167-190) ISSN 1504-2944. Universitetsforlaget

Ziehe, Thomas (2007) *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Forlaget Politisk Revy

8.2 Masteroppgaver

Haukanes, Sigrid. (2021) *Historiefaget er jo et fag som handler mer om nåtid enn fortid, sant? Ein studie av korleis eit utval lærarar i videregående opplæring uttrykkjer føremålet med historiefagleg undervisning*. Hentet frå [Microsoft Word - his350kandidat114.docx \(uib.no\)](#) 13.11.22

Haveland, Remi. (2017). *Historieundervisning i den videregående skole. En analyse av et utvalg historielæreres syn på historieundervisning i den videregående skolen*. Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/15707/Historieundervisning-i-den-videreg-ende-skolen.pdf?sequence=1> 13.11.22

Håkonsen, Mats (2018) *Historie i og utenfor skolen. En studie av hvordan et utvalg videregående elever opplever historiefagets nytteverdi for eget liv og virke*. Hentet fra [thesis.pdf \(uit.no\)](#) 13.11.22

Ulriksen, Christian Marelus. (2020) *Kompetanse for fremtiden i historiefaget på videregående skole. En historiedidaktisk studie av utformingen av Fagfornyelsen*. Hentet fra [thesis.pdf \(uit.no\)](#) 13.11.22

8.3 Internett sider

Aamli, Kari. 2016. *Historiefagets utvikling i skolen*. Hentet fra [Historiefagets utvikling i skolen \(utdanningsforskning.no\)](#) 14.9.22

Hatlen, Jan Frode: *Historiedidaktikk* i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 9. oktober 2022 fra <https://snl.no/historiedidaktikk>

Hogstad, Kjetil Horn. (2021) *Dannelse*. Hentet fra [dannelse – Store norske leksikon \(snl.no\)](#) 13.11.22

Kaldal, Ingar. 2020. *Hvorfor trenger vi historie?* Hentet fra [Hvorfor trenger vi historie? - Norgeshistorie](#) 14.9.22

Minken, Martin. 2021. *Ny stortingsmelding for videregående opplæring: Gode intensjoner, men mye arbeid gjenstår*. Hentet fra [Ny stortingsmelding for videregående opplæring: – Gode intensjoner, men mye arbeid gjenstår \(utdanningsforbundet.no\)](#) 12.11.22

Moi, Toril. (2011) *Forsvar for humaniora* Hentet fra [Forsvar for humaniora \(aftenposten.no\)](#) 13.11.22

Regjeringen (2022, 12.11) *Fullføringsreformen-med åpne dører til verden og fremtiden*. Hentet fra [Meld. St. 21 \(2020–2021\) - regjeringen.no](#) 12.11.22

Røykenes, Kari. (2009). *Metodetriangulering- et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener?* Hentet fra [Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? \(sykepleien.no\)](#) 14.9.2022

Skagen, Kaare. (2018) *Thomas Ziehe*. Hentet fra [Thomas Ziehe – Store norske leksikon \(snl.no\)](#) 13.11.22

Sørvoll, Jardar. (2006). Historiefaget som samfunnsbygger.
https://www.fortid.no/tidsskrift/fortid_0601.pdf Hentet fra 12.11.22

Utdanningsdirektoratet (2022, 12.11.) *Formålet med opplæringen*. Hentet fra [Formålet med opplæringen \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2022, 12.11) *Fagets relevans og sentrale verdier. Læreplan i historie*. Hentet fra [Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram \(HIS01-03\) \(udir.no\)](#)

Utdanningsforbundet (2021, 13.4) *Fullføringsreformen* Hentet fra [Fullføringsreformen \(utdanningsforbundet.no\)](#) 12.11.22

8.2 Vedlegg

Vedlegg 1:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hva skal vi med historie? En masteroppgave i didaktiske praksiser?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva elever og lærere tenker om legitimeringen av historiefaget i videregående skole. Altså hva skal vi med historie i videregående skole? I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i didaktiske praksiser med fokus på historie. Masteroppgaven skal etter planen være ferdig innen 2022, mest sannsynlig i desember 2022. Jeg ønsker å intervjuere lærere i videregående skole samt levere ut en spørreundersøkelse til elever i videregående skole om deres tanker angående historiefaget. Hva er relevansen til historiefaget? Bør vi skrote faget? Hvordan legitimerer lærere faget overfor sine elever? Min foreløpige problemstilling er: «Hvordan legitimerer lærere i videregående skole historiefaget for sine elever? Og hva tenker elevene om historiefagets relevans? «

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å intervjuere fem lærere ved egen skole for å få et variert innblikk i deres tanker om legitimeringen av historiefaget. Jeg ønsker å levere ut en spørreundersøkelse til historieklassene til disse lærerne. Da vil jeg tro at jeg får et ganske bredt utvalg. Det vil være ca 30 elever i hver klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du som lærer velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et fysisk intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om egne tanker om historiefagets relevans og hvordan du legitimerer faget for dine elever. Dine svar fra intervjuet blir registrert elektronisk

Hvis du som elev velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på en digital spørreundersøkelse som vil ta deg ca 30 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om egne tanker om historiefagets relevans.

Det er frivillig å delta

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

Selve utfyllingen av spørreskjemaet vil ta deg ca 30 minutter. Dersom du ikke ønsker å være med på spørreundersøkelsen vil du få et alternativt opplegg å jobbe med i timen den tiden som er satt av til spørreundersøkelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun min veileder ved Høgskulen på Vestlandet vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og jeg vil lagre datamaterialet på beskyttet privat pc.

Dere som deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i dette prosjektet da alle data anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.22. Alle personopplysninger, opptak og spørreskjema vil bli slettet etter at masteroppgaven er godkjent.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Thomas Ewen Daltveit Slettebø på epost: tsl@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen på epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Janne Midttun Hedemann
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hva skal vi med historie? En masteroppgave i didaktiske praksiser, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- å delta i spørreskjema

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Spørsmål til lærerne

Bli kjent:

1. Fortell litt om det selv. Hvor lenge har du undervist i historiefaget? Hvorfor valgte du historie som undervisningsfag?

Fagfornyelsen:

1. Har du undervist etter begge læreplaner? (LK06 og LK20)
2. Hva synes du om historiefaget i LK20?
2. På hvilken måte har du forandret din undervisning etter at LK20 ble innført?

Legitimering av faget:

1. Hva synes du er det viktigste med historiefaget i vgs?
2. Hva legger du mest vekt på i din undervisning i faget?
3. Hva tenker du om utspillet til Guri Melby om å skrote historiefaget i norsk skole?

Elevene:

1. Hva er ditt inntrykk av elevenes forhold til historie?
2. Hvordan liker de best å arbeide i timene dine?
3. Har du noe inntrykk av hva slags deler av pensum som er mest interessante for elevene?
4. Er det forskjell på VG2 og Vg3 når det gjelder elevenes motivasjon for faget? Forklar.
5. Hvordan vurderes elevene i faget?

Vedlegg 3

Kjære elev,

Du mottar denne undersøkelsen fordi jeg forsker på hva elever i videregående skole tenker om fellesfaget historie.

Formålet med undersøkelsen er å få svar på hva elever tenker om historiefagets relevans. Er historie viktig? Hvorfor? hvorfor ikke? Bør vi erstatte faget med et annet fag?

Du gir ved å fylle ut og sende inn spørreskjemaundersøkelsen ditt samtykke til at Høgskolen på Vestlandet kan behandle (herunder samle inn, oppbevare, slette og anonymisere) svar fra deg til bruk ved overstående formål. Undersøkelsen er altså helt anonym.

1. Hvilket trinn går du på?

(1) m VG2

(2) m VG3

2. Hvorfor valgte du å gå på studieforbereende linje?

3. Har du allerede nå noen tanker om hva du skal studere etter videregående skole?

(1) m Ja

(2) m Nei

(3) m Vet ikke

4. Hvilke av fellesfagene synes du er viktigst for din fremtid? Forklar

Hvilke av fellesfagene synes du personlig er mest interessante? Forklar

5. Hvorfor tror du historie er et obligatorisk fellesfag?

6. Hvilke deler av historiepensumet er mest viktig å lære om, synes du?

7. Hvilke deler av historiepensumet har vært mest interessant for deg?

8. Guri Melby foreslo våren 2021 å erstatte historie med et fremtidsfag. Hva tenker du om det?

9. Bør historiefaget skrotes?

- (1) q Nei, historiefaget er viktig
- (2) q Ja, absolutt. Historiefaget er ubrukelig
- (3) q Vet ikke, det kommer an på.....
- (4) q Kanskje
- (5) q Nei, men det bør fornyes
- (6) q Annet

10. Hvilke arbeidsmetoder fungerer best for deg i historie?

- (1) q Selvstudium. Det er best å lese individuelt
- (2) q Muntlige samtaler og diskusjoner
- (3) q Forelesninger av lærer
- (4) q Film og dokumentar
- (5) q Skriftlig og muntlig gruppearbeid
- (6) q null

11. Beskriv en historietime som har gitt deg masse kunnskap

12. Hvis du kunne forandre på noe i historiefaget, hva ville det være?

13. På en skala fra 1-7, hvor godt liker du historie?

- (1) m Svært godt

- (2) m Ganske godt
- (3) m Godt
- (4) m Sånn passe
- (5) m Ikke så godt
- (6) m Liker ikke historie
- (7) m Jeg gruer meg til historietimene