



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Hvordan utvikle elevenes historiebevissthet?

Slektsgransking som didaktisk metode i ungdomsskolen

How to develop students historical consciousness? Genealogy as method in
Secondary School

Fredrik Devik Bødtker

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Morten Hammerborg

15. mai 2019

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, § 10.

Historiebevisstheten gis næring, fra det individuelle og slektsmessige ut i det lokale, nasjonale og kanskje globale.

Erik Lund 2016: 25.

Når fagfolk kalder lægfolk for historieløse, dækker det ofte over, at de ikke finder den form historie, fagfolk går op i, herunder historieundervisning, særlig interessant og givende. Lægfolk og fagfolk har en forskjellig historieinteresse.

Bernard Eric Jensen 2017: 39.

Sammendrag

Historiebevissthet begrepsfester hvordan mennesket som sosialt vesen orienterer seg i tid og rom. Det dialektiske samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid, gir mennesket et erfaringsrom og en forventningshorisont. Handlingsrommet muliggjøres og begrenses i dette spenningsfeltet, hvor vi både *er* historieskapt og *kan* bli historieskapende.

I en historiefaglig og didaktisk diskusjon forsøker jeg i denne masteroppgaven å redegjøre for hvordan historiebevisstheten kan utvikles gjennom slektsgransking som metode i samfunnsfaget på ungdomsskolen.

Historiedidaktikken står med ett ben i den angloamerikanske historiefagsdidaktikken, og ett ben i den tysk-dansk/nordiske historiebevissthetsdidaktikken. Historiebevissthet har vunnet frem som autoritativt begrep for historieundervisningen i Sverige og Danmark, men i Norge er begrepet fortsatt ikke nevnt i læreplanene for grunnskolen – 25 år etter at begrepet ble satt inn i formålet for historiefaget i grunnskolen i Sverige og Danmark.

Det teoretisk-deskriptive begrepet historiebevissthet blir gjort normativt gjennom å analysere teoretiske funksjoner og empiriske undersøkelser. Undervisningsopplegget blir deretter utformet på bakgrunn av 29 enkeltstående punkter, som hver for seg skal sannsynliggjøre utviklingen av elevenes historiebevissthet.

Didaktisk skal elevene følge Nino Wardrop Collett, som onsdag 1. november 1916 ble født i Bergen. Gjennom slektsgranskings metoder skal elevenes historiebevissthet utvikles i jakten på Nino sin far, mor, morfar, oldemor og tipp-oldefar. Elevene skal bli kjent med Ninns aner, og slik subjektivere historiefortellingen fra et aktørperspektiv gjennom 136 år, fra 1780 til 1916.

Problemstillingen for masteroppgaven er: Hva er historiebevissthet? Og hvordan kan slektsgransking som metode i samfunnsfag utvikle elevenes historiebevissthet?

Abstract

This master thesis researches how the historical consciousness can be developed in secondary school, by building on functions from theory, and aspects from former research.

The operational perspective is what I try to contextualize in a didactic setting where genealogical research methods is adapted to meet the students.

The questionnaire reads: What is historical consciousness? And how can genealogical research as a method develop students historical consciousness?

Forord

Denne masteroppgaven er et lagarbeid, jeg ikke hadde klart alene.

Gjengen på lesesalen i Møllendalsveien har fått meg til å glede meg til en ny dags innsats, hvor gode (og ofte lange) lunsjpauser har gitt ny driv i arbeidet.

Støtten fra familien har gitt meg motivasjonen til å gi alt for å fullføre prosjektet slik jeg har ønsket. Mamma har gjort det mulig å lykkes, takk!

Og til slutt, tusen takk til min veileder Morten! Denne masteroppgaven har på flere tidspunkt vært langt over mitt eget hode. Veiledningene, rådene og de motiverende ordene har fått meg tilbake på kurs, det er jeg meget takknemlig for!

Så stor takk til dere alle!

Bergen, 15. mai 2019

Fredrik Devik Bødtker

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	4
1.1	OPPGAVENS OPPBYGGING	8
2	HISTORIEDIDAKTIKK	10
2.1	MASTEROPPGAVENS TEORETISKE POSISJON.....	11
2.2	AUTORITATIVE FORSTÅELSER AV HISTORIEBEVISSTHET	19
2.3	HISTORIEBEVISSTHET I HISTORIEDIDAKTIKKEN	21
2.3.1	<i>Historiebevissthetens utspringspunkt</i>	24
2.3.2	<i>Den vesttyske utviklingen</i>	26
2.3.3	<i>Den angloamerikanske utviklingen</i>	28
2.3.4	<i>Den nye historiedidaktikkens betydning</i>	32
2.3.5	<i>Historiebevissthet i læreplanene</i>	37
	Historiebevissthet i norske læreplaner	42
2.3.6	<i>Historiebevissthet, slik det brukes videre i oppgaven</i>	46
3	SLEKTSGRANSKING	48
3.1	HVA ER SLEKTSGRANSKING?	48
3.2	ER SLEKTSGRANSKING EN VITENSKAP?.....	50
3.2.1	<i>Slektsgranskings historie</i>	51
3.2.2	<i>Slektsgranskings metoder</i>	52
3.2.3	<i>Vitenskapelig fagfelt</i>	56
3.2.4	<i>Konklusjon</i>	62
3.3	ETIKK	63
3.4	KILDENE.....	65
3.4.1	<i>Tilgjengelighet</i>	65
3.4.2	<i>Folketellinger</i>	66
3.4.3	<i>Kirkebøker</i>	68
3.4.4	<i>Informasjon i kildene</i>	69
3.5	GOTISK HÅNSKRIFT.....	71
3.6	NAVN	71
3.7	SLEKTSGRANSKING I GRUNNSKOLEN – GENERELLE BETRAKTNINGER.....	73
3.8	OPPSUMMERING – DEN TEORETISKE SLEKTSGRANSKINGEN	74
4	HISTORIEBEVISSTHETSDIDAKTIKK	76
4.1	TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ UTVIKLING AV HISTORIEBEVISSTHET	79
4.1.1	<i>Operasjonaliserte kompetanser/funksjoner/faktorer</i>	79
4.1.2	<i>Den åpne skalamodellen</i>	83
4.1.3	<i>Tid og rom, Livsverden og handlingsrom</i>	88
4.1.4	<i>Subjektivisering, identifisering og autobiografisk erindring</i>	94

4.1.5	<i>Narrativet og empatisk gjenkjenning</i>	97
4.1.6	<i>Demokrati og medborgerskap, Identitet og fellesskap</i>	102
4.2	EMPIRISKE STUDIER OM HISTORIEBEVISSTHET.....	110
4.2.1	<i>Historier ungdom lever</i>	116
4.2.2	<i>Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjært</i>	121
4.2.3	<i>Korleis utvikle historiemedvitet?</i>	123
4.2.4	<i>Historiebevissthet i Den Kulturelle Skolesekken</i>	124
5	TILPASNING AV SLEKTSGRANSKING FOR SAMFUNNSFAGET	130
5.1	SLEKTSGRANSKING I SAMFUNNSFAG.....	130
5.2	SPRÅK.....	136
5.3	DET METODISKE UNDERVISNINGSSOPPLEGGET.....	138
5.3.1	<i>Hvorfor ikke søke opp egen slekt?</i>	139
5.3.2	<i>Kilder</i>	141
5.3.3	<i>Personskjema</i>	142
5.4	VALG AV SLEKT OG UTVIKLING AV OPPGAVER.....	144
5.4.1	<i>Valg av slekt</i>	145
5.4.2	<i>Slekten i det didaktiske opplegget</i>	145
6	UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	151
6.1	OM VEDLEGGENE.....	151
6.2	VEILEDNINGSHEFTE.....	151
6.3	OPPGAVEHEFTE.....	152
6.3.1	<i>Øvingsoppgave</i>	152
6.3.2	<i>Oppgave 1-3</i>	153
6.3.3	<i>Oppgave 4-7</i>	154
6.4	NØDVENDIGE TILPASNINGER I UNDERVISNINGSSOPPLEGGET.....	155
6.4.1	<i>Ulike personskjema</i>	155
6.4.2	<i>Ferdigutfylte deler av personskjemaene</i>	157
6.5	DIDAKTISK PLANLEGGINGSSKJEMA.....	158
6.6	VIDERE UTVIKLING AV HISTORIEBEVISSTHETEN I ANDRE EMNER.....	160
7	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	164
7.1	REFLEKSJON OM OPPLEGGET.....	166
7.2	VURDERING I SLEKTSGRANSKING.....	167
7.3	UTPRØVING.....	168
7.4	KONKLUSJON.....	168
8	LITTERATUR	170
9	VEDLEGG	178
9.1	VEDLEGG 1: KOMPETANSEMÅL I K06	179

9.2	VEDLEGG 2: SLEKTEN I DET DIDAKTISKE OPPLEGGET	180
9.3	VEDLEGG 3: VEILEDNINGSHEFTE	181
9.4	VEDLEGG 4: OPPGAVEHEFTE	191
9.5	VEDLEGG 5: OPPGAVEHEFTE MED FASIT	203
9.6	VEDLEGG 6: DIDAKTISK PLANLEGGINGSSKJEMA	219

Figuroversikt:

Figur 3.1: Stradonitz´ system	55
Figur 4.1: Fem funksjoner i historiebevisstheten	81
Figur 4.2: Den åpne skalamodellen, Jensen 1990.	83
Figur 4.3: Schörkens modell for dannelse av historiebevissthet.	85
Figur 4.4: Den åpne skalamodellen, Jensen 2017.	87
Figur 4.5: Knutsens kvalifisering av narrative historiebevisstheter	119
Figur 5.1: Gotisk håndskrift	137
Figur 6.1: Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell	159

1 Innledning

«Historia magistra vitae est» skrev Cicero (55 f.Kr.) i *De Oratore*: «Historie, som er tidernes vidne, sandhedens lys, erindringens liv, en læremester for livet og budbringer fra gamle dage – hvem andre end taleren har en røst, der kan sikre den udødelighed?». ¹ Historikeren Svein Atle Skålevåg beskriver Ciceros posisjon som: «Historia var livets lærermeister, magistra vitae». ²

Historieprofessor og historiedidaktiker Ola Svein Stugu, argumenterer for historie som «eit livsvilkår og ein grunnleggjande reiskap for å skape meining og samanheng i tilværet». ³ Videre skriver Stugu:

Vi er historie i den forstand at vi både er historieskapte og historieskapande, og vi bruker historie både til å orientere oss i tilværet og som reiskap til å overtyde og overtale andre.

Et normativt mål for historieundervisningen i skolen er at elevene skal utvikle sin historiebevissthet. Det har implisitt vært læreplanfestet de siste tiårene, selv om det kun eksplisitt har vært nevnt i læreplanene for historiefaget i videregående skole fra 2006. Fra 1980-årene har historiebevissthet vunnet frem som et autoritativt premiss i den historiedidaktiske forskningen. Selv om begrepets innhold og dets muligheter for operasjonalisering diskuteres, er det faglig enighet om at historiebevissthet er en nøkkel til å gjøre historieundervisningen relevant og funksjonell for hvordan elevene bruker historie i sin hverdag.

Slektsgransking blir i flere historiedidaktiske bøker trukket frem som en selvsagt og ideell læringsfremmende aktivitet i historieundervisningen. ⁴ Som et historiefaglig didaktisk opplegg har metodens kildebevisste og kildekritiske premiss et uforløst potensial. I masteroppgaven skal jeg derfor se på hvordan slektsgransking kan brukes som metode i samfunnsfaget på

¹ Cicero: *De oratore*: 2.36, oversatt til dansk i Jensen 2003: 27.

² Skålevåg 2015: 167.

³ Stugu 2016: 145.

⁴ Eksempler på slektsgransking i didaktisk sammenheng: Kvande & Naastad 2013: 40-41; Lund 2016: 151; Bøe 2002: 230.

ungdomstrinnet. Jeg skal også undersøke hvordan slektsgranskingen som elevene gjennomfører kan bidra til å utvikle deres historiebevissthet, basert på funksjonelle teoretiske perspektiver og empiriske undersøkelser av både historiebevissthetens posisjon i samfunnsfaget og dens påvirkning på hvordan elevene tenker og bruker historie.

Problemstillingen for masteroppgaven blir derfor å finne ut: Hva er historiebevissthet? Og hvordan kan slektsgransking som metode i samfunnsfag utvikle elevenes historiebevissthet?

Samfunnsfaget i skolen beveger seg gjennom tid og rom i hendelser og begreper som definerer samfunnet rundt oss. Hovedområdet *historie* i samfunnsfaget beskrives i Kunnskapsløftet av 2006 (K06) som:

Hovedområdet dreier seg om å utvikle historisk oversikt og innsikt, og å undersøke og drøfte hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene. Historie omfatter hvordan mennesker skaper bilde av og former sin egen forståelse av fortiden, og hvordan dette innvirker på nåtiden. Å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale elementer i hovedområdet.⁵

Elevene skal altså utvikle oversikt og innsikt, de skal undersøke og drøfte. Skape bilder og forme egen forståelse. Historiefaget skal også stimulere til kritisk og reflektert deltakelse. Det nye hovedområdet *utforskeren* ble innført i 2013. I beskrivelsen av dette står det:

Hovedområdet handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt.⁶

Utforskeren beskriver her at den samfunnsfaglige forståelsen skal bygges gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktivitet. Hovedområdet *historie* skal stimulere til kritisk deltakelse, mens *utforskeren* skal stimulere den kritiske vurderingen av etablert og ny kunnskap. Kilder og kildekritikk fremheves som sentrale verktøy for dette.

⁵ Beskrivelse av hovedområdet «Historie», Utdanningsdirektoratet 2013: 2.

⁶ Utdrag fra beskrivelsen av hovedområdet «Utforskeren», Utdanningsdirektoratet 2013: 2.

Samfunnsfaget i skolen gir mulighet for aktiv deltakelse, refleksjon og diskusjon. Elevene skal forstå tematikkens årsaker og virkninger, oppdage endringer og kontinuitet, bli bevisste på nåtiden som fremtidens historie og at nåtiden former hvordan vi ser på fortiden. Ved at samfunnskunnskap, historie og geografi til sammen utgjør samfunnsfaget i grunnskolen, gis også den enkelte lærer mulighet til en handlingsteoretisk tilnærming, hvor de tre tidsdimensjonene fortid-nåtid-fremtid, forstås i sammenheng og som gjensidig avhengige av hverandre. Handlingsrommet som muliggjøres i dette perspektivet er hva historiebevisstheten næres av.

Dette nytteperspektivet på læringen er sentralt i min interesse for samfunnsfaget i skolen. Som de fleste elever kan også jeg tenke tilbake på opplevelser der jeg virkelig forstod større prosesser i samfunnet, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Dette kunne være en dramatisert rettsak i klasserommet, utflukt til en steinalderheller i nærområdet, eller i prosjektarbeidet om *Sinn Féin* på barneskolen. Særlig godt husker jeg, fra ungdomsskolen, da 9. trinn i en hel uke dramatiserte andre verdenskrig gjennom *Storyline*⁷. Følelsen av urettferdighet og den nervøse spenningen sitter i den dag i dag. Kanskje forstod jeg tematikkens alvor på en ny måte gjennom at aktørene ble synlige og de emosjonelle inntrykkene ble kroppsliggjort?

Med mindre det var undervisning om en tematikk av særlig personlig interesse, eller læringsaktiviteter som brøt med normen, er det derimot vanskeligere å huske tilbake til klassiske lærerstyrte og lærebokbaserte undervisningsøkter.

Mitt mål for denne masteroppgaven er å skape et elevaktivt undervisningsopplegg tilpasset ungdomsskolen, i tråd med et sosialt og konstruktivistisk læringssyn, der elevene gis mulighet til å utvikle sin egen historiebevissthet. Det praktisk orienterte undervisningsopplegget skal bygge på etablerte teorier om historiebevissthet og empiriske undersøkelser av hvordan historiebevisstheten kan kvalifiseres hos barn og ungdom. Sett i sammenheng med hovedområdene for samfunnsfaget, og de nye kjerneelementene som innføres i 2020, skal dette skje gjennom refleksjon og diskusjon. Motivasjonen skal drives innenfra av historiefaglig og personlig nysgjerrighet, der elevene individuelt opplever kognitiv mestring.

⁷ «Storyline» er en elevaktiv fortelling om fortiden, der elevene selv kommer frem til innholdet gjennom undersøkelser, diskusjon og produksjon. Se for eksempel Bøe 1999: 125; Kvande & Naastad 2013: 194-196.

Slik skal det didaktiske opplegget møte både kognitive og sosiale perspektiver på konstruktivistisk læring og motivasjon, med Piaget og Vygotsky som sentrale teoretikere.⁸

Samfunnsfagdidaktikerne Lise Kvande og Nils Naastad tilkjenner i *Hva skal vi med historie?* begrepene historiebevissthet, historiekultur og historiebruk som de sentrale begrepene i den historiedidaktiske diskusjonen om hva som kjennetegner god historieundervisning. Begrepene fremstilles som delvis overlappende, men også funksjonelle hver for seg. Som tre kjernebegreper i kapitlet: *Historie som erfaringsrom, samtidsorientering og forventningshorisont*, defineres de tre begrepene som:

Historiebevissthet kan kort sagt sies å handle om måten vi orienterer oss på i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventninger.⁹

Begrepet historiekultur referer til de kilder, artefakter, ritualer og historiske fremstillinger som preger samfunnet, mens historiebruk referer til hvordan denne kulturen bli brukt og eventuelt misbrukt til ulike formål. De tre begrepene referer til ulike perspektiver ved historie, men de henger tett sammen.¹⁰

Kvande og Naastad skriver videre at både historiebevissthet og historiebruk «er nyttige og nødvendige historiedidaktiske verktøy for den som skal planlegge undervisning i tråd med læreplanene». I min masteroppgave er det historiebevissthet som er det prioriterte begrepet, men som Kvande og Naastad viser i omtale av begrepene henger de sammen. Elevene lever og virker i et historisk samfunn, der historien både brukes og misbrukes. Historiebevisstheten er slik jeg bruker den i masteroppgaven en måte for elevene å orientere seg i den historiske verden, både som aktør og tilskuer.

Et av de sentrale kjennetegnene ved historiebevisstheten er at samfunnet som kollektiv er historiefrembragt og historiefrembringende, i samtid. På aktørnivå er mennesket historieskapt

⁸ Imsen 2011: 50-55, 114-117.

⁹ Kvande & Naastad referer som fotnote i teksten til: «Jf. Poulsen 1999». Formuleringen finnes i Poulsen 1999: 10, hvor Poulsen i fotnote viser til at denne definisjonen «har etablert sig i nordisk historiedidaktisk debat og er behandlet først og fremmest hos Bernard Eric Jensen i mange skrifter (især 1994, 1996 og 1997 samt *At formidle historie* 1999)». Min masteroppgave bygger på definisjonen av historiebevissthet fra Jensen 1996: 5-6, som presenteres i kapittel 2.2.

¹⁰ Kvande & Naastad 2013: 45.

og *kan* bli historieskapende. Gjennom slektsgranskingen skal elevene aktivt undersøke fortiden og reflektere over seg selv som en del av denne historien og som en aktør i fremtidens historiefortelling. Elevene må historisere menneskene de undersøker for å lære seg deres erfaringsrom og forventningshorisont, og på denne måten forstå sin egen historisitet.¹¹ Denne historiske bevisstheten vil da muliggjøre historiebevissthetens utvikling, der det «i det levede menneske- og samfundsliv indgår en erindret fortid såvel som en forventet fremtid».¹²

I et faglig perspektiv på historiebevisstheten må elevene også lære at fortidens, nåtidens og fremtidens verdier og prinsipper alltid vil konstruere den historien som fremstilles og brukes. Elevene må forstå at menneskene var og er handlende aktører, begrenset og muliggjort av samfunnets strukturer. De må velge hvilket kildemateriale som besvarer spørsmålene og at det dermed blir kildene som underbygger fortellingen elevene konstruerer i slektsgranskingen. Gjennom å «bli kjent med» fortidens mennesker skal elevene utvide sitt eget erfaringsforråd og dermed sitt eget handlingsrom i samtiden og fremtiden.

1.1 Oppgavens oppbygging

Historiebevissthet er et teoritunget begrep. Det gjør at denne masteroppgaven går i dybden på den teoretiske forståelsen for å finne et operasjonelt grunnlag å bygge det didaktiske opplegget på. Slik skal oppgaven lede frem til et undervisningsopplegg i slektsgransking som muliggjør utviklingen av elevenes historiebevissthet.

I kapittel 2 redegjør jeg for historiedidaktikkens faglige utvikling og hvordan historiebevissthet har blitt et førende premiss, og videre hvilke konsekvenser dette har fått for skolefaget gjennom læreplanene.

Kapittel 3 teoretiserer slektsgranskingen innhold og praktiske bruk. Her vil et vesentlig mål for kapittelet være å vise hvilke regler og rammer slektsgranskingen må følge for å kunne brukes på en faglig forsvarlig måte i skolen.

¹¹ Bernard Eric Jensen setter historisitet som et synonym for historisk bevissthet, som: «en historiebevissthet, der er baseret på indsigt i, at menneske- og samfundsliv er foranderlige», Jensen 2017: 29.

¹² Jensen 2017: 28.

I kapittel 4 gjennomgår jeg teoretisk utviklede funksjoner *i* og perspektiver *på* historiebevisstheten. Deretter bruker jeg empiriske studier for å supplere de teoretiske posisjonene med praksisrettet empiri for bruk og utvikling av historiebevissthet i en skolesammenheng.

I kapittel 5 argumenterer jeg med basis i kapittel 2, 3 og 4 for hvordan slektsgransking i samfunnsfag egner seg for å utvikle elevenes historiebevissthet. Videre forklarer jeg hvordan slektsgranskingen er tilpasset metodisk for didaktisk bruk og hvilke vurderinger som er gjort knyttet til innholdet i slektsgranskingen.

I kapittel 6 vil undervisningsopplegget – og vedlegg – presenteres og gjennomgås. Her blir det også vist eksempler på hvordan ulike innholdselementer i det didaktiske opplegget kan brukes som en historiebevisst inngang til andre historiefaglige tematikker.

I det avsluttende kapittel 7 vil jeg konkludere på om det didaktiske opplegget når målsettingen om å bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet. Her vil jeg også skissere forslag til hvordan denne masteroppgaven kan bidra til videre undersøkelser.

2 Historiedidaktikk

«Er dagens ungdom historiebevisst eller historieløs?». ¹³ Dette er tittelen på et konferanseinnlegg av historiedidaktikeren Magne Angvik ved den fjerde historiedidaktiske konferanse i Norden. I det som kan karakteriseres som en eksplorerende undersøkelse av 418 elever i barne-, ungdoms- og videregående skoles holdninger til, og oppfatninger av historie, ble det våren 1990 gjennomført en undersøkelse ved Bergen Lærerhøgskole. Angvik tar forbehold om undersøkelsens utilstrekkelighet for generelle konklusjoner om elevenes historiebevissthet, men mener likevel at noen funn kan belyse emneområdet. I konklusjonen står det:

Historie vurderes som nødvendig for å forstå fortid og samtid, og for å kunne gjøre riktige avgjørelser i fremtiden. Dette gjelder både på det samfunnsmessige og det personlige plan. [...] [E]lvene tror på skolen som en viktig formidler av historie [...]. Elevene har liten tro på enkeltmenneskets muligheter til å påvirke den historiske utviklingen. [...] Elevene bruker sin historiske innsikt i vurderingene av utviklingen i fremtiden.¹⁴

29 år senere kan denne konklusjonen på elevenes holdninger *til* og oppfatninger *av* historie, leses som en oppsummering av hvilket formål historiebevissthet skal tjene i skolens historieundervisning. Fra teoridannelse på 1970- og 1980-tallet, inntreden i læreplaner – implisitt og eksplisitt – på 1990-tallet og operasjonalisering på 2000-tallet, har historiebevissthet nå etablert seg i den historiedidaktiske teori og praksis. Vel og merke er det fortsatt debatt, men de færreste argumenterer mot at historiebevissthet tjener en hensikt i historieundervisningen. Spørsmålet er heller om hva historiebevissthet – egentlig – vil si, og hvordan begrepet kan brukes i en målstyrt undervisningshverdag. Professor i historiedidaktikk, Jan Bjarne Bøe, oppsummerer det slik: «Historiedidaktikk har som mål å forstå hvordan historiebevissthet blir utviklet». ¹⁵

¹³ Angvik 1990: 75-88, i HIN 4.

¹⁴ Angvik 1990: 87-88, i HIN 4.

¹⁵ Bøe 2006: 84.

Begrepets historiske utvikling, dets utbredelse og nedslagsfelt, samt historiebevissthetens betydning for historiedidaktikken er det som skal behandles videre i dette kapittelet.

2.1 Masteroppgavens teoretiske posisjon

Alle har en historiebevissthet. Det vil si, alle som sosialiserer, kontekstualiserer, forteller, begrunner, påstår og reflekterer, har en historiebevissthet. Mennesker er ikke født med en historiebevissthet, men har et biologisk og genetisk anlegg for en historisk natur, som gjennom psykososiale prosesser utvikler de ferdighetene, eller funksjonene, som kjennetegner historiebevisstheten.¹⁶ Det er utviklingen av disse funksjonene som gjør at mennesker kan «blive både fortidsbærere og fortidsbrugere, både historiefrembragte og historiefrembringende».¹⁷ Den autobiografiske erindringen er den formen for erindring som gjør oss til subjekter i livshistorien og er det som «gør os i stand til at kombinere og sammenvæve det fortidige, nutidige og fremtidige».¹⁸ Bernard Eric Jensen knytter den autobiografiske erindringen til utviklingen av det kulturelle selv¹⁹ og betegner den som arnestedet for historiebevissthet. Dermed må alle mennesker, elever som lærere, ha en viss grad av utviklet historiebevissthet for i det hele tatt å kunne være et sosialt vesen. I en forklaring på hva som skiller mennesket fra andre primater og pattedyr, skriver psykologene Markowitsch og Welzer i *The development of Autobiographical Memory*:

[A]utobiographical memory is what makes humans 'human' beings, giving them the ability to say 'I' and 'me' so as to distinguish a single, unique person who has his or her own life history, a present and an expectable future.²⁰

Begrunnet i den autobiografiske erindringen som biologisk-sosial forutsetning for å forstå historisk-sosiale prosesser, baserer denne oppgaven seg på at elever i den norske skole har en

¹⁶ Jensen 2003: 10-11.

¹⁷ Jensen 2017: 87.

¹⁸ Jensen 2017: 105.

¹⁹ Både autobiografisk erindring og utvikling av det kulturelle selv blir videre behandlet i kapittel 4.1.4.

²⁰ H. J. Markowitsch & H. Welzer: *The Development of Autobiographical Memory* 2010: 3, sitert i Jensen 2017: 105.

viss grad av historiebevissthet som grunnlag for sin evne til å bruke fortid-nåtid-fremtid i dialektisk²¹ samspill, til å skape mening i sin livsverden. Konklusjonene fra Angviks undersøkelse i innledningen til dette kapittelet kan underbygge en slik forståelse. Når det i denne masteroppgaven skrives om utvikling av historiebevissthet, må utvikling derfor leses som en skala, forenklet som: lite utviklet til mye utviklet historiebevissthet. Størrelsene «lite» og «mye» kommer gradvis frem gjennom den teoretiske behandlingen av begrepet historiebevissthet.

Erik Lund, en av de mest toneangivende norske historiedidaktikerne, begrunner med utgangspunkt i den angloamerikanske²² historiebevissthetstilgangen, at historiebevisstheten kun kan kvalifiseres og utvikles gjennom historiefagets språk (begreper) og metoder.²³ Som en motsetning til denne forståelsen av hvordan elevenes historiebevissthet utvikles, viser Lund til den danske professoren i historiedidaktikk og fortidsbruk, Bernard Eric Jensen, som ifølge Lund, mener historiebevisstheten er et menneskelig eksistensvilkår som kan sammenlignes med språkutviklingen.²⁴ Jensen omtaler dette selv som at: «På samme måte som mennesker kan være kompetente sprogbrugere uden at kunne redegøre for de grammatiske regler, de følger, kan mennesker være kompetente historiebrugere, uden at de kan gøre rede for deres historiebevidstheds kendetegn og funktionsmåder».²⁵ Denne livsorienterende måten å bruke historie på, og som en naturlig betinget egenskap,

²¹ Dialektisk omtales lenger nede i teksten.

²² Også kjent som «den britiske» eller «den engelske».

²³ Lund 2012: 97, i HIN 9.

²⁴ I Knutsen 2006: 28 diskuteres det hvordan Jensen – med utgangspunkt i Berger & Luckmann – viser til at historiebruken er en bevissthetskonstruksjon i menneskers livsverden som er nødvendig for å fungere i et samfunn. Fag blir da noe spesialisert utover «hva som strengt tatt er nødvendig for å fungere i et samfunn». Dette komplekse spillet mellom livsverden og fag er det Dilthey begrepsfestet som «Lebensprozess».

²⁵ Jensen 2003: 9.

karakteriserer Lund som en ontogenetisk historiebevissthet.²⁶ Både i den danske²⁷ og den angloamerikanske historiedidaktikken er det relativ faglig enighet om det didaktiske potensialet av å kvalifisere elevenes historiebevissthet, og at historiebevisstheten kommer til uttrykk gjennom det dialektiske samspillet mellom fortid-nåtid-fremtid.²⁸ Uenigheten viser seg derimot i spørsmålet om det er livsverden eller historiefaget som skal/må være omdreiningspunkt i utviklingen av historiebevissthet.

I sin avhandling om de tyske historiedidaktikerne Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn, viser den norske historiedidaktikeren Halvdan Eikeland til hvordan Kuhn på 1970-tallet mente at den kronologisk periodiserte progresjonen i historien var konstruert og interessestyrt. «Fortid, nåtid, framtid er for henne ikke tidsenheter som kan skilles fra hverandre. De er for Annette Kuhn tidsbegreper som står i et dialektisk forhold til hverandre, og i historisk sammenheng kan de slett ikke adskilles».²⁹ Den dialektiske påvirkningen brukes også av Ketil Knutsen, når han i sin avhandling forklarer tidsbegrepet i historiebevisstheten, med utgangspunkt i Bernard Eric Jensens autoritative definisjon (behandles i kapittel 2.2).³⁰ «Samspillet mellom tidsdimensjonene forstås altså som at tidsdimensjonene påvirker hverandre dialektisk ved at vår nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning gjensidig belyser hverandre».³¹

²⁶ Lund 2012: 97, i HIN 9. I artikkelen viser Lund på side 103 til at Jörn Rüsen karakteriserer sin «aprioriske typologi om historiebevissthetens fire former» for ontogenetisk. Rüsen sine fire «typer» blir i modellen supplert av seks elementer som kan beskrive historiebevisstheten (History: narration, interpretation, orientation, Rüsen 2005: 28-29) Rüsen skriver selv at: «I wish to make use of the typology in order to construct a theory of the ontogenetic development of historical consciousness. Such a theory is familiar from psychological studies on cognitive development», Rüsen 2005: 34. Videre skriver Rüsen på side 35 at Piaget sitt arbeid med bevissthet kun har behandlet tidsbegrepet i naturvitenskapelig kontekst, noe som gjør at det mangler kognitive modeller for historiebevissthet.

²⁷ Også kjent som «den nordiske» eller «den tysk-danske». Jeg bruker også «den tysk-dansk/nordiske» senere i masteroppgaven. Formen avhenger av hvilke elementer i historiebevisstheten som vektlegges.

²⁸ Erik Lund viser til Shemilt som ledende teoretiker for den angloamerikanske historiebevisstheten og Bernard Eric Jensen som sentral i utviklingen av den nordiske historiebevisstheten, Lund 2012: 96-97, i HIN 9.

²⁹ Eikeland 1999: 120.

³⁰ Knutsen 2006: 32.

³¹ Knutsen 2006: 24.

Den dialektiske vekselvirkningen gjør at de tre tidsdimensjonene ikke bare fungerer i et samspill, de konstituerer hverandre dialektisk. Dialektikk er også brukt for å vise til hvordan historiebevissthetens funksjoner virker sammen som indikatorer i en skala.³² Skala blir da brukt som en autoritativ måleenhet for hvordan det dialektiske samspillet mellom funksjonene muliggjør historiebevissthet. Innholdet i en skala for historiebevissthet, vil i denne masteroppgaven være de teoretiske og empiriske funksjonene og perspektivene som det didaktiske opplegget bygges på.

I min masteroppgave brukes dialektikk altså først og fremst for å vise hvordan de tre tidsdimensjonene fungerer i dialektisk samspill, men begrepet *kan* også medtenkes i hvordan historiebevissthetens funksjoner virker sammen i utviklingen av elevenes historiebevissthet.

En teoretisk posisjon som må avklares er om denne masteroppgaven tilhører historiefagsdidaktikken eller historiebevissthetsdidaktikken. Dette er en distinksjon som diskuteres blant historiedidaktikerne, og forenklet kan den angloamerikanske plasseres i den første og den tysk-danske i den andre. En slik forenkling kan være hensiktsmessig, men som det blir diskutert i de følgende kapitlene, vil en slik forenkling ikke nødvendigvis gi et nyansert bilde av deres også flytende overganger. I tilfeller hvor denne forenklingen likevel blir brukt i masteroppgaven, er det for å beskrive et didaktisk tyngdepunkt i enten fag eller livsverden. En annen historiedidaktisk diskusjon som er relevant i denne sammenheng, er om historiebevissthet skal være et begrep tilhørende historiedidaktikken, eller om det skal etableres som en ny, eller omforent, didaktisk vitenskap.

Professor i historiedidaktikk, Ola Svein Stugu, viser til skillet som Bernard Eric Jensen tegner opp mellom historiefagsdidaktikk og historiebevissthets- eller historiebruksdidaktikk. Stugu skiller de to didaktiske retningene med at historiefagdidaktikken tar utgangspunkt i hvordan «forskningsfagets kunnskaper, innsikter og ferdigheter kan overføres til skolefaget, og hvordan kunnskapen kan tilpasses elevenes modning og forhåndskunnskaper».³³ Historiebevissthets- eller historiebruksdidaktikken forsøker i motsetning til dette å komme

³² Skala er ifølge Universitetet i Bergen sitt metodeleksikon: «sammensatt mål som består av effektindikatorer, det vil si at verdiene på hver indikator skapes av den teoretiske variabelen». Hentet 12.05.19 fra <http://www.ub.uib.no/fag/sv-fag/fellesfag/metlex.htm#S>

³³ Stugu 2004: 16, i HIN 8.

elevenes hverdagslige og livsorienterende historiebruk i møte gjennom «å bygge en historieundervisning på teorien om historiebevissthet og på folks hverdagsopplevelser av historiske forløp, uavhengig av forskningsfag og skole. Historieundervisningens utfordring blir da å møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger og fortellinger, slik de formes utenfor klasserommet». ³⁴

Diskusjonen er ikke bare rettet mot historiedidaktikken, men også mot det etablerte historiebegrepet. Et ytterpunkt i denne diskusjonen er Bernard Eric Jensen som ønsker en omprofilering og ny definisjon av historiefaget – vekk fra den fortidsfikserte og den profesjonaliserende betydningen – og heller vektlegging av en «handlingsteoretisk tilgang til historie». ³⁵ Det handlingsteoretiske historiebegrepet («making history») er et perspektiv som innebærer at mennesker frembringer historisk-sosiale prosesser og er en historietilgang som først og fremst læres i en hverdags- og livsverdenssammenheng. ³⁶ Historie er ikke bare noe som er skapt, men også noe som skapes i nåtid. Med fortidsfiksert ³⁷ mener Jensen et fagfelt hvor historie=fortid, som i «første række interesserer sig for, hvordan fortidige forløb skal studeres og beskrives». ³⁸ Med profesjonalisert viser Jensen til vitenskapeliggjørelsen av historieforskningen, hvor en ikke-eksisterende fortid – the past is a foreign country – «kræver det en særlig faglig ekspertise at arbejde hermed, og faghistorikere tildeler følgelig sig selv en privilegeret status, når det gælder om at definere, hvad historie er». ³⁹

En annen dansk historiedidaktiker, Henrik Skovgaard Nielsen, moderer Jensen sin virkelighetsbeskrivelse av et fortidsfiksert og profesjonalisert historiefag:

Vi kender nok alle historikere, der beskæftiger sig med små hjørner og gør det år efter år, [...] [men i] virkeligheden er min påstand her, at der også indenfor videnskabsfaget

³⁴ Stugu 2004: 16, i HIN 8.

³⁵ Jensen 2017: 426.

³⁶ Jensen 2017: 33.

³⁷ Den amerikanske filosofen David Carr bruker terminologien «det retrospektive eller tilbageskuende historiebegreb (the retrospective view of history)» (oversatt til dansk av Jensen) for tilsvarende forståelse som Jensen kaller fortidsfiksert, Jensen 2017: 33. For å bygge på Carrs terminologi mener Jensen det handlingsteoretiske historiebegrepet kan være synonymt med «det prospektive historiebegreb».

³⁸ Jensen 2006: 92.

³⁹ Jensen 2017: 409.

findes en helt udbredt opfattelse ad, at historien er en stadig dialog mellem nutid, fortid og fremtid.⁴⁰ [...] Alle historikere er – når det kommer til stykket – klare over, at vore opfattelse af fortiden afhænger af vor nutidsorientering og vore fremtidsforventninger.⁴¹

Nyanseringen fra Skovgaard Nielsen skal medtenkes når et tradisjonalistisk historiesyn brukes som ytterpunkt for en antikvarisk historieforståelse i denne masteroppgaven. Jensen påpeker at den forståelse av historie som han kaller en faghistorisk tilgang, hvor antakelsene om et fortidsfiksert og profesjonalisert historiebegrep ligger til grunn, vil være ulikt vektlagt mellom tradisjonister og revisjonister.⁴² Det er heller ikke relevant for denne oppgaven å gå dypere inn i en historieteoretisk diskusjon om historiebegrepets omdreiningspunkt. Det som tas med videre fra denne diskusjonen er at en tradisjonalistisk tilgang til historiebegrepet stiller seg diametralt motsatt fra hvordan «den nye historiedidaktikken»⁴³ bruker historiebevissthet til å teorifeste en hverdagsbruk av historie, hvor fortid-nåtid-fremtid virker i et kontinuerlig dialektisk samspill. I sine ytterpunkter vil de to forståelsene av historiebegrepet⁴⁴ gi ulike nedslag i en didaktisk praksis der elevenes læring i alle tilfeller vil være det viktigste. Historiedidaktikken har derfor til hensikt å optimalisere elevenes læringsutbytte. Når det senere i denne oppgaven sees på hvordan historiebevissthet kan utvikles i klasserommet, vil det ene ytterpunktet være en historiefagsdidaktikk der fagets språk, metoder og nøkkelbegreper er omdreiningspunkt. Det andre ytterpunktet vil være en historiebevissthetsdidaktikk der elevenes livsverden er sentralt i undervisningen, subjekt-/aktørperspektivet er førende og historisk-sosiale prosesser er omdreiningspunkt.

⁴⁰ Nielsen 1993: 212, i HIN 5.

⁴¹ Nielsen 1993: 215, i HIN 5.

⁴² Jensen 2017: 43ff.

⁴³ Jan Bjarne Bøe tillegger det han kaller «den nye historiedidaktikken» til de danske didaktikerne Sven Sødring Jensen og Bernard Eric Jensen, Bøe 1995: 80ff. Den nye historiedidaktikken deles ofte inn i historiebevissthetsdidaktikk og historiefagsdidaktikk. Felles for den nye historiedidaktikken er konstruktivistiske og elevaktive undervisningsformer, Knutsen 2006: 10ff.

⁴⁴ Jensen presenterer i *Historiebrugsdidaktik: om at etablere en ny slags historiedidaktik* en liste med ti forskjellige historiebegreper, og stiller spørsmålet: «skal skolens historieundervisning mestendels gjøre brug af de historiebegreber, som hører livsverdenen til (dvs. historiebrugsdidaktik), eller skal den mestendels gjøre brug af historiefaglige begreber om historie (dvs. historiefagsdidaktik)?», Jensen 2006: 91.

Selv om de historiedidaktiske retningene her presenteres som ytterpunkter må det også understrekes at dette er en normativ skalatilgang, som deskriptivt er vanskelig å underbygge empirisk hvordan vektes i dagens norske skole.⁴⁵ Det lokale ansvaret for oppfølging av læreplanverket gjør at det i liten grad er gjort komparative undersøkelser på makronivå som kan bidra til innsikt i hvordan lærere forholder seg til denne skalaen i sin praksis. Noe innsikt kan likevel hentes fra de empiriske undersøkelsene som behandles i kapittel 4.2.

I den angloamerikanske historiefagsdidaktikken er det vitenskapsorienterte disiplinfaget historie, dets metoder og begreper, utgangspunkt for hvordan elevenes historiebevissthet utvikles. Gjennom metodisk arbeid og bruk av fagets språk, vil elevenes misoppfattelser kunne korrigeres og elevenes historiebevissthet utvikles. I den nordiske retningen, med vekt på Bernard Eric Jensen sine teorier om en historie**bevissthets**didaktikk⁴⁶, er elevenes identitetsutviklende subjektiveringsprosesser (kapittel 4.1.4) utgangspunkt for hvordan elevene forstår historisk-sosiale prosesser i tid og rom. Historiebevisstheten utvikles og kvalifiseres når undervisningen foregår i spenningsfeltet mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten, der elevene forstår seg selv i historien som historieskapt og historieskapende. Historien er praktisk orientert og elevene vil med utgangspunkt i egen livsverden søke etter å utvikle erfaringsforrådet for å utvide handlingsrommet. Det kanskje største særpreget med historiebevissthetsdidaktikken er hvordan elevenes historiebruk utenfor skolen medregnes i hvordan historiebevisstheten utvikles, konkretisert gjennom Bernard Eric Jensens åpne skalamodell (kapittel 4.1.2).

Denne masteroppgaven plasserer seg teoretisk i historiebevissthetsdidaktikken, men har med sentrale elementer fra historiefagsdidaktikken. De to historiedidaktiske retningene må ikke nødvendigvis utelukke hverandre, men kan som nevnt også utgjøre ytterpunktene på en historiedidaktisk skala. Ulike deler av det didaktiske opplegget vil vektlegge forskjellige funksjoner i denne skalaen. Elevene skal motiveres gjennom identifisering og subjektivering,

⁴⁵ Gitt et premiss om lærebøkens fremtredende posisjon i undervisningen, kan studie av lærebøker gi noe innsikt.

⁴⁶ Denne didaktiske retningen blir også omtalt som «historiebruksdidaktikk». Bevissthet og bruk skilles av nyanser i den didaktiske teoriutviklingen, og kan avhengig av sammenheng være adskilt, men i kontekst av denne masteroppgaven er skillene av semantisk betydning. Noe tittelen på Jensen 2017 illustrerer:

Historiebevidsthed/Fortidsbrug: teori og empiri.

samtidig som de arbeider metodisk med fagets språk og begreper. Subjektiveringsprosessen skal utvide elevenes erfaringsforråd og de skal utvikle sitt handlingsrom, praktisk rettet mot sin egen livsverden. Subjektivering må derfor ha elevenes forutsetninger til å forstå fagets språk, begreper og metoder som utgangspunkt. En slik relativisering av faget er ikke nødvendig for disiplinen historie, men for skolefaget må elevenes forutsetninger møtes i et subjekt-/aktørperspektiv, både pedagogisk og didaktisk. Læringsteoretisk møtes dette gjennom sosialkonstruktivistiske teorier, med vekt på Piaget, Vygotsky og Bruner.⁴⁷

Målet for oppgaven er å finne ut hvordan slektsgransking som didaktisk metode i samfunnsfag på ungdomsskolen kan utvikle elevenes historiebevissthet. Utviklingen skal skje gjennom at elevene bruker ulike funksjoner i historiebevisstheten til å identifisere seg med de fortidige personene fra et aktørperspektiv. Den emosjonelle relasjonen til disse menneskene blir dermed en base som kan utvikles til en mer helhetlig historisert forståelse, hvor elevene ser at også i fortiden hadde aktørene et erfaringsrom og en forventningshorisont som begrenset og muliggjorde deres handlinger.

Teoriutviklingen av historiebevissthetens innhold og funksjoner har vært – og er – grunnlag for både diskusjoner og forskning. Noen sentrale omdreiningspunkt for den faglige diskusjonen om begrepet historiebevissthet kan oppsummeres gjennom spørsmålene:

- Hvilken rolle spiller språket i historiebevisstheten? Hvor uttalt må historiebevisstheten være? Hvordan er rollefordelingen mellom enkeltmennesket og samfunnet i den identitetsutviklende historiebevisstheten? Hvilke strukturer og fenomener påvirker historiebevisstheten til barn, ungdom og voksne? Hvordan kan skolen møte elevenes livsverden i en kronologisk, fenomenologisk, og prosessorientert historiefortelling? Hvordan motvirke den elevdeterministiske forståelsen av historie som en upåvirkelig prosess – fra i går til i dag og videre i morgen? I hvilken grad må læreren bidra til å bygge et stillas for elevens

⁴⁷ Sødning Jensen & Nielsen 1983: 20, i HIN 1, viser til at det i den danske historiedidaktiske forskningen allerede fra tidlig 1970-tallet ble tatt interesse «for det psykologiske felt med forfattere som Dewey, Piaget og Bruner som inspirationskilder [...]. Disse overvejelser fikk dog mest karakter af generelle antagelser, som vanskelig kunne udmøntes i en fagspecifik psykologi. [...] Psykologi-området må ... stadig siges at ligge hen som et næsten åbent land».

forståelse av historien?⁴⁸ Hvor mye må eleven *vite at* eller *vite om* for å kunne *vite/lære hvordan*? Hvor mye kunnskap må eleven ha om fortiden for å historisere dens aktører og innta et subjektperspektiv? Hvilken funksjon i elevens historisk forankrede identitetsutvikling skal skolen ha? Kan skolefaget historie være ideologisk og politisk nøytralt? Eller skal nåtidens verdisyn bestemme hvordan historien brukes?

Alle disse spørsmålene lar seg ikke besvare i denne masteroppgaven, men de er nyttige som et bakteppe for orienteringen i både den teoretiske og praktiske historiedidaktikken. De danner i så måte en ramme for noen historiedidaktiske utfordringer lærere kan kjenne igjen fra sin egen historieundervisning, hvor den metodiske slektsgranskingen i samfunnsfag skal tjene som et praktisk rettet og teoretisk forankret bidrag i utviklingen av elevenes historiebevissthet.

2.2 Autoritative forståelser av historiebevissthet

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det referer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Og det samspil går så at sige begge veje. Menneskers fortolkning af fortiden sætter sit præg på deres forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden. Men også det omvendte er tilfældet: Sker der betydelige ændringer i ens samtidsforståelse og fremtidsforventninger, virker det som regel tilbage på fortidsfortolkningen.⁴⁹

⁴⁸ Jf. Jerome Bruners terminologi «scaffolding», oversatt i norsk pedagogisk teori som «stillas». Inspirert av Vygotskys «nærmeste utviklingssone», mente Bruner at «stillaset hjelper eleven opp på et høyere erkjennelsesplan». Dette kan også sees i sammenheng med spiralprinsippet som anvendes i norsk skole gjennom at emnene gjentas på et høyere nivå i løpet av skolegangen, Solerød 2005: 188.

⁴⁹ Jensen 1996: 5-6.

Sitatet fra Bernard Eric Jensen er den forståelsen av begrepet historiebevissthet som er dominerende i den nordiske historiedidaktikken.⁵⁰ Det er også en utbredt forståelse av at historiebevissthet er et skalabegrep, som kan utvikles og kvalifiseres gjennom vektlegging av ulike funksjoner og i ulike sammenhenger, både faglig og i livsverden. Historiebevissthet blir således et åpent, ikke-normativt begrep, som muliggjøres i det dialektiske samspillet mellom fortid-nåtid-fremtid.

Tanken om at fortid, nåtid og fremtid kan eksistere i samtid kan være intuitivt ulogisk. De tre perspektivene foregår i ulike dimensjoner og mennesket kan kroppslig bare være i én dimensjon av gangen. Pedagogisk gjør dette historiebevissthet til noe abstrakt, et mentalt fenomen, som uten eksempler kan være vanskelig å forstå for elevene. Det at historiebevissthet begrepsfester hverdagsbruken av historie, er derfor et godt utgangspunkt for å forklare dets innhold. Elevene må også gjøres bevisst at de bruker sin historiebevissthet daglig, som en innarbeidet og psykososialt utviklet måte å tenke historisk. De vil da kunne oppnå en forståelse av historie som mer enn bare en tilsynelatende tilfeldig rekke kronologiske hendelser i fortid, uavhengig av hverandre og isolert gjennom determinerte årsaker og virkninger.

I både den teoretiske og den pedagogiske forklaringen på historiebevissthet handler det derfor om å se på hvordan de tre dimensjonene fungerer i samspill for å vise at mennesker, både som individ og som samfunn, er historieskapt og historieskapende. Vi – som i menneskeheten – har i nåtiden et erfaringsrom og en forventningshorisont. Dette skiller mennesket fra andre dyr, og gir oss mulighet til å konstruere en fortelling om oss selv og andre. I denne forståelsen ligger det også at subjektet (mennesket eller gruppen) er en aktør i historien.

«Historiedidaktisk forskning har klarlagt elevenes deterministiske holdning til ‘historiens gang’ og deres monokausale forståelse av årsaksbegrepet i historiefaget».⁵¹ Lund skriver at mange elever ser på historiske hendelser som uunngåelige og forutbestemte: «Mennesket som selvstendig handlende subjekt forsvinner».⁵² Den elevdeterministiske forståelsen av historien som upåvirkelig prosess, kan ikke eksistere i et historiebevisst forståelsesrom.

⁵⁰ Denne definisjonen som helhet, eller deler av den refereres i blant annet: Lund 2016: 23; Kvande & Naastad 2013: 45 (referer til Poulsen 1999 [: 10], som igjen bygger på Jensen 1996: 5-6); Knutsen 2006: 24.

⁵¹ Lund 2016: 39.

⁵² Lund 2016: 37.

Historiebevisstheten forutsetter at historien konstrueres i handlingsrommet de tre dimensjonene muliggjør, og dermed vil være foranderlig og påvirkelig. Slik sett er historiebevissthet et filosofisk, så vel som et pedagogisk og didaktisk begrep. Det er en historiedidaktisk måte å tenke historie på, hvor elevene ansvarliggjøres som historiske aktører. Derfor må forståelsen av historien som en ikke-menneskelig prosess på makronivå dekonstrueres, og elevene må se at historien skapes av menneskene som lever den, og konstrueres av dem som forteller den. Herav også dem selv.

Historiebevissthetsdidaktikken konstruerer en historieforståelse hvor nedenfra-opp blir sentralt i perspektivet på historie som en prosess hvor endring og kontinuitet blir konstruert med mennesket som en aktør. Elevene kan ikke skjermes fra denne måten å forstå verden, da språket de bruker for å forstå den er historieskapt. Samfunnet er et produkt av fortiden, som påvirkes i nåtiden og har et handlingsrom nå og i fremtiden. Elevene er et produkt av fortiden gjennom sin egen familiehistorie, de lever i nåtidig fellesskap og har selv perspektiver og forventninger om sin egen og andres fremtid. Verden forandrer seg i nåtiden, slik den gjorde i fortiden og slik vi har forventninger om at den vil gjøre det i fremtiden. Den teknologiske fremtiden er en forventning basert på dagens innovasjon og sammenligning med fortiden. Elevene skal også lære å se seg selv som historie, og se seg selv i historien. Forutsetningen for dette ligger i menneskehetenes historiske natur, der vi er både historieskapt og historieskapende.⁵³

2.3 Historiebevissthet i historiedidaktikken

Historiebevissthetsdidaktikken ble utviklet av historiedidaktikere som en reaksjon på det de mente var et historiefag som elevene ikke identifiserte seg med, der reproduksjon av vitenskapelige fakta var den didaktiske måten å distansere historiefaget fra politisk og ideologisk innflytelse. Europa hadde i løpet av første halvdel av 1900-tallet sett hvordan historiefaget ble et verktøy i den politiske propaganda, for å skape en nasjonalistisk identitet og et skille mellom «vi» og «de andre», «oss» og «dem».⁵⁴ Begrepet historiebevissthet, og

⁵³ Jensen 1996: 6.

⁵⁴ Se for eksempel Bøe 2006: 231-278; Eikeland 2013: 106-115; Stugu 2016: 34-39; Sæle 2012: 27-40.

den påfølgende historiebevissthetsdidaktikken, ble derfor ikke teoretisert i et vakuum, men som prosess med en rekke faktorer som påvirket dets innhold og nedslagsfelt. Selv om begrepet først i 1979 ble definert av Karl-Ernst Jeismann, pekte samtidige dragninger⁵⁵, særlig i den vesttyske historiedidaktikken⁵⁶, gjennom hele 1970-tallet i retning av «en ny historiedidaktikk».⁵⁷ Sven Sødning Jensen var pioneren i den nordiske historiedidaktikken når det kom til å la seg inspirere av de nye strømningene fra sør, en påvirkning han selv omtaler i et innlegg på den første historiedidaktiske konferanse i Norden, i 1982. Der presenterer Sødning Jensen, sammen med Henrik Skovgaard Nielsen, en statusrapport på den historiedidaktiske forskningen i Danmark: «interesseorienteringen – i hvert fald hvad teoriudviklingen angår – flyttet sig fra den anglo-amerikanske didaktik til den vesttyske. Her er det især de Frankfurter-inspirerede folk (som bl.a. kan findes omkring 'Handbuch der Geschichtsdidaktik' [...]), som har interesse».⁵⁸

Som en del av den vesttyske teoretiseringen har i tillegg til Jeismann, særlig Reinhart Koselleck og Jörn Rüsen vært sentrale bidragsytere i historiebevissthetens senere kanoniserte grunnsetninger.⁵⁹ Koselleck med sine begreper «erfaringsrom» og «forventningshorisont»,⁶⁰ og Rüsen med den «narrative kompetansen»⁶¹. Den nordiske retningen – inspirert av den vesttyske historiedidaktikken – og den angloamerikanske historiedidaktikken, har fra 1970-tallet, med særlig utvikling på 1980- og 1990-tallet blitt de to historiedidaktiske retningene som preger norske læreplaner.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for utviklingen frem mot de to hovedretningene i historiedidaktikken. Bernard Eric Jensen er den historiedidaktikeren som i størst grad påvirker

⁵⁵ Annette Kuhn, Klaus Bergmann og Rolf Schörken var også sentrale i utviklingen av den nye historiedidaktikken i Vest-Tyskland/Tyskland.

⁵⁶ Et oppgjør med den etablerte historiedidaktikken pågikk også i andre kretser enn de tyske, for eksempel gjennom britiske Eric Hobsbawm og amerikanske Hayden White. Lund 2004: 101f, i HIN 8 argumenterer for hvordan den engelske historiedidaktikken vokste frem uavhengig av de tyske ideene.

⁵⁷ Bøe 1995: 80.

⁵⁸ Sødning Jensen & Nielsen 1983: 22, i HIN 1.

⁵⁹ Her kunne flere vært nevnt, men disse tre dekker og representerer de overordnede perspektivene jeg bruker i masteroppgaven.

⁶⁰ Eikeland 2013: 22.

⁶¹ Eikeland 2013: 29,52; Karlegård 1997: 149ff.

denne masteroppgavens teoretiske utgangspunkt,⁶² men det er også elementer fra andre teoretiske strømninger som er med på å knytte slektsgransking til historiebevissthet. Derfor omtales også andre relevante innganger til å forstå fortid-nåtid-fremtid i sammenheng. Felles for både den angloamerikanske og den nordiske historiedidaktikken er nettopp denne tredimensjonale forståelsen. Det er graden av historiebevissthetens utvikling, dens omdreiningspunkt i livsverden eller fag, og hvordan den kvalifiseres, som forenklet skiller de to historiedidaktiske retningenes teorier om historiebevissthetens funksjon i skolens historieundervisning.⁶³

En masteroppgave må avgrenses, noe som gjør at utvelgelsen av teoretiske posisjoner er begrenset til de perspektivene som vil kunne anvendes i det didaktiske opplegget. Det er også prioritert de aspekter som har hatt innvirkning på norske læreplaner og de konkretiseringene av teorien som er gjort i et utvalg bøker i historiedidaktikk,⁶⁴ og som er diskutert på de historiedidaktiske konferansene i Norden mellom 1982 og 2011⁶⁵. Flertallet av de nordiske teoretikerne som i masteroppgaven er referert med kapitler og bøker, har hatt ett eller flere innlegg på de nevnte historiedidaktiske konferansene. Dette gir rom for å se hvordan den historiedidaktiske utviklingen har blitt påvirket og diskutert i sammenheng med historiebevissthetens posisjonering som norm for historieundervisningen i den nordiske skolen.

Ola Svein Stugu skiller mellom dem som mener historie er «faget om fortiden» og dem som mener historie er et forløp som også inkluderer nåtid og framtid. I et innlegg fra den åttende historiedidaktiske konferansen i Norden, hevder Stugu at de mest aktuelle utfordringene i

⁶² Hovedsakelig fra kapitlene: Jensen 1996; Jensen 1997 og bøkene: Jensen 1994; Jensen 2003; Jensen 2017.

⁶³ I den norske fagmodellen for grunnskolen er historie en del av samfunnsfaget. Teorien som brukes fra litteraturen er i all hovedsak knyttet til historiedidaktikk. Denne masteroppgaven vinkler seg derfor i retning av historieundervisningen som en del av samfunnsfaget i ungdomsskolen.

⁶⁴ Særlig: Bøe 1995; Bøe 2002; Bøe 2006; Eikeland 2013; Kvande & Naastad 2013; Lund 2016; Stugu 2016, og de svenske: Kärlegård & Karlsson 1997; Karlsson & Zander 2009; Karlsson & Zander 2014.

⁶⁵ Historiedidaktikk i Norden 1-9: Kungälv 1982; Tvärminne 1984; Bergen 1987; Kalmar 1990; Løjt 1993; Tammerfors 1996; Trondheim 1999; Selfoss 2002; Tromsø 2011. Disse refereres heretter som «(Forfatter) (årstall for publisering): (sidedall), i HIN (nummer)». Innleggene står etter forfatter i litteraturlisten.

historiedidaktikken handler om «historiebevissthetens dilemmaer» og «verdimandatets dilemmaer».⁶⁶

I likhet med den norske historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe, mener jeg de nordiske historiedidaktiske konferansene gir et godt inntak for å forstå utviklingen i den historiedidaktiske debatten.⁶⁷ I tillegg vil jeg benytte meg av oversiktsarbeider som dekker den norske, nordiske og tyske teoridannelsen. Min hovedkilde til den angloamerikanske historiedidaktiske utviklingen vil være Erik Lund.⁶⁸

2.3.1 Historiebevissthetens utspringspunkt

Vesttyske didaktikere sitt oppbrudd med og redefinering av historiedidaktikken var den erkjennelse av at: «historie som erfarings- og erkendelsesfelt slet ikke var forbeholdt videnskabs- og skolefaget historie [...][, men at] møte den utfordring, der består i, at der findes en sand mangfoldighed af ‘historie’ uden for såvel universitetets som skolen murer».⁶⁹

I fortellingen om verdenshistorien er de to verdenskrigene, og da særlig den andre verdenskrigen, nært i minnet, skolebøkene og populærkulturen. I etterkrigstidens Vest-Tyskland, der elevenes foreldre og besteforeldre var krigens ungdom og unge voksne, ble den apolitiske, autoritære og udemokratiske overføringen av forestilte verdinøytraliteter og historiske faktakunnskaper kritisert.⁷⁰ Den nære fortiden måtte møtes i skolefaget på en demokratisk dannende måte, og de ledende tyske historiedidaktikerne ville utvikle elevenes forståelse av historie som en sosial-historisk prosess. Historiebevissthet, som utover 1970-tallet ble skissert som den didaktiske løsningen, ville i sin funksjon begrense den instrumentelle overføringen av kunnskap; fra vitenskapelig produsert fakta, via lærere, til elever.

⁶⁶ Stugu 2004: 15-23, i HIN 8.

⁶⁷ Bøe 2006: 40.

⁶⁸ Lund 2016; Lund 2012, i HIN 9; Lund 2004, i HIN 8.

⁶⁹ Jensen 1990: 135, i HIN 4.

⁷⁰ Bøe 2002: 23.

Den nyetablerte forståelsen av historiedidaktikk på 1980- og 1990- tallet ble omtalt som «den nye historiedidaktikken». Endringene i historiedidaktikkens innhold, mellom «gammel» og «ny», kan oppsummeres i Jörn Rüsens definisjon av historiedidaktikk fra 1994, hvor han skriver at den vitenskapelige historiedidaktikken er: «vitenskapen om historisk læring, og ikke en vitenskap om formidling av historievitenskapelig produsert historisk viten».⁷¹ Møtet mellom det vitenskapelige basisfaget historie og skolens praksis, egnet seg ikke for den nødvendige forståelsen og identifiseringen som skole- og dannelsesfaget historie krevde. Elevene lærte *om*, men ikke *av* fortiden. Den vitenskapelig utarbeidede faktakunnskapen ble overlevert gjennom «nedsivingsdidaktikken»,⁷² og skapte en teoretisk avstand som elevene emosjonelt distanserte seg fra. Ikke fordi interessen for det historiske var fraværende, men fordi at skolefaget historie fremmet en forståelse av historie som ikke reflekterte de emosjonelle og identitetsutviklende aspektene i historiefortellingene som elevene møtte utenfor skolen, i hverdagen, i samtale med eldre slektninger og de bildene som populærkulturen i en økende grad forsynte minnet med.⁷³

Skolefaget måtte reflektere elevenes livsverden, hvordan de orienterte seg i tid og rom, og slik formidle historie på en måte som gjorde at elevene på individuelt grunnlag forstod seg selv som et produkt av fortiden, en aktør i nåtiden og en som kan påvirke fremtiden. Elevene måtte lære av de tidligere generasjoners feil⁷⁴ og erfaringer på en måte som involverte dem selv. Elevene skulle ikke fortelles hva som var problemet i historien, de skulle forstå det selv. De skulle ikke bare lære om historien, men gis muligheter for å lære av historien. Utvikle sitt eget erfaringsforråd, for å bedre kunne møte utfordringer i nåtid og være historieskapende i samtid og fremtid.

På mange måter var dette å bygge en bro mellom den sosialkonstruktivistiske læringen fra pedagogisk og samfunnsvitenskapelig teori og den vitenskapelige historiseringen av fortiden fra basisfaget historie. Denne broen mellom pedagogikk og vitenskapen finnes i alle skolefag,

⁷¹ Jörn Rösen: *Historisches Lernen*. Böhlau Verlag, Köln-Weimar-Wien 1994: 8f, oversatt og referert i Eikeland 2013: 27.

⁷² Nedsivingsdidaktikken: Jensen 1990: 132, i HIN 4; Eliasson 2014: 270; Eikeland 2013: 33.

⁷³ Dette er noen av stedene historiebevissthet utvikles, jf. Jensen sin «åpne skalamodell» (kapittel 4.1.2).

⁷⁴ «feil» brukes her som en samlebetegnelse på nåtidens vurdering av uønskede fenomener som ikke skal få skje igjen.

og er begrepsfestet som didaktikk.⁷⁵ Didaktikk er forenklet sagt læren om undervisning, der fag møter pedagogikk, teori møter praksis.⁷⁶ Historiebevissthet som begrep skulle i så måte skifte omdreiningspunkt i det relativt nye fagfeltet historiedidaktikk, som til da var læren om hvordan formidle historiske kunnskaper.

2.3.2 Den vesttyske utviklingen

I 1972 foreslo den tyske historiedidaktikeren Rolf Schörken «at historiedidaktikere fremover skulle betrakte historiebevidsthed som deres forskningsgenstand».⁷⁷ Gjennom hele 1970-tallet ble det arbeidet med teoretiseringen av en ny historiedidaktisk forståelse, som i 1979 resulterte i den vesttyske historiedidaktiske oversikten «Handbuch der Geschichtsdidaktik».⁷⁸ Begrepet «Geschichtsbewusstsein», ble i denne definert av Karl-Ernst Jeismann.⁷⁹ *Geschichtsbewusstsein*, ble i den betydning den senere har fått for historiedidaktikken i Norden, først tatt i bruk av den danske historiedidaktikeren Sven Sødtring Jensen, som i 1981 oversatte begrepet til «historisk bevidsthed/historiebevidsthed».⁸⁰ I 1983 tok Lund-didaktikeren Jan Thavenius i bruk begrepet på svensk, som «historiemedvetande».⁸¹

I sin artikkel kom Jeismann med fire delvis overlappende definisjoner, hvorav Bernard Eric Jensen oversetter den som siden har blitt førende som: «Historiebevidsthed [omfatter]

⁷⁵ Bøe 2002: 109.

⁷⁶ May-Brith Ohman Nielsen har en autoritativ definisjon av historiedidaktikk, kjent som Agder-definisjonen, som presenteres i Ohman Nielsen 2004: 213, i HIN 8. Masteroppgavens didaktiske posisjon er innenfor rammene av den flerdelte og etablerte definisjonen fra Ohman Nielsen. Definisjonen legges blant annet til grunn for synet på historiedidaktikk i to av de mest brukte referansene for min masteroppgave, i Kvande & Naastad 2013: 20 og Knudsen 2006: 9.

⁷⁷ Jensen 2012a: 14, i HIN 9.

⁷⁸ Karlsson 2014: 58.

⁷⁹ Kvande & Naastad 2013: 45; Eikeland 2013: 27.

⁸⁰ Bernard Eric Jensen 1994: 33. De ulike skrivemåtene, var i Sødtring Jensens bruk, uten praktisk innvirkning på meningsinnholdet i oversettelsen av Jeismanns definisjon, selv om det i løpet av 1980-årene ble teorifestede forskjeller i «historisk bevissthet» og «historiebevissthet», Jensen 1994: 40-45.

⁸¹ Jensen 1994: 34.

sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver».⁸² En av de fremste kjennerne av Jeismanns arbeider, den norske professoren i historiedidaktikk Halvdan Eikeland, oversetter – fra den tredje utgaven av *Handbuch der Geschichtsdidaktik* – sitatet som: «Historiebevissthet representerer den indre sammenheng mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på framtid».⁸³ I sin svenske oversettelse av begrepet til Jeismann, definerer Karlsson det som: «sammanhången mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden».⁸⁴

I 1979 introduserte også den tyske historieteoretikeren Reinhart Koselleck begrepene «erfaringsrom» og «forventningshorisont».⁸⁵ Karlsson setter disse i sammenheng med at historiebevisstheten blir et slags mentalt kompass som orienterer oss i tiden og skaper mening for tilværelsen som del av noe større enn oss selv – i spenningsfeltet mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten.⁸⁶ *Geschichtsbewusstsein* og dets konnotasjoner, samt erfaringsrom og forventningshorisont, er teoretiske utgangspunkt for hvordan det arbeides med begrepet historiebevissthet i dag.⁸⁷

Det var altså Karl-Ernst Jeismann som normsatte begrepet historiebevissthet i den vesttyske utgivelsen «Handbuch der Geschichtsdidaktik». Betydningen begrepet har fått for det historiedidaktiske fagfeltet, kan kort oppsummeres gjennom Erik Lund og Bernard Eric Jensen. Lund viser til at det indre samspillet mellom de tre tidsdimensjonene, ble det sentrale innholdet i den «nye» definisjonen av historiebevissthet fra Vest-Tyskland. «Dernest at alle mennesker har en slik historiebevissthet hvor de tre tidsdimensjonene spiller sammen, mer eller mindre bevisst og artikulert. Ingen er derfor historieløse». Gjennom samspillet mellom de tre tidsdimensjonene, hvor fortid ikke kan isoleres fra nåtid og fremtid, «sprenger begrepet

⁸² Karl-Ernst Jeismann, «*Geschichtsbewusstsein*», i Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerd Schneider (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Band 1*, Düsseldorf: Schwann 1979: 42, oversatt av Bernard Eric Jensen, i Jensen 2003: 58.

⁸³ Karl-Ernst Jeismann i *Handbuch der Geschichtsdidaktik* 1985: 40, oversatt av Halvdan Eikeland, i Eikeland 2013: 27.

⁸⁴ Karl-Ernst Jeismann i *Handbuch der Geschichtsdidaktik* 1979: 42. Oversatt av Klas-Göran Karlsson, i Karlsson 2014: 58.

⁸⁵ Kvande & Naastad 2013: 45.

⁸⁶ Karlsson 2014: 58.

⁸⁷ Se for eksempel Stugu 2016: 18,145; Eikeland 2013: 22-23, 27-34.

historiebevissthet det tradisjonelle kunnskapsbegrepet i skolefaget». ⁸⁸ Bernard Eric Jensen er enig med Lund i at den vesttyske definisjonen av historiebevissthet var i åpenbar konflikt med et historiefag hvor omdreiningspunktet tillegges fortiden. For Jensen er det sentrale i definisjonen det uavhengige omdreiningspunktet, som utvider det historiefaglige feltet. Jensen er derimot uenig med Lund i hvilke didaktiske konsekvenser historiebevissthet bør ha for historiedidaktikken: «Man kan i så fald gøre et af to: man kan vælge – som Lund gør – at skrotte en historiebevidsthedsdidaktik, eller man kan vælge – som jeg gør – at påbegynde en radikal omtænkning af skolens historiefag». ⁸⁹

2.3.3 Den angloamerikanske utviklingen

De historiedidaktiske retningene som til nå er beskrevet er en tysk-dansk og en angloamerikansk. Selv om retningene presenteres hver for seg er det også nyanser i denne utviklingen som tilhører en felles historiedidaktisk fremdrift. Videre blir det derfor diskutert, med utgangspunkt i Erik Lund, hvordan sentrale historiedidaktiske forutsetninger ble utviklet, ifølge Lund, uavhengig av hverandre fra 1970-tallet frem til i dag.

Erik Lund hadde i 2002 et innlegg på den åttende historiedidaktiske konferansen i Norden, med tittel: *Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk*. ⁹⁰ Lund sammenligner her utviklingen i dansk historiedidaktikk – med utgangspunkt fra Vest-Tyskland – og den angloamerikanske utviklingen, i et engelsk perspektiv.

Historisk tenking har vært omdreiningspunkt i den engelske historiedidaktikken og handler om at elevene skal praktisere historie («do history»). Undervisningen bygger på sentrale nøkkelbegreper, og det er vitenskapsfaget som ligger til grunn for skolefaget historie, noe Lund stiller i motsetning til det dominerende synspunkt i den danske historiedidaktikken.

⁸⁸ Lund 2004: 102, i HIN 8.

⁸⁹ Jensen 2012a: 19, i HIN 9.

⁹⁰ Lund 2004: 101-116, i HIN 8.

På 1970-tallet foregikk en radikal omforming av historiefaget, både i Tyskland og England. Der førstnevnte sentrerte seg rundt historiebevissthet, ble historisk tenking omdreiningspunkt i den andre. Om den danske anvendelsen av de vesttyske teoriene, skriver Lund at mens «de tyske historiedidaktikerne la vekt på å ‘fagliggjøre’ og korrigere den ‘folkelige’ historiebevisstheten, ville danske historiedidaktikere i langt større grad godta og bygge på den historiebevissthet som var dannet utenfor skolen».⁹¹

Bakgrunnen for den engelske historiedidaktiske retningen, var å gjøre historiefaget nyttig, interessant, tilgjengelig og utfordrende. Denne inspirasjonen ble blant annet hentet hos den engelske idéhistorikeren Robin George Collingwood.⁹² Collingwood fremstilte i 1946 den historiske tenkingen som en mordetterforskning, hvor undersøkelsene representerer historikerens jakt etter svar og forklaringer. Sentralt var det at fortiden skulle forstås på fortidens menneskers premisser, basert på empati, gjennom prosesser som ligner historisering – eller historisering gjennom empatisk innlevelse. «Engelsk forskningen har gjennom 30 år hatt som det sentrale tema å kartlegge de feilforståelser som elevenes hverdagsforståelse bygger på».⁹³

Utviklingen av SHP (*School Council History Project 13-16*) på 1970-tallet, styrte i retning av kognitive måltaksonomier som ble knyttet til historiefagets egenart: nøkkelbegreper og kildebruk. Elevene skulle arbeide som historikere, med primære og sekundære kilder, basert på seks nøkkelbegrep: årsak-virkning, endring-kontinuitet og likhet-forskjell, samt kildekritiske ferdigheter. Lund viser til at dette «skapte et nytt profesjonelt språk blant historielærere som eksperimenterte med nye taksonomier knyttet til ‘ferdigheter’ og ‘begreper’ i historiefaget».⁹⁴

SHP ble diskutert og revidert inn i engelske læreplaner på 1990-tallet. En utfordring ble etter hvert at det i kildekritikken var like krevende som i den tradisjonelle undervisningen å holde oppe elevenes interesse og motivasjon. Det ble derfor en dreining i retning av at elevene i større grad skulle produsere egne tekster basert på kildene. Et forenklet skille i den britiske

⁹¹ Lund 2004: 102, i HIN 8.

⁹² Lund 2004: 107, i HIN 8.

⁹³ Lund 2012: 98, i HIN 9.

⁹⁴ Lund 2004: 109, i HIN 8.

debatten var mellom tilhengere av kunnskaper/innhold og tilhengere av begreper/ferdigheter «content contra concepts/skills». ⁹⁵ Teoremet som likevel ble holdt fast ved i den videre utviklingen av læreplanene var at: «Det er umulig å lære historie uten samtidig å lære og å praktisere de prosessene som historikeren bruker for å finne ut om fortida». ⁹⁶

I England har vurdering av elevenes kunnskaper vært en historiedidaktisk rettesnor i større grad enn det som var tilfelle i den danske skolen, hevder Lund. Nøkkelen til den engelske historieundervisningen er ifølge Lund den konkurransesituasjonen faget befinner seg i når elevene er fra 11-13 år, grunnet at «[r]ekruttingen til historiefaget på høyere nivåer skjer når elevene er 14-år». ⁹⁷ Det krever at de gjennom strukturerte og planlagte læringsaktiviteter skaper en innlevelse og forståelse av fortiden. Dette fremstilles som «en vifte av arbeidsformer» som skal inkludere også lavtpresterende elever. ⁹⁸

I sin oppsummering av historiebevisstheten i den engelske didaktikken, i et nordisk perspektiv, skriver Lund at: «Det tør være et omforent startpunkt at historiebevisstheten har både mytiske og historiske lag». ⁹⁹ I sin *Håndbok i historiedidaktikk for lærere og studenter*, viser Lund til de to lagene av historiebevisstheten som en modell, utarbeidet av den norske historieprofessoren og historiedidaktikeren May-Brith Ohman Nielsen, der det er et gjensidig spill mellom de to lagene. ¹⁰⁰ Her kalles det historiske laget for *historie som vitenskap* og det mytiske laget for *historie som identitet, gåte, opplevelse og irrasjonalitet*. ¹⁰¹ Lund skiller de to sidene ved at hverdagsbruken av fortiden tilhører den mytiske siden, og at skolefaget

⁹⁵ Lund 2004: 109-110, i HIN 8.

⁹⁶ Lund 2004: 112, i HIN 8.

⁹⁷ Lund 2004: 112, i HIN 8. Lunds beskrivelse er basert på National Curriculum, England, per 2002.

⁹⁸ Dette konstruktivistiske prinsippet ligger også til grunn for variasjonen i vanskelighetsgrad i mitt didaktiske opplegg (kapittel 5 og 6).

⁹⁹ Lund 2012: 110.

¹⁰⁰ Lund 2016: 27-28. «Figur 1-2 Historiebevisstheten består av *histories om vitenskap* og *historie som identitet, gåte, opplevelse og irrasjonalitet*». Ohman Niensens modell ble presentert i Ohman Nielsen 2004: 215, i HIN 8. Versjonen som Lund bygger videre på finnes i Ohman Nielsen 2011: 272. Ohman Nielsen toner ned dikotomien mellom de to sidene: «historielæring og overføring skjer mest effektivt og meningsfylt nettopp i dynamikken mellom de to sidene», note 6 i Ohman Nielsen 2004: 227, i HIN 8. Lund anerkjenner også dynamikken mellom de to sidene, men fremhever at den vitenskapelige siden skal være idealet for historieundervisningen i skolen.

¹⁰¹ Lund bruker begrepene i *historisk* og *mytisk* i sammenheng med modellen i Lund 2016: 48.

tilhører den historiske siden.¹⁰² Lunds didaktiske posisjon i retning av den engelske historiedidaktikken kommer frem gjennom sitatet: «En mytisk bevissthet er ofte basert på kulturelle eller fiksjonsbaserte fremstillinger av fortiden. En slik historiebevissthet er av mindre verdi enn en historiebevissthet bygd på logikk og kildebaserte undersøkelser etter aksepterte historiske metoder».¹⁰³

Som dette siste sitatet viser har den engelske historiedidaktikken, her representert gjennom Lunds fremstilling, et omdreiningspunkt i historiefagsdidaktikken. Sosiologen Denis Shemilt, som har vært en sentral teoretiker i utviklingen og oppfølgingen av de engelske lærerplanene og historieprosjektene, påpekte allerede tidlig på 1980-tallet at «elevene skal se sammenhenger mellom tidsdimensjonene fortid-nåtid-fremtid. For å oppnå dette må elevene utvikle innsikt i nøkkelbegrepene *change* og *cause*. [...] [D]isse begrepene er avgjørende for å utvikle elevenes forståelse av [at] fortid, nåtid og fremtid forholder seg til hverandre».¹⁰⁴

Den teoretiske historiebevisstheten fra den vesttyske historiedidaktikken, har altså ifølge Lund, ikke påvirket den engelske historiedidaktikken, selv om det er klare likheter i forståelsen av hvordan elevene tenker og bruker historie. «Fra 1970-årene og frem til begynnelsen av 2000-tallet var begrepet historiebevissthet ikke i bruk i engelsk historiedidaktikk».¹⁰⁵ Historisk tenking, som har vært førende i den engelske historiedidaktikken, mener Lund er den retningen som har nådd lengst i å operasjonalisere en historiedidaktikk som kan anvendes i undervisning. Dette grunnet en mer solid basis, knyttet til «lang erfaring med kildebruk, strukturerte læringsaktiviteter og til vurderingsmåter som gjør resultater synlige».¹⁰⁶

Når det kommer til slektsgransking som didaktisk metode for utvikling av historiebevisstheten, tilfører den engelske historiedidaktikken viktige perspektiver på didaktisk anvendelse av historiefaget gjennom fagets språk, begreper og metoder. Særlig gjelder det bruken av nøkkelbegreper, det systematiske kildearbeidet og hvordan «en vifte av

¹⁰² Lund 2016: 28.

¹⁰³ Lund 2016: 48. Sitatet i Lund 2016 er en redigert versjon av det som står i Lund 2012: 110, i HIN 9.

¹⁰⁴ Lund 2012: 96, i HIN 9.

¹⁰⁵ Lund 2012: 96, i HIN 9.

¹⁰⁶ Lund 2004: 114, i HIN 8.

arbeidsformer» skal skape interesse og tilpasse den faglige vanskelighetsgraden til også å møte de lavtpresterende elevene. Collingwoods «mordetterforskende detektiv» er en analogi jeg vil bruke som inspirasjon for at slektsgranskingen skal være motiverende og spennende for elevene. *School History Project 13-16* har en rekke metodiske virkemidler som det ikke finnes tilsvarende eksempler på i den tysk-danske historiedidaktikken. I så måte vil den engelske historiefagsdidaktikken i hovedsak virke som inspirasjon til metodisk-didaktiske grep for elevenes slektsgransking.

2.3.4 Den nye historiedidaktikkens betydning

I Rosenzweig og Thelsens intervjuundersøkelse av 1500 amerikanere sin fortids-/historiebruk fra 1998, kom det blant annet frem at de fleste av respondentene ikke interesserte seg for historie («history»), men derimot hadde stor interesse og nytte av det fortidige («*the past*»).¹⁰⁷ Bernard Eric Jensen begrepsfester dette skillet i historieforståelsen som lekhistorie¹⁰⁸: «det fortidige som et praktisk hverdagsanliggende» og faghistorie: «det fortidige som en faglig-videnskabelig oppgave».¹⁰⁹

Skolefagets historieundervisning hadde ifølge «den nye historiedidaktikken» utviklet seg sammen med det vitenskapelige disiplinfaget historie, til å bli et akademisk og profesjonalisert fag. Fra 1980-tallet, og særlig på 1990-tallet, ble det nye begrepet historiebevissthet autoritativt i den nordiske historiedidaktikken. Begrepet åpnet for en erkjennelse av at historie også var et erfarings- og erkjennelsesfelt, som ikke begrenset seg til vitenskapsfeltet og basisfaget historie, men også var et praktisk anliggende i elevenes hverdagslige bruk av historie.¹¹⁰ Det er i denne konteksten Bernard Eric Jensen skriver om «fortiders nærvær».¹¹¹ Fortidens nærvær er et kjennetegn ved historiebevisstheten som

¹⁰⁷ Roy Rosenzweig & David Thelen (1998): *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*, New York: Columbia University Press, er omtalt blant annet i: Jensen 2017: 38; Ammert 2013: 10; Lund 2016: 25; Kvande & Naastad 2013: 58.

¹⁰⁸ «læghistorie» er oversatt av meg fra dansk til norsk som *lekhistorie* og vil brukes gjennomgående som oversettelse i oppgaven.

¹⁰⁹ Jensen 2017: 14.

¹¹⁰ Jensen 1990: 135, i HIN 4.

¹¹¹ Jensen 2017: 412.

tidligere nevnte Reinhart Koselleck har vært sentral i utviklingen av. I en empirisk studie av australske lekfolks bruk av den offisielle australske historien i hverdagen, fant historieprofessor Anna Clark¹¹², i samsvar med de amerikanske undersøkelsene til Rosenzweig og Thelen, at det var en kløft mellom lek- og fagfolks historiske interesse og fortidsbruk.¹¹³

First, my research confirms not all history is the same. The history we learn at school isn't the same as the histories we make with our families and communities: skills of historical thinking aren't the same as scrapbooking, or recollection, or re-enactment, for that matter. Rather, these different forms of historical engagement might best be viewed as separate rooms in the 'House of History'.¹¹⁴

Jensen viser, i sin omtale av Clarks forskning, til to forutsetninger hun trekker frem, som må være oppfylt for at lekfolk skal interessere seg for fortiden. Det må være «person- og samtidsrelevant for dem», og de må «tildeles en rolle som aktive medtolkere og brukere av det fortidige». ¹¹⁵ Fortiden må være nærværende, virksom og brukt, altså fortidig nærvær, for at lekfolk skal interessere seg for den oppsummerer Jensen.

Bruken av historiebevissthet som en funksjonell del av skolefaget historie kan også sees i sammenheng med en forståelse av at barn og unge har en eksistens – en historisk verden – utenfor skolen. Begrepet og teoridannelsen om en historiebevissthet knyttet til tre tidsdimensjoner i dialektisk samspill, var en anerkjennelse av historie som noe mer allment enn fortidstolkning og nåtidsbetydning. Den historiske prosessen ble utvidet til også å anerkjenne at forventninger om fremtiden skulle være en del av faget.

En slik måte å forstå historiefaget krevde følgelig endringer i undervisningspraksis. For at elevene skulle gjøre seg indre sammenhenger, måtte de også involveres i større grad. Historiebevissthet er nært knyttet til sosiokulturell og sosial/kognitiv konstruktivistisk læringsteori; der språk, dialog, refleksjon/metakognisjon, progresjon og sosial/individuell

¹¹² Anna Clark: *Private Lives: public History*, 2016.

¹¹³ Jensen 2017: 411.

¹¹⁴ Clark 2016: 141.

¹¹⁵ Jensen 2017: 412.

utvikling er noen av kjennetegnene.¹¹⁶ Slik møter den nye historiedidaktikken de pedagogiske rammene i skolens undervisning.

Bernard Eric Jensen mener historiebevissthetstenkningen inngår i det han omtaler som «den subjektive vendingen».¹¹⁷ Dette handler om at historien ble rettet mot en førstepersonstilgang i aktør-/subjektperspektiv, hvor «en hermeneutisk-fænomenologisk tradition gjør gjældende, at menneskers indre liv må inddrages, såfremt vi på adækvat vis skal forstå og forklare, hvordan et menneske- og samfundsliv fungerer».¹¹⁸ Dette i motsetning til en mer tradisjonell ny-positivisme/scientisme, hvor det objektive tredjepersonperspektivet, der «mennesker som subjekter [...] alene blev betragtet som fejkilder i en erkendelsesproces. Subjektet var det, der skal elimineres mest muligt i forskningen».¹¹⁹ Dette kan tenkes i sammenheng med Erik Lunds bruk av Ohman Nielsens inndeling mellom *historie som vitenskap* og *historie som identitet, gåte, opplevelse og irrasjonalitet*. Lund skriver at «fagliggjøringen» i den norske *Normalplanen* fra 1939, helt frem til den historiedidaktiske utviklingen på 1980-tallet, gjorde at det analytiske og forklarende perspektiv på historien dominerte. Dette tilbakeskuende «objektive» tredjepersonperspektivet, blir da en motsetning til det samtidige «subjektive» førstepersonsperspektivet som fortellingen er et eksempel på. Med utgangspunkt i lek- og faghistorie, vil det subjektive være dominerende i en praktisk orientert historiebruk.

Handlingsorienteringen forutsetter et handlingsrom, som elevene vil finne gjennom å speile seg selv i fortidens mennesker. Vitenskapelig er det mindre rom for den kreative friheten som hverdagsbruken av historie bygger på. Derfor er historiebevisstheten, i didaktikken, rettet mot vekselvirkningene mellom de to ytterpunktene i inndelingen. Historiebevissthet vil i et didaktisk perspektiv møte elevenes tolkninger og bearbeide disse i samhandling med elevene, slik at den hverdagslige kreativiteten bearbeides, uten at den begrenses. «[D]e skal også se at de er historieskapende, at det er mennesker som utgjør historien og forandrer historien og at enkeltmennesker selv former sin historie gjennom de valg de gjør».¹²⁰ Denne myndiggjøringen, hvor elevene gjøres til subjekter i eget liv, handler om å «motvirke

¹¹⁶ Helland 2009: 122-135; Imsen 2011: 49-52; Solerød 2005: 236-242.

¹¹⁷ Jensen 2017: 56.

¹¹⁸ Jensen 2017: 62.

¹¹⁹ Jensen 2017: 60.

¹²⁰ Ohman Nielsen 2004: 216, i HIN 8.

tendenser til å objektivere seg selv og dermed blir en motsats til fremmedgjøring og passivitet». ¹²¹ Slik svarer historiebevisstheten på problemstillingen fra en nedsivingsdidaktikk, der elevene fremmedgjøres historien som formidles, og stikkord som medborgerskap og demokratisering kan gjøre seg gjeldende i historieundervisningen.

Hovedargumentet for en slik vinkling på formidlingen av historie, er at dette er måten elever skaper indre sammenhenger i sin livsverden, gjennom å konstruere fortellinger, generalisere eller abstrahere observasjoner og erfaringer, samt se sammenhenger på individ- og samfunnsnivå. I arbeidet med slektsgransking må elevenes kreativitet gis rom i faglige rammer, som i større grad korrigerer enn begrenser deres subjektiveringsprosesser.

Sven Sørdring Jensen definerte historiedidaktikkens oppgave i sitt siste store bidrag til det historiedidaktiske vitenskapsfeltet i 1990:

Historiedidaktikkens emne er forholdet mellom den objektive historie (dvs. samfundets og tilværelsens forandringsproce) og den subjektive historie (dvs. menneskers bevidsthed om denne proces´ indhold og karakter), som gensidigt konstruerer hinanden. ¹²²

Den pedagogiske grunnlagstenkningen som gjør historiebevissthet til en intuitiv måte for historielæreren å formidle historie, finner sitt grunnlag i sosiale og konstruktivistiske læringsteorier fra pedagogikken og samfunnsvitenskapene. Elevene gis best forutsetninger for læring når de kan arbeide ut fra sin egen horisont, og gjennom samarbeid med andre bevege seg innenfor den proksimale utviklingssonen. ¹²³ Det å stimulere elevens motivasjon i læringsarbeidet på grunnlag av relevans og tilpasning av vanskelighetsgrad ligger derfor som en basis for pedagogens profesjonsutøvelse, og er det dominerende pedagogiske grunnsynet i norsk skole. ¹²⁴ Noe som igjen underbygger historiebevissthetens funksjon i historiedidaktikken. Elevens mulighet til å se seg selv i det som undervises om, er fra lærerens

¹²¹ Kvande & Naastad 2013: 73.

¹²² Sven Sørdring Jensen: *Historie og fiktion: Historiske børneromaner i undervisningen 1990*: 36, referert i B. E. Jensen 1994: 80.

¹²³ Vygotsky 1978: 86-87.

¹²⁴ Imsen 2011: 52,54,117.

perspektiv et normativt mål for all undervisning. Christian Paulssen begrunner dette resonnementet i sin masteroppgave, hvor han undersøker hvilken rolle historiebevisstheten har i historieundervisningen til ti lærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag. Paulssens funn viser at historiebevissthet er erfaringsnært, men teorifjernt:

informantenes undervisningsorientering sikter mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet i større grad enn informantene selv synes klar over. [...]
[H]istoriebevissthet som begrep fremstår som en teoretisering av en ryggmargsfølelse hos informantene.¹²⁵

På den åttende historiedidaktiske konferansen i Norden, skriver Bernard Eric Jensen i sitt innlegg: *Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegrep*, om hvorfor historiebevissthet er et paradigmeskifte for historiefaget. Jensen mener historiebevisstheten utfordrer den klassiske vitenskapsdelingen mellom historie (fortid) og samfunnsfag (nåtid). Han setter derfor begrepet på linje med blant annet kultur, språk, kjønn, narrasjon m.fl., som siden 1970-tallet har etablert seg som fagoverskridende emner.¹²⁶

Når historiebevissthet behandles som en egenskap eller metode, som gjøres nytte av i elevenes utvikling av selvet, er det følgelig vanskelig å snakke om historiebevissthet som et enkeltstående, operasjonalisert kompetansemål for undervisningen i historie. Spørsmålet om historiefagets identitetsutviklende funksjon er omdiskutert blant historiedidaktikere. I nasjonsbyggingsprosjektene i første halvdel av 1900-tallet og delvis etter andre verdenskrigs slutt, ble historiefaget brukt aktivt for å bygge opp det forestilte nasjonale fellesskapet. Etter andre verdenskrig var det politisk vilje til å tone ned slike prosjekt, derfor ble nedsivingsteorien den etablerte praksisen, med verdinøytral og «objektiv» kunnskapsoverføring. Særlig gjaldt dette for den vesttyske historiedidaktikken. I Norden har historiefagets nasjonsbyggende funksjon derimot blitt relativt vedlikeholdt gjennom hele 1900-tallet, dog i mindre omfang de siste to-tre tiår (behandles i kapittel 4.1.6). Derfor er det også en tredeling i forutsetningene og forståelsen av hva som er historieundervisning mellom den tyske, den angloamerikanske og den nordiske, når det kommer til den identitetsskapende funksjonen til historiebevissthet.

¹²⁵ Paulssen 2011: 92.

¹²⁶ Jensen 2004: 60-61, i HIN 8.

Elevenes læringsutbytte

Elevene vil på en skala kunne være mer og mindre historiebevisste, både generelt i møte med ulike problemstillinger og i sin forståelse av et enkelt fenomen. Hverken skolens testing eller nasjonale og internasjonale summative prøver av kunnskapstilegnelse tar utgangspunkt i en praktisk handlingsorientering av kunnskapen. Tall og statistikk sammenlignes instrumentelt, gitt av variabler og indikatorer.

Derfor er det helt nødvendig at elevene kan gjøre nytte av sin historiebevissthet også for å lære seg kronologiske oversikter og det som tradisjonelt har vært ansett som faktakunnskaper. Men for at elevene skal kunne gjøre nytte av denne kunnskapen i sin egen sosial-konstruerte virkelighet, og i den demokratiske historisk-sosiale prosessen på gruppe- og samfunnsnivå, må de også lære sammenhengen mellom faget og virkeligheten. En slik sammenheng må vises gjennom hvordan kunnskapen *om noe*, kan brukes *til noe*. Elevene skal ikke bare *lære om* historien, de skal også gjøres i stand til å *lære av* den. Dersom den praktiserte nedsvingsteorien ikke gjør at elevenes subjektiveringsprosesser igangsettes, så vil de heller ikke kunne akkomodere kunnskapene til sin livsverden. Didaktikken skal bygge bro mellom vitenskapen og skolefaget.¹²⁷ En nedskrivende overføring av kunnskap fra vitenskapen til skolefaget gir en bro med enveiskjøring. Muligheten til å kvalifisere elevenes historiebevissthet er avhengig at denne broen har to felt, hvor elevenes livsverden og fagets *episteme*¹²⁸ er i dialog.

2.3.5 Historiebevissthet i læreplanene

Historiebevissthet er blitt diskutert blant historiedidaktikere i Norden siden 1980-tallet. I overgangen til 1990-tallet fikk begrepet også sin plass i både svenske og danske læreplaner. På 2000-tallet kom begrepet inn i norske læreplaner, men da kun for videregående skole. I utkastene til det nye norske læreplanverket som skal innføres fra 2020, har historiebevissthet fått sentral plass som kjerneelement i historiefaget for videregående skole – men er fortsatt ikke nevnt eksplisitt i grunnskolens samfunnsfag. I den videre gjennomgangen av svenske,

¹²⁷ Jensen 2006: 86.

¹²⁸ «Episteme er betegnelsen på den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er kontekstuaavhengig», Hovdenak & Wiese 2017: 173.

danske og norske læreplaner vil jeg vise til hvordan begrepet er inkludert i læreplanene, hvilke erfaringer som er dannet og hvordan begrepet er forsøkt operasjonalisert – altså konkretisert og gjort målbart for historieundervisningen.

«Sedan 1990-talet har historiemedvetande etablerats som historiedidaktikens absoluta nyckelbegrepp».¹²⁹ Den første setningen i historieprofessor ved Lund Universitet, Klas-Göran Karlssons gjennomgang av historiebevisstheten levner ingen tvil om hvilken status historiebevissthet har i den svenske historiedidaktikken. I 1994 ble historiebevissthet innført som et formål for historieundervisningen i svenske læreplaner, «och kom i viss mån att strukturera kursplanen, medan det i revideringen 2000 togs bort ur syftestexten. Dock fanns det kvar bland målen».¹³⁰ I 2003 ble begrepet innført igjen, før det etter et grundig utredningsarbeid ble definert og konkretisert på nytt i 2011. Erik Lund oversetter den første setningen i den svenske læreplanen *Lgr 11* som: «Menneskets forståelse av fortiden er vevd inn i forestillinger om samtiden og perspektiv på fremtiden. På den måten påvirker fortiden våre liv i dag og våre valg for fremtiden».¹³¹

Danmark var allerede i 1988 i gang med historiebevissthet som en del av læreplanene, da for gymnaset. I 1995 ble historiebevissthet innført som formål med historiefaget også i grunnskolen, formulert som:

Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.¹³²

Erik Lund viser til at Bernard Eric Jensens autoritative definisjon av historiebevissthet fra 1996, ble lagt til grunn for de svenske og danske læreplanene. Lund fremholder sin argumentasjon om at dette var en radikal omdefinering av begrepet, og begrunner dette i at

¹²⁹ Karlsson 2014: 57.

¹³⁰ Eliasson 2014: 254.

¹³¹ Lund 2016: 29.

¹³² *Historie Faghæfte 4*, 1995: 9, København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, referert i Nielsen 2012: 36, i HIN 9.

samspeillet mellom fortid, nåtid og fremtid representerer en ny måte å tenke på historien, der kunnskaper om fortiden og bruk av fortiden som referanseramme ikke er nok for at elevene kvalifiserer til historiebevissthet. Den fremtidige dimensjonen er ny i denne forståelsen, og skiller seg dermed fra den vitenskapelige historiebevisstheten som praktiseres i basisfaget historie. «At faget skal inkludere fremtid som en del av sitt arbeidsområde, er en fremmed tanke».¹³³ Når Jensens formulering likevel ble lagt til grunn for målformuleringene i svenske og danske læreplaner¹³⁴, mener Lund at dette kan forklares med:

Det komplekse som ligger i 'samspill'¹³⁵ mellom tidsdimensjonene' virket forlokkende, utfordrende og åpnet for nye visjoner om at historiefaget kunne bety noe langt mer for elevene i deres verden her og nå enn det vanligvis gjør. [...] Tidsdimensjonene ble satt i spill, og historiefaget kunne bryte ut av en tradisjonell ramme og fagforståelse.¹³⁶

Bernard Eric Jensen peker på fire normative endringer som skulle gi et annet historiefag i den danske skolen på 1990-tallet, enn det som var på 1970- og 1980-tallet.¹³⁷ Disse fire perspektivene skulle være konsekvenser av at historiebevissthet kom inn som formål i skolefaget. Historiebevissthet skulle gi det nye historiefaget mer frirom gjennom at faget ikke lenger var bundet til en klassetrinnfiksert kronologi, men heller en sammenhengende kontinuitet og perspektivering i valg av tema og emner. Fremtidsperspektivet kom inn i større grad som en meningsgivende dimensjon i sammenhengen mellom de tre tidsdimensjonene, og på en slik måte gjorde faget mer nåtidsrelevant – herav også en nærere tilknytning til skolens samfunnsfag. Som omdreiningspunkt skulle historiebevissthet få elevene til å se seg selv som historie og på den måten måtte elevene få en mer sentral posisjon i fagets innhold – elevene skulle forstå fagets relevans til sin egen livsverden. Det fjerde punktet som normativt skulle kjennetegne det nye historiefaget var dets dannende funksjon gjennom å utfordre, engasjere og perspektivere, slik at eleven kunne reflektere og diskutere universelle tematikker som livssyn, holdninger og verdier.

¹³³ Lund 2016: 23.

¹³⁴ Sverige 1994 og Danmark 1995/1988, jf. Nielsen 2012: 35, i HIN 9. Jensens definisjon av historiebevissthet i 1996 bygget på ti års arbeid med begrepet, og formuleringene i de første læreplanene var følgelig hentet fra tidligere publiseringer.

¹³⁵ «samspil» er endret til «samspill» i sitatet.

¹³⁶ Lund 2016: 28.

¹³⁷ Jensen 1996: 17-18.

Erfaringer fra Danmark, med historiebevissthet som formål for gymnasetts historieundervisning, kan leses i evalueringen: *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, fra 2001.¹³⁸ Der understrekes det at elevene hadde positive holdninger til undervisning hvor historiebevissthet ble brukt som omdreiningspunkt for undervisningen. Samtidig kritiserte evalueringen lærerne for å ikke å følge opp læreplanens føringer knyttet til historiebevissthet. Lærerne praktiserte i stor grad en historieundervisning som var fortidsorientert og bundet av den tradisjonelle kronologiske prosessorienteringen, som kjennetegner et tradisjonalistisk historiebegrep, hvor historie=fortid. En forklaring til dette er ifølge Carsten Tage Nielsen utdannelsen historielærere har fra det akademiske universitetsstudiet, i motsetning til grunnskolens profesjonsrettede lærerutdanning.¹³⁹

Som Carsten Tage Nielsen påpeker i sitt innlegg fra den niende historiedidaktiske konferansen, ble det i 2009 foretatt en endring i formålet med skolefaget historie i Danmark, da i hovedsak for å gjeninnføre den kronologiske strukturen på faget. Dette var basert på anbefalinger fra et utvalg som ble nedsatt i 2006. Argumentasjonen for endringen var blant annet basert på faglæreres fornemmelse av at elevene ikke hadde den nødvendige kronologiske oversikten og forlot gymnaset med tilfeldig kunnskap. Andreas Niels Halvor Jensen holdt i samme periode på med sin masteroppgave, der han undersøkte undervisningspraksisen til danske historielærere.¹⁴⁰ Selv om undersøkelsen ikke målte læringsutbyttet til elevene, men heller lærerens praksis, kom Halvor Jensen med en betraktning om at elevene er mer aktivisert og interessert når undervisningen er forberedt teoretisk og metodisk i henhold til historiebevissthetstenkingen.¹⁴¹ Ekspertgruppen refererte til Halvor Jensen i sin rapport, men utelot sentrale deler av hans funn. Om skolefaget deskriptivt oppnådde de normative endringene som Jensen skisserte i 1996 er noe uklart, da det empiriske datagrunnlaget for slike konklusjoner er begrenset. Med utgangspunkt i tidligere nevnte evaluering av historiefaget på gymnaset fra 2001, virker det også til å være en diskusjon om lærere hadde forutsetninger til å bryte med sin kronologisk-fortidsfortolkende

¹³⁸ *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001: København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet 12.05.19 fra <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/historie-samfundskundskab-almene-gymnasium>

¹³⁹ Nielsen 2012: 46, i HIN 9.

¹⁴⁰ *Pulsen på den danske historielærerpraksis*, artikkel av Andreas Niels Halvor Jensen. Hentet 12.05.2019 fra https://issuu.com/dyhrberg/docs/pulsen_p_den_danske_historiel_rerpraksis_bragt_i

¹⁴¹ Nielsen 2012: 37, i HIN 9.

vitenskapelige formalkompetanse fra universitetene, i motsetning til den mer profesjonsrettede lærerutdanningen for grunnskole.¹⁴² Kombinert med målstyringen i fagheftet forøvrig, er dette forenlig med funnene som Halvor Jensen gjorde fem år senere. Spørsmålet blir da om det var historiebevissthet som var problemet, eller om andre årsaker ga moment til endringen?

Evalueringsrapporten fra 2001 diskuteres også av Erik Lund, i sitt innlegg: *Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk*, på den åttende historiedidaktiske konferansen i Norden.¹⁴³ I likhet med Nielsen fremheves lærernes forutsetninger til å praktisere en historiebevisst inngang for skolefaget. Lund knytter også kritikken i rapporten til en manglende operasjonalisering av begrepet og at lærere hadde liten til ingen kunnskaper om, eller refleksjoner rundt, historiebevissthetens teoretiske innhold.

Der Lund mener evalueringen viser at historiebevissthet har vært vanskelig å operasjonalisere i undervisningen, mener derimot Carsten Tage Nielsen at: «Evalueringen kan ikke tages til indtægt for, at begrebet har været vanskeligt at operationalisere».¹⁴⁴ Nielsen stiller seg i det hele kritisk til, og kjenner seg ikke igjen, i det han mener Lund fremmer som en dom over innføringen av historiebevissthet i læreplanene, «en opfattelse af, at det har spillet fallit i den danske grundskole».¹⁴⁵

Erfaringene fra Sverige og Danmark er viktige for hvordan historiebevissthet kan berike elevenes historieundervisning i den norske skolen. Men, som denne debatten viser, er det et særlig debattert aspekt ved historiebevisstheten, om begrepet lar seg operasjonalisere i forstand av å la seg konkretisere som en målbar kompetanse i skolen.¹⁴⁶ Det blir derfor en viktig presisering i denne masteroppgaven, at historiebevissthet behandles som en metode for

¹⁴² Nielsen 2012: 46, i HIN 9.

¹⁴³ Lund 2004: 103-106, i HIN 8.

¹⁴⁴ Nielsen 2012: 45-46, i HIN 9.

¹⁴⁵ Nielsen 2012: 44, i HIN 9.

¹⁴⁶ Se for eksempel Lund 2016: 29,195-196; Kvande & Naastad: 49.

historisk læring, altså at det er en historiebevissthetsdidaktikk heller enn at historiebevissthet skal reduseres til ett eller flere eksplisitte kompetansemål.¹⁴⁷

Historiebevissthet i norske læreplaner

Selv om historiebevissthet ikke er omtalt eksplisitt for grunnskolen samfunnsfag i K06, er det likevel implementert som en underliggende kompetanseramme for hvordan elevene skal arbeide med historien. Undervisningen utvikles ideelt som sosialkonstruktivistiske læringsaktiviteter, hvor elevenes læring betinges av elevaktive, konstruktive og sosialt utviklende læringsaktiviteter. Et teoritunget basisfag, slik som historie *kan* være, er ikke tilpasset elevenes kognitive og sosiale referanseramme. «Faren er at kunnskapsmengden i historiefaget skal fremstå for elevene som abstrakt ('teori' i Deweys språkbruk), atskilt fra deres hverdag og dermed i utgangspunktet irrelevant og unyttig».¹⁴⁸

Det er absolutt grunnlag for å spørre seg om hvorfor Norge ikke fulgte eksemplene fra våre naboland og implementerte historiebevissthet som et uthevet begrep allerede i læreplanene på 90-tallet. Selv om tidligere læreplaner ikke har nevnt historiebevissthet eksplisitt i sine formuleringer for grunnskolen, betyr ikke det at historiebevissthetsens innhold kommer som lyn fra klar himmel på historiefaget i skolen. Dets teoretiske innhold har siden 1980-tallet hatt en sterk posisjon i både den historiedidaktiske teoriforståelsen og forskningen. Alle historielærere med formalkompetanse fra 1980-tallet eller senere bør derfor ha vært introdusert for denne måten å tenke historie på.¹⁴⁹ Ola Svein Stugu viser til at Jan Bjarne Bøes bok: *Faget om fortiden: En oversikt over det historiedidaktiske området* fra 1995, var først ute med å gi historiebevissthetsen en sentral plass i norske historiedidaktiske lærebøker.¹⁵⁰ Gitt de

¹⁴⁷ Dette står i motsetning til hvordan læreplanutkastet for 2020 bruker historieskapt og historieskapende som et konkret kompetansemål. Slik som historiebevissthet brukes i denne masteroppgaven ville det vært bedre plassert som formål med faget, eller som kjerneelement også for samfunnsfaget i grunnskolen.

¹⁴⁸ Skram: 2011: 9.

¹⁴⁹ *Historisk bevissthet og historisk identitet* var et av hovedtemaene allerede på den andre historiedidaktiske konferansen i Norden, i 1984. Magne Angvik fra Bergen Lærerhøgskole var en av arrangørene. Blant dem som hadde innlegg var: Svein Lorentzen, NTNU; Lars Monsen, HiL; Kaare Skagen, daværende UiT. I tillegg leverte daværende sjefsredaktør for samfunnsfag og humaniora i Universitetsforlaget, Erik Rudeng og daværende førsteamanuensis ved Stavanger Lærerhøgskole, Jan Bjarne Bøe, skriftlige innlegg.

¹⁵⁰ Stugu 2000: 7.

mange artiklene om historiebevissthet, fremlagt av norske historiedidaktikere under de til da fem nordiske historiedidaktiske konferansene, mener jeg fortsatt det er rimelig å anta at det allerede på 1980-tallet ble undervist om historiebevissthet på norske lærerutdanninger. I sin masteroppgave fra 2011, viser Christian Paulssen, hvordan begrepets funksjoner er implementert som en del av historielærerens praksis, selv om de ikke setter det i sammenheng med det teoretiske begrepet.¹⁵¹ Begrepet har altså blitt praktisert i undervisningen, på tross av at det kun har hatt en minimal normativ og operasjonalisert funksjon i læreplanen, og uten at lærerne knytter undervisningen til denne benevnningen. Det som skjer i utkastet til de nye læreplanene fra 2020, er i så måte at teoriens begrep blir eksplisitt nevnt som en normativ forutsetning for historieundervisningen. Selv om historiebevissthet indirekte, både normativt og deskriptivt, har vært en del av læreplanene og praktiseringen av historieundervisning siden 1990-tallet, er det altså først med de nye læreplanene fra 2020 begrepet kommer inn som kjerneelement for historieundervisningen, men da kun eksplisitt nevnt for den videregående opplæringen.

Nærmest fra begrepets inntreden i den historiedidaktiske teorien har historiebevissthet blitt akseptert som et ledd mellom det vitenskapelige historiefaget og historiefaget i skolen. Det taler for at begrepet møtte et behov, som ble uttrykt allerede i læreplanens målsettinger i de første årene etter andre verdenskrig. Selv om Norge var ett av landene som delvis holdt fast på den identitetsskapende og fellesskapsorienterte historieundervisningen, var nedsivingsprinsippet den autoritative måten å formidle historie. Ikke nødvendigvis fordi det var den ideelle måten å drive historieundervisning, men fordi det var den etablerte metodikken. Ovenfra-ned didaktikken måtte følgelig være undervisningspraksis frem til den historiedidaktiske teorien om nedenfra-opp ble etablert i løpet av 1970-årene.

I de norske læreplanene før *Kunnskapsløftet* kan det konkluderes med at historiebevissthet, slik som begrepet blir beskrevet i denne oppgaven, ikke var en del av skolefagets didaktikk. Noen unntak i deler av de tidligere læreplanene vil det være rimelig å anta at kan finnes, men ikke av et slikt omfang eller betydning at det tillegges vekt i den historiedidaktiske teorien.¹⁵² Dette underbygges av Harald Frode Skram, som i sin analytiske gjennomgang av historiefaget

¹⁵¹ Paulssen 2011: 93. Omtales videre i kapittel 4.2.

¹⁵² Et unntak nevnes i Eikeland 2013: 52; den demokratiske dannelsesstradisjonen fra M74 og M87 – som etter Eikelands mening manglet i R94 og L97 – var tilbake i K06.

i Kunnskapsløftet, har et delkapittel med tittel: *Historiebevissthet i stedet for nedsivingsteori*.¹⁵³ Skram skriver at: «I K06 er nedsivingsteorien ettertrykkelig forlatt». ¹⁵⁴ I både henvisningen til definisjonen av historiebevissthet og modellen for nedsivingsteorien, viser Skram til den dansk-nordiske forståelsen av historiebevissthet. Eikeland bekrefter Skrams vurderinger om at den danske kritikken av den vesttyske historiedidaktikken har vunnet frem i formuleringene, for eksempel gjennom at «historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg og at elevene skal bli bevisste om at ulike oppfatninger om fortiden kan komme til uttrykk i fortellinger og i historiske fremstillinger». ¹⁵⁵

Skram vektlegger den bevisstgjørende funksjonen historiefaget skal ha gjennom de nye trekkene i faginnholdet i K06: multiperspektivitet, historiebevissthet og historiebruk. Men også fagets dyktiggjørende funksjon i metodetenkningen fra vitenskapsfaget historie. I en slik oppsummerende ramme, kan faget plasseres i en historiedidaktisk mellomposisjon. Jeg mener imidlertid at det ikke er grunnlag for en slik konklusjon – som Skram fremmer – basert på læreplanverket fra 2006, ei heller med tillegget *utforskeren* fra 2013. Historiedidaktisk er tendensen at skolens samfunnsfag i større grad retter seg mot utvikling av historiebevissthet som en sentral funksjon i faget. Men, når historiebevissthet kun er nevnt i ett tilfelle eksplisitt i læreplanverket, da for den videregående opplæringen, er min vurdering at det er for tidlig å konkludere med at historiebevissthet har vunnet gjennom som sentralt begrep for historieopplæringen til elevene i grunnskolen samfunnsfag.

Når de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående og samfunnsfaget i grunnskolen nå er fastsatt av Kunnskapsdepartementet¹⁵⁶, er det grunnlag for å si at tendensen fra K06 fortsetter. Det kommer tydeligst frem i at begrepet historiebevissthet er blitt et eksplisitt kjerneelement for historiefaget i videregående skole fra 2020. Både som begrep, og i beskrivelse av innhold, har den dansk-tyske/nordiske definisjonen vunnet frem som autoritativ. For grunnskolen er historiebevissthet fortsatt ikke omtalt eksplisitt. Noe av forklaringen til dette ligger sannsynligvis i at det nye samfunnsfaget ikke lenger skal ha fagspesifikk oppdeling i samfunnskunnskap, geografi og historie, som i de siste læreplanene.

¹⁵³ Skram 2011: 12.

¹⁵⁴ Skram 2011: 14.

¹⁵⁵ Eikeland 2013: 52.

¹⁵⁶ Kunnskapsdepartementet 2018.

Det er likevel gjennomgående i beskrivelsene av de nye kjerneområdene at historiebevissthet er en didaktisk tilnærming til hvordan det skal arbeides med historiefaget.

I høringsbrevet for ny læreplan i samfunnsfag står det i *Om faget, Fagrelevans*:

Elevane skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande. Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. Det inneber òg å inkludere minoritetsperspektiv, særleg samisk kultur og samfunnsliv. Slik bidreg samfunnsfaget til å styrkje elevane si forståing av seg sjølv, samfunnet dei lever i, og korleis dei kan påverke sitt eige liv og si eiga framtid.¹⁵⁷

Fra de nye – fastsatte – kjerneelementene for samfunnsfag i grunnskolen er historiebevissthet indirekte omtalt gjennom de tre tidsdimensjonene, og gjennom sentrale funksjoner:

Demokrati og medborgarskap:

Elevane skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for høvet menneska har til å samarbeide, organisere seg og ta avgjerder i samfunn. [...] Elevane skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og medverke til samfunnsutforming. Innhaldet i dette kjerneelementet skal sjåast i lys av ulike perspektiv, [...] med vekt på fortid, notid og framtid.¹⁵⁸

Berekraftig utvikling:

Elevane skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for korleis menneska dekkjer behova sine og fordeler makt og ressursar. [...] Berekraftig utvikling i samfunnsfag skal sjåast i lys av ulike perspektiv, [...] med vekt på fortid, notid og framtid.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Utdanningsdirektoratet 2019.

¹⁵⁸ Utdanningsdirektoratet 2019.

¹⁵⁹ Utdanningsdirektoratet 2019.

Identitetsutvikling og fellesskap:

Elevane skal forstå kva eit samfunn er, kvifor menneske søker saman, og korleis menneske utviklar identitet og samhandlar med andre. Det inneber at dei må ha ulike perspektiv på kva eit godt liv kan vere, og på å forstå seg sjølv med ei fortid, notid og framtid.¹⁶⁰

De nye kompetansemålene for samfunnsfaget i grunnskolen er våren 2019 på høring. I høringsutkastet er ett av kompetansemålene etter 10. trinn: «reflektere over korleis enkeltmenneske og grupper både er historieskapte og historieskapande».¹⁶¹ Bernard Eric Jensen mener omdreiningspunktet for den historiebevissthetsdidaktiske retningen, er at mennesket er historieskapt og historieskapende.¹⁶² Noe som gjør denne formuleringen i utkastet til nye kompetansemål til en markert anerkjennelse av den danske teoretiseringen av historiebevissthet. I større grad og mer omfang enn i K06, men fortsatt uten å bruke begrepet historiebevissthet i læreplanen for grunnskolen.

2.3.6 Historiebevissthet, slik det brukes videre i oppgaven

Ola Svein Stugu forsøker å beskrive en mellomposisjon for de to didaktiske hovedretningene, i sin innledning: *Historiedidaktikkens dilemmaer*, på den åttende historiedidaktiske konferansen i Norden. Stugu mener «hovedretningen for bearbeiding og raffinering av historiebevisstheten nettopp bør gå i retning av en innføring og øving i historiefaglig refleksjon, begrepsbruk og metode».¹⁶³ Særlig på høyere alderstrinn kan en slik inngang være noe mange kan føle seg bekvemme med, hevder Stugu. Dette følges opp med at en slik didaktikk:

trenger i seg selv ikke å stå i motstrid til å anerkjenne livsverdenbaserte forestillinger og fortellinger som legitime og sentrale i et menneskes livsorientering, men fagligheten gir en nødvendig bakvegg å drøfte disse forestillingene og fortellingene

¹⁶⁰ Utdanningsdirektoratet 2019.

¹⁶¹ Utdanningsdirektoratet 2019.

¹⁶² Jensen 2004: 60, i HIN 8.

¹⁶³ Stugu 2004: 19, i HIN 8.

opp imot, både hvordan de oppstår, hvordan de blir brukt og hvilke funksjoner de har.¹⁶⁴

En slik konsensustilgang vil på flere områder kunne møte begge faglige retninger, utfordringen blir når de faglige kunnskapene og livsverdenbaserte forestillingene står i direkte motsetning til hverandre. Det didaktiske opplegget i slektsgransking vil søke i retning av denne konsensustilgangen, og videre forsøke å unngå dissonanser i elevenes møte med den faglige metodikken.

Historiebevissthet er i all hovedsak et teoretisk-filosofisk begrep, der store deler av begrepsdannelsen er utviklet apriorisk og begrunnet eklektisk. Med det mener jeg at begrepet er utviklet teoretisk, debattert teoretisk og videre blitt videreutviklet og tilpasset teoretisk.

For å utforme et didaktisk opplegg i slektsgransking, som skal utvikle elevenes historiebevissthet, må jeg derfor vektlegge konkrete funksjoner i – og perspektiver på – historiebevissthetens utvikling. Disse perspektivene og funksjonene blir da indikatorer i en skala for utvikling av elevenes historiebevissthet. Kapittel 2 har i hovedsak vist historiebevissthetens posisjon i historiedidaktikken og dens nedslagsfelt i læreplaner. I kapittel 4 retter jeg derfor oppmerksomheten mot begrepets funksjonelle innhold i kontekst av et undervisningsopplegg i slektsgransking. Det teoretiske tyngdepunktet vil deretter bli supplert med empiriske studier som har undersøkt hvordan barn og ungdoms historiebevissthet utvikles og kommer til uttrykk – både bevisst og ubevisst.

Først vil jeg i kapittel 3 gjennomgå det teoretiske fagfeltet slektsgransking.

¹⁶⁴ Stugu 2004: 19, i HIN 8.

3 Slechtsgransking

I det didaktiske opplegget som presenteres i kapittel 6 er det gjort vurderinger som skal presenteres i dette og de påfølgende kapitlene. For at den teoretiske fremstillingen av slechtsgransking skal leses i riktig kontekst, vil jeg derfor kort presentere det didaktiske opplegget som en innledning i dette kapitlet. Begrunnelse for de ulike valgene som er tatt kommer senere i masteroppgaven.

Det didaktiske opplegget er tilpasset ungdomsskolen. Gjennom slechtsgranskingen vil elevene ende opp med at de finner Nikolaj Vergeland, som ble døpt Niels Vergeland på Osterøy i 1780. Nikolaj var faren til Henrik Wergeland og Camilla Collett. Det er Camilla Colletts etterkommere elevene vil *bli kjent med* i slechtsgranskingen. Utgangspunktet for elevene er Nino Collett Wardrop, som ble født i Bergen, 1. november 1916. Nino var Nikolajs tipp-oldebarn.

Gjennom å følge metodiske steg-for-steg fra slechtsgranskingen, skal det didaktiske opplegget bygges rundt funksjoner og perspektiver på hvordan historiebevisstheten utvikles. I den teoretiske gjennomgangen av slechtsgransking som fagfelt vil jeg omtale de aspektene ved slechtsgransking som er relevant for utformingen av det didaktiske opplegget. Utviklingen av den historiebevissthetsdidaktiske slechtsgranskingen gjøres i kapittel 5, der kapittel 3 og 4 tilpasses i et didaktisk rammeverk.

3.1 Hva er slechtsgransking?

Påstanden: «jeg er i slekt med Harald Hårfagre»¹⁶⁵ er for mange slekter en etablert sannhet. Utfordringen er at en slik påstand hverken kan dokumenteres eller etterprøves, grunnet omdiskuterte slechtslinjer i etterslekten og få historiske kilder. En påstand som: «jeg er i slekt med Amalie Skram» kan derimot dokumenteres og være etterprøvbart. Det er takket være et digitalt tilgjengelig og omfattende kildemateriale, som slechtsgranskeren fritt kan benytte seg

¹⁶⁵ Haakenstad 2015: 29 viser til 2815 treff på Harald Hårfagre i slechtsstrær på ancestry.com per 3. juli 2014, til tross for omstridte slechtsbånd i etterkommende generasjoner.

av via *Arkivverkets* digitale tjeneste: *Digitalarkivet*. Ulike foreninger og kommersielle aktører, samt andre arkivinstitusjoner, har også et bredt utvalg av kildemateriale som kan bidra i den enkeltes forskning. Metoden som kildematerialet brukes for å dokumentere at han eller hun er i slekt med Amalie Skram, er det jeg i masteroppgaven betegner som *slektsgransking*.

I korte trekk handler slektsgransking om å finne og etterprøve mest mulig informasjon om bestemte genealogiske relasjoner. Mest vanlig er det å begynne med seg selv og arbeide seg bakover i slektsleddene. Det kan også være en bestemt person i fortid slektsgranskeren ønsker å kartlegge etterkommerne av. Uansett posisjon, vil det som her kalles genealogiske data være hva som både binder slektsleddene sammen og forteller slektsgranskeren om de fortidige menneskenes liv.

Genealogi er læren om slekters opprinnelse og utstrekning. Definert i *Ordbok for slektsforskere* som: «Læren om slektens opprinnelse, utfoldelse og indre innbyrdes sammenheng».¹⁶⁶ Genealogiske data kan brukes av en slektsgransker for å finne tidligere slektsledd. I tillegg til de genealogiske dataene bruker slektsgranskeren andre kilder for å finne ut mest mulig om den fortidige personens liv, også utover det genealogiske. Arbeid vil være et eksempel på informasjon som ikke er av genealogisk art, men som likevel er høyst relevant for slektsgranskeren å føre opp. Genealogi blir derfor en for begrenset terminologi for slektsgranskingen i det didaktiske opplegget.

Gjennom bruk av et omfattende kildemateriale vil en slektsgransker kunne skape beskrivelser av personene som forskes på. Innenfor arbeidet med faget vil også et annet begrep dukke opp, nemlig slektsforskning.

Et søk i ATEKST gir 4172 resultater for ulike varianter av slektsgransking og 4994 for ulike varianter av slektsforskning. Google viser 120 000 for ulike varianter av slektsgransking og 247 000 for ulike varianter av slektsforskning. I Oria gir tilsvarende søk 261 for slektsgransking og 334 for slektsforskning.¹⁶⁷ I min masteroppgave er det de metodiske

¹⁶⁶ Tetmo 1999: 28.

¹⁶⁷ Alle søkene er gjennomført 12. april 2019, der søkeordene var: «slektsgransking»; «slektsgransking»; «slektsforskning»; «slektsforskning».

bøkene: *Våre Røtter: Slektsgransking som hobby*¹⁶⁸ og *På sporet av familien: Kilder og metoder i slektsgransking*¹⁶⁹, som i hovedsak brukes som teorigrunnlag for slektsgranskingen. Begge bøkene bruker slektsgransking i sine titler.

Begrepene slektsgransking og slektsforskning betegner det samme, og har ingen teorifestede eller praktiske forskjeller i betydning eller innhold. Genealogi er et tredje begrep, men er mer begrenset i sin betydning. Slektsgransking brukes gjennomgående i denne teksten for det undersøkende slektshistoriske arbeidet, mens slektsforskning brukes som betegnelse på det summative resultatet av slektsgranskingen: Slektsgranskeren driver med slektsgransking, der han eller hun blant annet finner genealogiske data, men kan også gjøre seg (kildekritisk) nytte av slektsforskning som andre slektsgranskere har gjort tilgjengelig.

I slektsgransking går man utover de grunnleggende personopplysningene. Det handler om å finne mest mulig informasjon om personene etter hvert som man leter de frem og systematiserer funnene. I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet slektsgransking som det overordnede begrepet for fagfeltet.

3.2 Er slektsgransking en vitenskap?

Slektsgransking som vitenskapelig¹⁷⁰ fagfelt er det første jeg skal belyse i dette kapittelet. Jeg vil derfor undersøke et utvalg litteratur for å finne det vitenskapsteoretiske grunnlaget til fagfeltet slektsgransking. Videre vil jeg se om etablerte metodiske modeller innenfor slektsgranskingen oppfyller kravene til god forskning, og herunder kan defineres som vitenskapelig arbeid. Undersøkelsene baserer seg på det teoretiske grunnlaget for slektsgranskingens metode, slik den normativt formidles og presumptivt arbeides med i dag.

¹⁶⁸ Nils Johan Stoa og Lars-Jørgen Sandberg: Stoa & Sandberg 2012.

¹⁶⁹ Liv Haakenstad: Haakenstad 2015.

¹⁷⁰ «systematisk, metodisk og kritisk undersøkelse, studium eller forskning. For eksempel sier vi at noe er vitenskap hvis det følger visse kriterier for god forskning», hentet 12.05.19 fra <https://snl.no/vitenskap>

Erfaringene fra arbeid med tilsvarende tematikk i egen bacheloroppgave, viser at slektsgransking som fagfelt, i all hovedsak drives med gjennom hobby-foreninger¹⁷¹, der det er et stort spenn i historiefaglig bakgrunn og akademiske forutsetninger blant medlemmene. Arbeidet som presenteres gjennom disse foreningene, samt kommersielle aktører, er lett tilgjengelig – og synlig – både i media og søkemotorer på internett. Slektsgransking som akademisk forskningsfelt er derimot tilsynelatende mindre tilgjengelig. I bacheloroppgaven beskrev jeg ukritisk slektsgransking som en vitenskapelig gren. I etterkant ser jeg at denne påstanden må begrunnes, noe dette kapittelet vil forsøke å gjøre.

3.2.1 Slektsgranskingens historie

Digitalisering av kildematerialet har gjort slektsgransking allment tilgjengelig de senere årene. Den vitenskapelige slektsgranskingen har likevel en lang historie ifølge den tidligere førsteamanuensis i historie, og lokalhistorikeren Per Sandals bok: *På leit etter slekta*. Der viser Sandal til en dansk lærebok fra 1982 som hevder «historie er jo uløseligt knyttet til personerne, og genealogien [dvs. Slektsgranskinga] optræder derfor som folkenes ældste form for historie».¹⁷² Cato Krag-Rønne skriver noe lignende i den klassiske læreboken *Ættegransking*: «Menneskets aller første bevisste og bevarte uttrykk for historisk perspektiv synes å være av genealogisk natur».¹⁷³

Sandal skriver videre at slektsgranskingen for alvor skjøt fart i Norge på midten av 1800-tallet, blant annet gjennom tidsskriftet: *Tidsskrift for den norske personalhistorie* fra 1840-årene. Før dette var det slekthistoriske arbeidet i hovedsak et samarbeid med danske slektsgranskingsmiljø.¹⁷⁴ 1800-tallets genealogiske tilknytning til Danmark er et resultat av Danmark-Norge historien. Dette viser seg blant annet gjennom samarbeidene om

¹⁷¹ (i) Jeg definerer begrepet hobby i denne konteksten som en interessebasert fritidsaktivitet, uten formelle krav til kompetanse. Dette er en utvidet definisjon av Store norske leksikon sin definisjon av begrepet, hentet 12.05.19 fra <https://snl.no/hobby>. (ii) Hobby som begrep for det frivillige slektsgranskingsmiljøet i Norge, brukes også av tidligere redaktør i *Norsk Slekthistorisk Tidsskrift* Kristian Hunskaar, i Hunskaar 2011: 30-33.

¹⁷² Albert Fabritius og Harald Hatt: *Håndbog i slægtsforskning* (3. utg.) København 1982, referert i Sandal 1991: 14.

¹⁷³ Krag-Rønne 1943: 4.

¹⁷⁴ Sandal 1991: 14.

organisasjoner og genealogiske tidsskrift på 1800-tallet. *Norsk Slektshistorisk Forening* (NSF) ble stiftet i Oslo den 22. Oktober 1926. Første året fikk organisasjonen 600 medlemmer. Allerede da var det stor interesse for fagfeltet, i en tid hvor Norge kun hadde ett universitet. Foreningen viste faglig basert slektsgransking gjennom fagbladet *Norsk Slektshistorisk Tidsskrift*. Etter hvert ga foreningen ut flere bøker med genealogiske data, blant annet et verk av Jørgen Gløersen, hvor 25 000 dødsfall mellom 1763 og 1840 dokumenteres.¹⁷⁵ I dag er den største foreningen for slektsgranskere i Norge: *Slekt og Data*.¹⁷⁶ Foreningen ble stiftet i 1990 under navnet *DIS-Norge* (Databehandling i slektsforskning) og har per 2019, 18 distriktslag, mer enn 50 lokallag og over 10 000 medlemmer. I foreningens slektsforum¹⁷⁷ er det over 650 000 innlegg, hvor slektsgranskere med ulik erfaring og kunnskap diskuterer faglige utfordringer.

I tillegg til disse to foreningene, må også de mange lokale historielagene nevnes. Det finnes i dag i underkant av 400 historielag, med over 70 000 medlemmer over hele landet. Disse er samlet i paraplyorganisasjonen *Landslaget for lokalhistorie* (LFL).¹⁷⁸ For en som skal drive med slektsgransking kan disse foreningene være til stor hjelp. Historielagene besitter god kjennskap til lokalhistoriske forhold, og kan være behjelpelige i arbeidet med å kartlegge områder og levekår.

3.2.2 Slektsgranskingens metoder

Sigmund Grønmo definerer den vitenskapelige metoden som: «systematiske og planmessige fremgangsmåter for å etablere pålitelig kunnskap og holdbare teorier innenfor dette fagområdet».¹⁷⁹

¹⁷⁵ Kirkebøkene i hvert enkelt prestegjeld ble brukt til å dokumentere dødsfall. Geografiske avstander og tilgjengelighet gjorde at slike verk hadde stor betydning for kildegrunnlaget i den norske slektsgranskingen.

¹⁷⁶ Slekt og Datas nettsider: (hentet 12.05.19) <https://www.slektogdata.no>

¹⁷⁷ Slekt og Datas slektsforum: (hentet 12.05.19) <https://www.disnorge.no/slektsforum/>

¹⁷⁸ Landslaget for lokalhistories nettsider: (hentet 12.05.19) <http://www.landslaget.org/>

¹⁷⁹ Grønmo 2016: 41.

For å lykkes med slektsgranskingen må slektsgranskeren være metodisk strukturert, både når det gjelder fremgangsmåte og hvordan funnene underveis i arbeidet systematiseres og nummereres. Grundigheten gjelder både for å kvalitetssikre egne undersøkelser og for at funnene skal være etterprøvbare. De metodiske fremgangsmåtene for å lykkes med slektsgranskingen er det mest gjennomgående likhetstrekket i litteraturen.

Fremgangsmåte

Den utvalgte litteraturen deler fremgangsmåte for slektsgranskingen.¹⁸⁰ I det litterære arbeidet med oppgaven er det disse bøkene som går igjen i referanser og som kunnskapsgrunnlag for fagfeltet.

Cato Krag-Rønne deler det utøvende slektsgranskingsarbeidet inn i fire faser: *innsamling*, *ordning*, *gransking* og *avslutning*.¹⁸¹ Selv om begrepene er ulikt formulert, har denne metodiske faseinndeling påfallende likheter med fasene for forskningsprosessen i samfunnsvitenskapelig metode, som omtales lenger nede i teksten. Denne firedelingen av slektsgranskingens metode kan også kjennes igjen i nyere innføringslitteratur om slektsgransking.¹⁸²

Krag-Rønne skriver om metoden: «Teoretisk bør de følge etter hverandre, men i praksis vil de i almindelighet løpe parallelt og også eferhånden gli inn i hverandre».¹⁸³ En ytterligere konkretisering gjøres av Stoa og Sandberg som skriver at en tredeling av slektsgranskingens metodiske fremgangsmåte er (i) muntlige kilder (ii) trykte kilder (iii) arkivene.¹⁸⁴ Slektsgranskeren starter da med å snakke med eldre slektninger, ser i gamle fotoalbum og leter på loft og i bokhyller etter informasjon om de fortidige slektsleddene. Deretter undersøkes det hos biblioteker og andre lokallhistoriske referansepunkter om det finnes slektsbøker, bygdebøker og andre kilder som kan bidra til opplysninger om slekten. Det tredje

¹⁸⁰ Krag-Rønne 1943; Michalsen 1978; Schilbred 1980; Hovdhaugen 1984; Sandal 1991; Worsøe 1997; Stoa & Sandberg 2012; Haakenstad 2015.

¹⁸¹ Krag-Rønne 1943: 102-117.

¹⁸² Stoa & Sandberg 2012; Haakenstad 2015.

¹⁸³ Krag-Rønne 1943: 102.

¹⁸⁴ Stoa & Sandberg 2012: 23-28.

steget er kildearbeidet gjennom for eksempel Digitalarkivet. For de som har sett NRK-programmet *Hvem tror du at du er?* vil dette være en kjent metodisk fremgangsmåte.

Kildenes tilgjengelighet har økt i takt med mikrofilming og digitalisering, men den grunnleggende metodiske fremgangsmåten har altså stått seg, de siste 70 årene. Basert på Krag-Rønnes beskrivelse av metoden, vil det være begrunnet å anta at denne metodikken har vært praktisert i Norge fra midten av 1800-tallet. Per Sandal skriver at det var i denne perioden den norske slektsgranskingen økte i omfang og skilte seg fra den danske.¹⁸⁵

Systematisering og nummerering

I likhet med metoden for fremgangsmåte, deler litteraturen et format for systematisering av slektsgranskingen. *Slektstavler* er det overordnede begrepet for systemet slektsgranskere bruker til å organisere de genealogiske dataene som hentes ut fra kildene. I den praktiske anvendelsen av en slik struktur, kan det legges inn tilleggsopplysninger og kildehenvisninger. Maler i dette formatet finnes både på papir og gjennom dataprogrammer. Uavhengig av om føringen skjer på papir eller digitalt er malene tilpasset denne metodiske grunnmodellen for føring av data. Systematiseringen skjer enten gjennom *anetavler* eller *etterslekttavler*. Et tredje alternativ er *stamtavler*, men i og med at denne avgrenser seg til én bestemt mannslinje (agnater) i slekten, er det i hovedsak de to førstnevnte som er relevant for min oppgave. Begge modellene tar utgangspunkt i *probanden*, som vil være personen slektsgranskeren finner slektsbåndene til, fremover eller bakover i tid.¹⁸⁶ Anetavler tar utgangspunkt i en persons (og/eller helsøskens) ascendenter¹⁸⁷, mens etterslekttavler følger slektsbåndene fra en bestemt stamfar -eller mor og deres descendenter.¹⁸⁸ I slektsgranskingen er det som oftest anetavler som benyttes, hvor probanden er slektsgranskeren selv. Fremstillingen av anetavlen kan gjøres grafisk gjennom for eksempel et *slektstre*. Dette er en pedagogisk måte å vise

¹⁸⁵ Sandal 1991: 14.

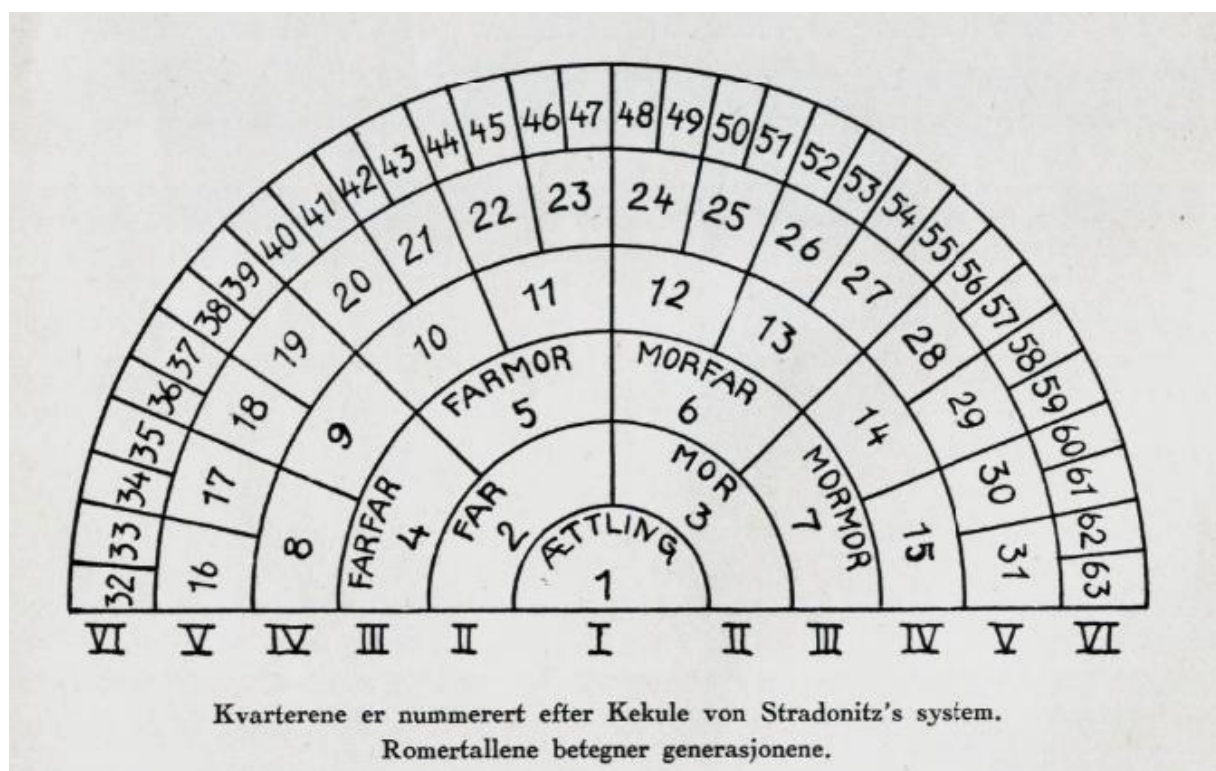
¹⁸⁶ Stoa & Sandberg 2012: 13.

¹⁸⁷ Forfedre -og mødre.

¹⁸⁸ Etterkommere. En fullstendig etterslektstavle vil følge både agnater (menn) og kognater (kvinner). Omfanget er derfor vesentlig større enn stamtavlen som kun følger agnater.

filiasjon,¹⁸⁹ hvor slektstreeet blir en presentasjon av tidligere nevnte metodikker, heller enn at det er en egen metodisk retning.

Modellen nedenfor viser en numerisk *anetavle*, med *probanden* nummerert som 1. Denne nummereringen følger en metodisk etablert nummerering av slektskap kalt *Stradonitz' system*. Systemet er også kjent fra tysk som *Ahnentafel* og *Sosa-Stradonitz system*.¹⁹⁰ Ifølge Stoa og Sandberg er dette trolig det enkleste og mest anvendte systemet for inndeling og nummerering i anetavler.¹⁹¹ Worsøe har en grundig gjennomgang av ulike nummereringssystem, men fremhever også Stradonitz' system som det mest anvendbare.¹⁹²



Figur 3.1: Stradonitz' system.¹⁹³

¹⁸⁹ Slektskap/slektsbånd. Filiasjonsbevis er et begrep som er brukt for å bevise slektskap i slektstavler. For eksempel blant kongelig descendenter har slike filiasjonsbevis vært viktig. Nyere teknologi muliggjør DNA-testing for å føre slike bevis. Haakenstad 2015: 104f.

¹⁹⁰ Se for eksempel: (hentet 12.05.19) <http://www.genealogy.ro/cont/19.htm>

¹⁹¹ Stoa & Sandberg 2012: 238.

¹⁹² Worsøe 1997: 38-58.

¹⁹³ Krag-Rønne 1943: 94.

Med unntak av probanden – som alltid vil være nummer 1 – får alle menn partall og alle kvinner oddetall i Stradonitz' system. Hver generasjonsrekke starter med antallet aner i rekken. Hver persons far vil ha et tall som er dobbelt så høyt. Mors tall vil alltid være det dobbelte av personens tall, pluss én. På denne måten får slektsgranskeren et numerisk system som gjør det mulig å holde oversikt over et stort antall aner: (nr. 2) Far, (nr. 4) farfar, (nr. 8) oldefar, (nr. 16) tipp-oldefar, (nr. 32) tipp-tipp-oldefar og (nr. 33) tipp-tipp-oldemor. Slik viser systemet enkelt hvor mange aner som er i hver generasjonsrekke, gitt at det i nærmeste generasjoner ikke har vært slektskap mellom foreldrene. I så fall oppstår noe som i slektsgranskingen omtales som *anesammenfall*.¹⁹⁴ I slike tilfeller vil enkeltpersoner stå oppført flere steder i fremstillingen. Et kjent eksempel på dette er det norske kongehuset, der Kong Harald V sin far og mor var søskenbarn, det samme var Kongens farfar og farmor. I stedet for henholdsvis 16 og 8 tipp-oldeforeldre og oldeforeldre, har Kong Harald V: 10 tipp-oldeforeldre og 6 oldeforeldre.¹⁹⁵ Kong Christian IX av Danmark, er i Kong Harald V sin anetavle oppført som person nr. 16, 22 og 28. Kong Fredrik VIII er nr. 8 og 14.

3.2.3 Vitenskapelig fagfelt

For å gjøre en analyse av slektsgransking som vitenskapelig fagfelt er det nødvendig med en avklaring på hva som definerer en vitenskap, og hvilke krav som stilles.

Kriterier for å være et vitenskapelig fagfelt

Thorstein Thurén forsøker å definere begrepet vitenskap i det avsluttende kapittelet av boken: *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Thurén argumenterer for at det er vanskelig å komme med en eksakt definisjon av begrepet, og at det ikke finnes noe tydelig skille mellom vitenskapelig kunnskap og annen kunnskap:

Det handler om grader: jo mer systematisk et spørsmål behandles, desto mer vitenskapelig er arbeidet. Fremfor alt må det redegjøres for undersøkelsesmetoden. En

¹⁹⁴ Stoa & Sandberg 2012: 12; Haakenstad 2015: 262-263.

¹⁹⁵ Illustrert i Haakenstad 2015: 262.

vitenskapelig undersøkelse må være ‘gjennomsiktig’ – den som påstår noe, må argumentere åpent for saken sin.¹⁹⁶

Metodelære blir herunder en målestokk for i hvilken grad slektsgranskingen følger de vitenskapelige premissene. I slektsgranskingen er det samfunnsvitenskapelig metode som ligger til grunn for forskningen: «Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser».¹⁹⁷ Videre stiller denne metoden krav til *åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon*. Empiri fra arbeid med slektsgransking tilsier at disse fire kravene er førende for hvordan en slektsgransker må forholde seg til egen forskning.

Christoffersen og Johannessen deler forskningsprosessen inn i fire faser: *forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering*. Disse fire fasene er sammenfallende med tidligere nevnte fremgangsmåte som slektsgranskeren benytter for å forske på egen slekt.

Internasjonal standard

Internasjonalt har slektsgranskingen et stort omfang, og jeg vil derfor begrense omtalen av internasjonale fagmiljø til en internasjonal standard for slektsgranskere.

The Board for Certification of Genealogists (BCG),¹⁹⁸ er en internasjonal organisasjon som sertifiserer slektsgranskere.¹⁹⁹ Dette er en uavhengig og internasjonalt anerkjent organisasjon som ble opprettet av amerikanske genealoger i 1964. På 1990-tallet kom organisasjonen med en internasjonal fem-punkts standard for bevisføring i slektsgransking. Denne standarden har senere blitt videreutviklet, og i anledning 50-års jubileet til organisasjonen ble standarden utgitt som 83 punkter. I 2019 er den blitt revidert og utvidet til 90 punkter.²⁰⁰ Punktene gir autoritative standarder for dokumentasjon, forskning, publisering, undervisning og krav til instruktører i slektsgransking.

¹⁹⁶ Thurén 2012: 188.

¹⁹⁷ Christoffersen & Johannessen 2012: 16.

¹⁹⁸ *The Board for Certification of Genealogists* nettsider: (hentet 12.05.19) <https://bcgcertification.org/>

¹⁹⁹ Haakenstad 2015: 210-211.

²⁰⁰ Tilgjengelig på *The Board for Certification of Genealogists* nettsider: (hentet 12.05.19) <https://bcgcertification.org/product/genealogy-standards-2d-edition/>

Selv om det vil være vanskelig å samle alle fagmiljø i slektsgransking verden over, vil standarden som settes av BCG kunne være førende for hvordan drive slektsgransking på en vitenskapelig og forskningsbasert måte. Krav om kildekritikk, kildeutvalg, sitering, tolkning, refleksjon, etikk og konsistens inngår i god forskningsskikk, og kan i så måte bidra til å validere forskningen. Standardens internasjonalt anerkjente forskningsetiske retningslinjer og regler vil gjøre forskningen etterprøvable, i tråd med teoretiske krav til objektivitet og etterprøvbarehet som omtales videre i kapitlet.

Etiske hensyn og objektivitet

En etisk dimensjon i forskningen som slektsgranskeren skal være bevisst, er at gjennom arbeid med egen slekt kan det dukke opp informasjon som viser til for eksempel kriminalitet og andre negative sider av egen slekt. For at forskningen skal være faglig forsvarlig må også slike opplysninger behandles metodisk. Hunskaar omtaler prestisje som en faktor for å føre kjente – men ikke dokumenterte – historiske personer inn i anetavlen.²⁰¹ Om denne slutningen vendes, vil det samme gjelde for begrenset omtale av mindre ærverdige personer i slektslinjene. Det å forsettlig utelate data i forskningen kan sette hele arbeidet i tvil ved en senere gjennomgang.

Objektivitet er av overnevnte grunner en utfordring for slektsgranskere som forsker på egen slekt. «En objektiv beskrivelse må være balansert, og ikke bare uttrykke ett perspektiv på verden».²⁰² For at slektsgranskeren skal oppfylle dette kravet til objektivitet kreves det et bevisst forhold til egen forskning og en intersubjektiv fremstilling av data. Slektsgranskingens metodiske grunnmodeller representerer det Grimen omtaler som *institusjonalisert refleksivitet*.²⁰³ Det er gjennom institusjonaliserte regler, prosedyrer, rutiner og praksiser objektivitet i vitenskapen sikres.

²⁰¹ Hunskaar 2011: 32.

²⁰² Grimen 2004: 195.

²⁰³ Grimen 2004: 196.

Etterprøvbarehet

Metodene en slektsgransker bruker i sin forskning må følge positivismens krav om intersubjektiv testbarhet.²⁰⁴ Dette innebærer at kildebruken må følge klare definerte regler for etterprøvbarehet. Gjennom etterprøving skal en annen kunne komme frem til samme resultat, gitt at det benyttes samme metode.

Kompleksiteten i etterprøvbarehet viser seg gjennom at slektsgransking, i likhet med andre fag som har mennesker som sitt forskningsfelt, har en hermeneutisk-fenomenologisk dimensjon. Der det genealogiske kildearbeidet følger metoder som kan testes intersubjektivt, vil en utvidet biografisk fremstilling være avhengig av slektsgranskerens kunnskap om den historiske konteksten personen levde i. Her gjør den hermeneutiske og fenomenologiske forskningstradisjonen seg gjeldende.²⁰⁵ Slektsgransking utover det genealogiske kildearbeidet er forståelsestolkning av menneskene som forskes på. Krav om begrunnelse er derfor en nødvendighet for å tolke kildene. Grimen omtaler begrunnelse i den vitenskapelige aktiviteten som: «Begrunnelse er i slike sammenhenger bruk av empiriske og logiske argumenter».²⁰⁶ Slektsgranskeren må argumentere for meningen som gis til fenomenene og være bevisst hvordan egen mening også påvirker tolkningen av det fortidige kildematerialet.

Skillet mellom genealogi og slektsgransking kan deles inn i det Thurén beskriver som henholdsvis *harddata* og *mykdata*.²⁰⁷ Harddata er de metodisk etterprøvbare genealogiske dataene som slektsgranskeren finner i primærkilder som for eksempel *kirkebøker*, *folketellinger* og *skifteprotokoller*. Mykdata vil være hermeneutiske analyser som gjøres av slektsgranskeren for å tolke personen i den historiske konteksten. Slike tolkninger er ikke etterprøvbare på samme måte som harddataens metodiske etterprøvbarehet. Mykdata krever derfor en deduktiv argumentasjon som begrunner tolkningene, og dermed vil være valide om de er logisk konsistente. Tolkningene kan videre være grunnlag for faglige diskusjoner med andre slektsgranskere.

²⁰⁴ Thurén 2012: 39-40.

²⁰⁵ Thurén 2012: 104-113.

²⁰⁶ Grimen 2004: 189.

²⁰⁷ Thurén 2012: 108.

Kildekritikk

Stoa og Sandberg, og Haakenstad har en grundig gjennomgang av kildekritisk bruk av kilder.²⁰⁸ Stoa og Sandberg skiver blant annet: «Det er holdningen til kilder og kildekritikk som skiller dyktige og seriøse slektsgranskere fra dem som ikke er det».²⁰⁹

Kildekritikk i slektsgransking begrenser seg ikke til utvalget av kilder i forskningen. Selv om det i stor grad benyttes primærkilder som kirkebøker og folketellinger, kreves det en validering av informasjonen gjennom sammenligning og kritisk analyse. I tråd med vitenskapelig metode krever det kildekritiske arbeidet et reliabelt utvalg, transparent systematikk og konsistente resultater for å defineres som troverdig slektsgransking. Stoa og Sandberg skiller mellom det *sikre*, det *sannsynlige* og det *mulige*.²¹⁰ Forskningen avhenger av at slektsgranskeren har en bevissthet om forskjellen mellom disse.

Digitaliseringen av arkivene gjør at slektsgranskere kan arbeide fra sin personlige datamaskin med innskannende faksimiler av primærkildematerialet. Digitaliseringen av kildene skjer gjennom *Arkivverkets* digitale tjeneste *Digitalarkivet*.²¹¹ Faksimilene vil ifølge historieprofessor Astri Andresen kunne regnes for å være primærkilder: «I dag blir kjelder kopierte, skanna og fotograferte slik at kopien kan vere ei nøyaktig gjengiving av originalen, og det verker då rart å snakke om desse kopiane som noko anna enn primære kjelder».²¹² Det vil derimot ikke de transkriberte kildene være. «Digitalarkivets folketellingslister er ikke primærkilder fordi de er avskrifter av originalkildene, og det kan forekomme skrive- og tolkningsfeil».²¹³ På Digitalarkivets nettsider, vil det ofte være mulig å se faksimilen som transkripsjonen er gjort av. Basert på de to sitatene vil da faksimilen være en primærkilde og transkripsjonen være en sekundærkilde. Men hva om faksimilen ikke viser en liten flekk? Eller den fysiske originalen har en distinkt lukt? Slike spørsmål gjør at et dikotomisk skille mellom kildetyperne ikke alltid er mulig å beskrive. Derimot vil det være avhengig av hvilket spørsmål som stilles. Kildematerialet blir først til en kilde når det brukes til å svare på et

²⁰⁸ Stoa & Sandberg 2012: 56-62; Haakenstad 2015: 33-40.

²⁰⁹ Stoa & Sandberg 2012: 58.

²¹⁰ Stoa & Sandberg 2012: 58.

²¹¹ Digitalarkivets nettside: (hentet 12.05.19) <https://www.digitalarkivet.no/>

²¹² Andresen 2015: 74. Det kan diskuteres historiefaglig om faksimiler kvalifiserer som primærkilder, men sitatet brukes som grunnlag for at disse kildene i masteroppgaven omtales som primærkilder.

²¹³ Lund 2016: 100.

spørsmål som stilles av forskeren. Terminologisk kan kildene som brukes i slektsgranskingen, i likhet med historiefaget, betegnes som levninger og beretninger. En stor mengde slektshistoriske data er tilgjengelig som beretninger i sekundærkilder, som for eksempel *slektsbøker, lokalhistoriske bøker* m.fl.

Den digitale utviklingen som har foregått innenfor fagfeltet de siste tjue årene har også resultert i et stort omfang av publisert arbeid fra andre slektsgranskere. Med publisert menes her offentliggjort på nettsider og i egne forum. Det stilles i slik publisering ikke krav til hverken metode eller kildekritikk. Følgelig eksisterer det derfor en omfattende mengde slektsforskning som ikke oppfyller de krav som settes til god forskning. En ukritisk kopiering og referering til slike kilder er derfor en forskningsetisk felle som mange uerfarne slektsgranskere går i. Denne problematikken blir i *Historikeren* diskutert av Kristian Hunskaar, tidligere redaktør i *Norsk Slektshistorisk Tidsskrift*.²¹⁴ Hunskaar argumenterer for at dette skyldes en stor andel slektsgranskere sine vansker med å skille dokumenterte og ikke-dokumenterte opplysninger fra hverandre. Også i eldre slektsgransking finnes en rekke eksempler på slektsforskning som i beste fall kan klassifiseres som spekulativt.²¹⁵

En tommelfingerregel for validering av data i slektsgranskingen er *tre-bevis-regelen*.²¹⁶ Denne går ut på at dersom det finnes tre uavhengige kilder som bekrefter for eksempel fødselsdato, vil det være overveiende sannsynlighet for at opplysningene er korrekte. Men Haakenstad problematiserer også denne bevisføringen – med god grunn. Dersom kildene som oppgir fødselsdato for eksempel er innføringer ved konfirmasjon, ekteskap og folketelling, bør slektsgranskeren søke videre etter innførsel av fødsel eller dåp. Den beste kilden for en slik opplysning vil være den nærmeste kilden i tid som samtidig er reliabel som kilde. Et annet poeng er derfor at slektsgranskeren må ha en kildekritisk bevissthet til hvor opplysningene er hentet, og at *tre-bevis-regelen* derfor begrenser seg til tre faglig anerkjente og relevante kilder.

²¹⁴ Hunskaar 2011: 30-33.

²¹⁵ Noen av disse er omtalt i Haakenstad 2015: 29-34.

²¹⁶ Haakenstad 2015: 211. Også internasjonalt er *tre-bevis-regelen* utbredt: «Genealogists sometimes speak of a rule of three – that there must be at least three pieces of evidence in order for it to become a genealogical ‘fact’. This rule is helpful as a guideline, but we do not have to be rigid about it», Osborn 2012: 245-246.

3.2.4 Konklusjon

Slektsgranskingen er her satt inn i vitenskapsteoretiske premisser. *Store norske leksikon* beskriver vitenskap som: «systematisk, metodisk og kritisk undersøkelse, studium eller forskning».²¹⁷ Den teoretiske gjennomgangen av slektsgranskingen viser etablerte metoder for fremgangsmåte og systematikk. Metodene i slektsgransking følger vitenskapsteoretiske føringer i samfunnsvitenskapelig metode.

Det kommer etter min vurdering tydelig frem at slektsgranskingens metodiske fremgangsmåte og systematisering følger prinsipper fra vitenskapsteori, og innehar dimensjonene til kildekritisk, etisk og intersubjektiv forskning. Kravene til transparens i kildehenvisning og deduktiv bevisføring, gjør at en slektsgranskers arbeid må holde en normativ institusjonell standard.

Slektsgranskerens arbeid med primær- og sekundærkilder ville uten vitenskapsteoretisk forankring ikke kvalifisert til et valid forskningsarbeid. Derimot fremgår det av den bakenforliggende teorien at de etablerte modellene ivaretar standarder som oppfyller vitenskapsteoretiske krav.

Samtidig er slektsgransking som vitenskapelig fagfelt avhengig av at disse standardene benyttes i arbeidet. Dette er en utfordring i ikke-modererte fora og i spekulativ ikke-dokumentert publisering på internett. Det universelt tilpassede steg-for-steg formatet på metodikken gjør at ufaglærte har metodene lett tilgjengelig, men ikke nødvendigvis søker den nødvendige oppfølgingen og kritikken, hvor dette videre kan føre til at den vitenskapelige dimensjonen av kunnskapen forsvinner.

Den presenterte forståelsen av slektsgransking som et forskningsarbeid, er i litteraturen godt begrunnet og har direkte kobling til det metodiske arbeidet. Litteraturen er skrevet av fagpersoner, og er dermed ikke nødvendigvis tilpasset behovet som nye hobby-slektsgranskere har for å forstå den historiske konteksten. Begrenset historiefaglig kompetanse mener jeg er en underkommunisert problemstilling i litteraturen. Her kommer Arkivverkets faglige forum inn som en nødvendig tjeneste. Også foreningene som driver med

²¹⁷ vitenskap. (2017, 19. september). I *Store norske leksikon*. Hentet 12.05.19 fra <https://snl.no/vitenskap>

slektsgransking tjener en viktig funksjon for å sikre kvalitet i arbeidene. Vurdert i sammenheng med historieteori, vil begrepet presentisme kunne prege måten det fortidige kildematerialet blir lest som kilde.²¹⁸

Sett opp mot vitenskapsteoretiske definisjoner og teoretiske standarder for forskning som er referert i dette kapitlet, oppfyller den teoretiske og metodiske slektsgranskingen de nødvendige forutsetningene for å være vitenskapelig. Det er etter min vurdering tilstrekkelig med argumentasjon for å definere den metodiske slektsgranskingen som et vitenskapelig fagfelt.

For det videre arbeidet med å plassere slektsgranskingen i en didaktisk kontekst, legges det derfor til grunn: Slektsgransking kan gjennom å følge etablerte modeller for fremgangsmåte og systematikk defineres som et vitenskapelig fagfelt, og kvalifiserer dermed som metodisk inngang til det vitenskapelige historiefaget i en didaktisk sammenheng.

3.3 Etikk

Genealogien har som fundament ekte mennesker og relasjonen dem imellom. Derfor skal slektsgranskeren være sitt ansvar bevisst både i kildearbeidet og omtalen av personene i sin forskning. Dette er også noe elevene må gjøres kjent med og kunne reflektere over.

Personvern

Den formelle etiske dimensjonen av slektsgransking handler om personvern. Her må slektsgranskeren følge de føringene som er gitt i en rekke lover, forskrifter og instruksjoner. Arkivverket har en oversiktsside som omtaler lovens begrensninger for slektsgranskingsarbeidet.²¹⁹ Slektsgranskeren vil i hovedsak arbeide med avdøde personer, og vil gjennom å følge lovverket om personvern være innenfor de forskningsetiske

²¹⁸ Lund 2016: 95-96.

²¹⁹ Lovene som er relevante for slektsgranskeren er: Arkivloven; Arkivforskriften; Riksarkivarens forskrift; Forvaltningsloven; Offentleglova; Personopplysningsloven -og forskriften; Sikkerhetsloven og beskyttelsesinstruksen; Åndsverkloven; Helselovgivingen og eForvaltningsforskriften, hentet 12.05.19 fra <https://www.arkivverket.no/forvaltning-og-utvikling/regelverk-og-standarder/lover-og-forskrifter-for-arkiv>

retningslinjene vedtatt av *den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*.²²⁰

Tidlig i arbeidet vil en slektsgransker møte det som betegnes som klausulerte opplysninger. Dette er taushetsbelagte personopplysninger som ikke er tilgjengelig for offentligheten. Forvaltningsloven regner ikke fødested, fødselsdato, personnummer, statsborgerskap, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted som personlige forhold. Dette med mindre de i enkelttilfellet anses som personlige.²²¹ Videre i forvaltningslovens §13d fastsettes det en karantenetid på 60 år for taushetsbelagte opplysninger. Denne kan i tilfeller der det vurderes som nødvendig utvides. For adopsjon er det for eksempel 100 års karantenetid. For slektsgranskeren gir dette praktiske konsekvenser i form av at folketellinger utført av staten har 100 års karantenetid. Kommunale folketellinger har derimot 60 års karantenetid. Forvaltningsloven gjelder uavhengig om personen er i live eller død.

Personvernet er også noe en slektsgransker skal være oppmerksom på i publiseringen av arbeidet sitt, spesielt internett. Det er få begrensninger på publisering av informasjon om avdøde personer utover forvaltningsloven. Et viktig unntak er bilder, der det også er 15 års karantenetid etter personens død, før de kan publiseres.²²² Når det gjelder levende personer må slektsgranskeren ha skriftlig tillatelse for å publisere mer enn navn og slektstilknytning. Dette gjelder for informasjon som skal spres til kretser utenfor familien og nær vennekrets.

Da det i min masteroppgave arbeides med utgangspunkt i en person som døde i 2004,²²³ og informasjonen som elevene skal finne ligger utenfor begrensningene i lovverket, er det ingen formelle hensyn som begrenser, selv om det etiske vil være av betydning.

²²⁰ Christoffersen & Johannessen 2012: 41-47.

²²¹ Forvaltningsloven 1967: §13.

²²² Stoa & Sandberg 2012: 40.

²²³ Hentet 12.05.19 fra <https://www.thegazette.co.uk/notice/L-57582-819>

3.4 Kildene

3.4.1 Tilgjengelighet

Arkivverket

Arkivverket har siden 1904 vært den statlige etaten for arkivering av offentlige dokumenter. Dette gjør at Arkivverket per 2015 har nærmere 260 000 hyllemeter med arkivmateriale.²²⁴ Disse er spredt mellom riksarkivet, åtte statsarkiver, Samisk arkiv og Norsk helsearkiv. Statsarkivet i Bergen består av 16 000 hyllemeter med arkiver fra Hordaland og Sogn og Fjordane. I forbindelse med kildearbeid i skolen er det mulig for klassen å besøke Statsarkivet. Dette kan supplere det digitale arbeidet med kildene, og gi et nærmere innblikk i kildematerialet. Personlisten for *Kalfarveien 100b*, som elevene skal bruke i øvingsoppgaven (se vedlegg 4), er hentet ut fra den kommunale folketellingen i Bergen fra 1917 som Statsarkivet i Bergen bevarer i sine arkiver.

Digitalarkivet

Arkivverkets digitale tjeneste heter Digitalarkivet. Denne blir driftet av Statsarkivet i Bergen. På disse sidene ligger en rekke av arkivets mest relevante kildemateriale for en slektsgransker tilgjengelig som faksimiler og noen er også transkriberte. De tre genealogiske hovedkildene: kirkebøker, folketellinger og arveskifter, ligger tilgjengelig i Digitalarkivet.²²⁵ De statlige folketellingene i 1801, 1865, 1900 og 1910 er i tillegg søkbare i transkribert form. Dette gjelder også for de fleste kirkebøker.

Digitalisering

Om 100 år vil det meste av personopplysninger som blir skrevet i dag være tilgjengelig digitalt. For 100 år siden var det annerledes. Kildene en slektsgransker bruker i arbeidet sitt er skrevet på papir. Enten i bøker, protokoller, brev, artikler m.fl. Digitaliseringen av disse kildene er en omfattende prosess, der Arkivverket har en førende rolle som offentlig organ for kildebevaring. I tillegg til det omfattende kildematerialet som ligger digitalt tilgjengelig hos Digitalarkivet, er det en rekke foreninger, kommuner, utdanningsinstitusjoner og

²²⁴ Hentet 12.05.19 fra <https://www.arkivverket.no/om-oss/>

²²⁵ Hentet 12.05.19 fra <https://www.arkivverket.no/slektsgranskning/nybegynner-i-slektsgranskning>

privatpersoner som legger kilder ut digitalt. Digitalarkivets publiseringer tar utgangspunkt i de mikrofilmede kildene.²²⁶ Fortløpende blir nytt kildemateriale digitalisert og lagt ut på nettsidene. Dette gjøres på to forskjellige måter:

Digitale faksimiler

Digitale faksimiler, eller digitaliserte bilder, er skannede eller fotograferte primærkilder. Digitaliserte faksimiler gir en unik mulighet til å studere kildematerialet hvor som helst, når som helst. De geografiske utstrekningene mellom arkivene blir visket ut gjennom at kildene nå kan letes opp digitalt. De mest brukte kildene for slektsgranskere finnes som faksimiler hos Digitalarkivet. Ulempen med disse kildene er at det ikke er mulig å søke i kildematerialet. Det kan dermed være tidkrevende å arbeide seg gjennom kildene.

Digitale transkripsjoner

I det transkriberte kildematerialene er primærkildene skrevet over i digitale skjema fra papir eller faksimilene. Dette gir muligheter for å søke i kildene digitalt. Transkribering av kildene er et omfattende dugnadsarbeid som blir utført av interesserte, sammen med ansatte i Arkivverket. Dette gjøres i en søstertjeneste til Digitalarkivet kalt Digitalpensjonatet.²²⁷ Kvalitetssikringen er god, men det vil være rom for at feil kan forekomme. Transkripsjoner bør derfor kryssjekkes med originaldokumentet om mulig. Fire av de store folketellingene er transkribert, samt en rekke andre nyttige kilder. Blant annet det meste av kirkebokmaterialet. Det pågår i skrivende stund en omfattende dugnad for å transkribere folketellingen fra 1920, slik at denne blir klar for publisering når sperrefristen på 100 år utløper.

3.4.2 Folketellinger

Ved siden av kirkebøkene er folketellingene en omfattende registrering av Norges befolkning. Den første folketellingen, der alle ble talt, var i 1769.²²⁸ Tidligere var folket kun talt gjennom manntall, som hovedsakelig hadde som intensjon å kartlegge det militære grunnlaget i befolkningen. Matrikuleringen av Norge i 1665-1670 var den første helhetlige oversikten over

²²⁶ Thorvaldsen 1996: 24.

²²⁷ Digitalpensjonatets nettsider: (hentet 12.05.19) <https://www.digitalarkivet.no/content/about-dp>

²²⁸ Stoa & Sandberg 2012: 111.

skattepliktig eiendom.²²⁹ Kombinert med manntallene hadde fogden dermed et bedre grunnlag for å regne ut hvem som var skattepliktig.

Folketellingen i 1769 var numerisk. Det vil si at den kun telte antall innbyggere. Denne gir dermed lite genealogisk data. Det er først med den nominative²³⁰ tellingen i 1801 at vi kan hente genealogiske data på hele befolkningen. Selv om dette var den første landsomfattende nominative tellingen der opplysninger om hvem som bodde i husstanden, posisjon i familien, alder, sivilstand og yrke er ført, mangler den likevel noen geografiske områder. Dette er viktig å ha med i arbeidet med folketellingen, da det kan mangle data på den slekten man leter etter.

I folketellingen fra 1801 står personene inndelt etter hvor de var hjemmehørende. På denne måten vil det stå opplysninger om dem som ikke var hjemme på tellingstidspunktet. Dette ble videreført i den andre landsomfattende nominative folketellingen i 1865. Denne tellingen inneholdt også en matrikulering av eiendommene, noe som gjorde at også husmannsplasser ble navngitt. Matrikuleringen gir også en oversikt over hvert husholds husdyrhold og utsæd(avling/jordbruk). En annen utvidelse som kommer med folketellingen av 1865 er kolonner for trosretning utenfor statskirken, samt for ulike fysiske eller psykiske funksjonshemninger. Den kanskje viktigste endringen for slektsgranskere er kolonnen for fødested. På denne måten ble det mulig å følge linjene bakover i slektsleddene dersom personene hadde flyttet.

Neste fullstendige folketelling fant sted i 1875. Denne tellingen brukte forskjellige typer skjema for registrering, der det er hoved- og spesial-listene som gir mest relevante genealogiske data. Hovedlistene er delt inn i tellingskretser som omfatter stedsnavn. Disse kan fortelle noe om hvor mange som bodde i området til slekten man søker. Spesial-listene er i stor grad likt skjematisk utformet som folketellingen i 1865. Likevel er det noen punkter den er annerledes på. I tidligere folketellingen er alderen rundet opp til neste fødselsdag. I denne protokollen føres alle personenes fødselsår. Det er også kolonner for statsborgerskap, der samisk og kvensk opphav føres opp på aktuelle steder.

²²⁹ Tetmo 1999: 45.

²³⁰ «nominative» er en betegnelse på de folketellingene «som inneholder navn, alder og en rekke andre opplysninger om hver enkelt innbygger», Stoa & Sandberg 2012: 111.

Med folketellingen i 1891 kom det personsedler for hver enkelt innbygger i Norge. Foruten formatet gir hverken personsedlene, huslistene eller hovedlistene noen genealogiske data utover det som finnes i 1875-tellingen. Heller ikke folketellingen i 1900 og 1910 gjorde mange endringer angående genealogiske data. Den største endringen kom i 1910 da alle skulle registreres med full fødselsdato. Denne endringen startet så smått i 1900 ved at man gikk vekk fra personsedler og barn under 2 år ble registrert med full fødselsdato.

Foruten de landsomfattende nominative folketellingene i 1801, 1865, 1875, 1891, 1900 og 1910, var det flere numeriske tellinger hvert tiende år mellom 1815-1855.²³¹ Det ble også ført noen nominative tellinger i byer og ladesteder, der 1870 og 1885 kan være spesielt nyttige for slektsgransking.

3.4.3 Kirkebøker

Kirkebøker er den mest omfattende protokollføringen av innbyggerne i Norge de siste 3-400 årene. Dermed er dette også en av de fremste kildene for å finne genealogiske data.²³² Den eldste kirkeboken vi kjenner til har innføringer fra 1623, og tilhører Andebu.²³³ Fra 1700-tallet har tilnærmet samtlige kirkesogn fyldige kirkebøker. Når kirkebøker blir omtalt er det lett å tenke at dette var en bok for hver kirke. Det stemmer ikke nødvendigvis. I tillegg til ministerialboken som presten førte, ble det fra 1812 påbudt at klokkeren førte sin egen bok, kjent som klokkerboken. Dette var i mange prestegjeld allerede praksis, og gjennom påbudet ble dette landsomfattende.²³⁴ Påbudet varte bare i åtte år før det ble fjernet. Likevel fortsatte mange føringen av klokkerbøker. Det ble igjen oppfordret til at klokkerene skulle føre duplikater fra 1890, noe som har ført til at det i enkelte prestegjeld oppstår et vakuum mellom disse to påbudene. Ved å føre klokkerbøker kunne personopplysningene sikres i tilfelle brann, tyveri eller andre hendelser.

²³¹ Thorvaldsen 1996: 56-57.

²³² Hentet 12.05.19 fra <https://www.arkivverket.no/slektsgranskning/kirkeboker>

²³³ Stoa & Sandberg 2012: 87.

²³⁴ Stoa & Sandberg 2012: 104.

Ministerialboken er hovedboken som presten førte selv. Utformingen av disse har variert etter statlige og kommunale føringer. Det har kommet tre slike skjematisk reformer på utformingen av kirkebøkene. Før 1812 var det ingen føringer på hvordan bøkene ble skrevet. Utover 1700-tallet valgte likevel de fleste å firedele boken i dåp, trolovelse, vigsel og begravelse. Fra 1812 kom det trykte skjema. Fra 1820 var ikke de ferdigtrykte skjemaene påbudt lenger, men bøkene skulle likevel føres etter et fast mønster. Skjemaene som ble trykket opp fra 1877 gir enda mer genealogisk informasjon. Det er dette skjemaet som brukes den dag i dag.

Mye av den offentlige registreringen ble ført av kirken. Derfor inneholder kirkebøkene informasjon om; døpte, konfirmerte, gravlagte, dødfødte, kommunikanter(nattverdsgjester), ut- og innmeldte, inn- og utflyttede, introduserte kvinner, offentlige skriftemål, vaksinerte og vielser.

3.4.4 Informasjon i kildene

I bacheloroppgaven brukte jeg kirkebøker og folketellinger for å følge min tipp-oldefar Herman August Bødtker, fra fødsel i 1849, til død i 1919. Den skjematiske fremstillingen av hvor jeg fant ulike opplysninger om Herman August så da slik:

Kirkebøker:

Kilde	Fødested	Alder/ Fødselsd.	Sivil- status	Foreldre	Søsken	Bosted	Næringsv./ stilling	Død
Dåp	X	X		X		X		
Konfirmasjon	X	X		X				
Vielse	X	X	X	X		X	X	
Begravelse	X	X	X			X	X	X

Folketellinger:

Kilde	Fødested	Alder/ Fødselsd.	Sivil- stand	Foreldre/ Barn	Søsken	Bosted	Næringsv./ stilling	Død
1865	X	X	X	X*	X*	X	X	
1885	X	X		X*	X*	X	X	
1900	X	X	X	X*	X*	X	X	
1910	X	X	X	X*	X*	X	X	

* Ved samme bosted.

Samtlige kilder oppgir navn, selv om det varierer hvorvidt hele navnet er nedskrevet og hvordan det ble stavet. Skjemaet viser at de utvalgte kildene som er brukt, gir et godt utgangspunkt for å finne: personer, alder, sivilstand, bosted og næringsvei. utfordringene knytter seg hovedsakelig til søsken, barn og død.

Som tabellene viser, så supplerer kirkebøkene og folketellingene hverandre, og til sammen kan det hentes ut informasjon som både forteller om Herman August sitt liv og familiære relasjoner, samt hvor det kan letes videre etter aner og etterkommere. Selv om det vil variere fra person til person hvilke ruter som kan krysses av for de ulike kildene, så er tabellene samsvarende med hvilken informasjon det normalt skal være mulig å finne på de fleste innbyggerne i Norge for perioden elevene skal slektsgranske i. Folketellinger og kirkebøkene er de mest grunnleggende kildene i slektsgranskingen, både når det gjelder mengde informasjon og kildenes tilgjengelighet. Omfanget av kilder som er transkribert, gjør at utvalget også er hensiktsmessig å bruke i en didaktisk sammenheng, da den gotiske håndskriften ikke vil være en utfordring i transkriberte kilder.

Det å drive slektsgransking er et forskningsarbeid der alt skal bekreftes i primærkilder så langt det er mulig. Ved enkle søk på nettet kan en slektsgransker møte andre som har arbeidet med samme slekt. En vitenskapelig tilnærming tilsier at arbeidet skal verifiseres. Didaktisk må det tas hensyn til at den enkelte elev ikke har nok historiefaglig kompetanse til en slik vurdering. En mulig tilnærming kan da være at som hovedregel skal referansene sjekkes opp mot originalkildene så langt det lar seg gjøre. Genealogiske data vil som regel kunne etterprøves i primærkildene, og deretter settes opp mot andre kilder som dokumenterer hendelsene. Spesielt navn, alder og død er i mange tilfeller skrevet flere steder. Denne informasjonen lar seg dermed etterprøve gjennom bruk av et større kildemateriale.

3.5 Gotisk håndskrift

Dersom kildematerialet ikke er transkribert, vil noe av det første slektsgranskeren oppdager være den gotiske håndskriften. For nyere generasjoner som er vant til dataskrift og blokkbokstaver vil dette være en utfordring. Erfaringer fra eget arbeid med kirkebøkene, tilsier at som regel: desto eldre kildene er, desto mer utfordrende er skriften. Særlig gjelder dette i kirkebøker før de skjematiske reformene i løpet av 1800-tallet, der innholdet ble systematisert. Det er store variasjoner, også uavhengig av kildens datering, da et annet avgjørende moment er hvem som har skrevet kilden. Flere kilder bærer preg av rask håndskrift som ikke alltid har de reneste linjene og klareste overgangene. En pragmatisk løsning blir at det ofte finnes både en ministerialbok og en klokkerbok fra de forskjellige kirkesognene, hvor innholdet i utgangspunktet skal være det samme.

Store deler av folketellingene og kirkebøkene på Digitalarkivet er transkribert. Det vil si at tekstene er blitt tydet og skjematisk skrevet inn. For slektsgranskere uten inngående kjennskap til gotisk håndskrift kan det være en nødvendig kildebase å bevege seg i. De avskrevne tekstene er søkbare i databaser. Avskriftene skal være direkte avskrevet fra primærkilden, noe som innebærer at en persons navn kan være skrevet på flere forskjellige måter og må tas hensyn til i søkene.

3.6 Navn

Norsk navnetradisjon følger et mønster der patronymer har utgjort etternavnet. Et patronym vil si at farens fornavn tillegges barnets kjønn: -sen/son/søn, eller -datter/dotter.²³⁵ I noen tilfeller finner vi matronymer som er det samme, bare med morens fornavn.

Frem til navneloven av 1923 varierte stavemåten på navnet etter hvordan den som skrev kilden hørte det.²³⁶ Dermed er det viktig å huske at selv om en persons navn er skrevet på forskjellige måter kan det være samme person. For å få dette bekreftet bør opplysningene

²³⁵ Stoa & Sandberg 2012: 73.

²³⁶ Stoa & Sandberg 2012: 75.

kryssjekkes i flere kilder. Før navneloven var det også vanlig med en tredeling på navnet. Fornavnet var ofte et navn som fulgte i familien. Barna kunne bli kalt opp etter besteforeldre, oldeforeldre, tanter, onkler og andre nære slektninger. Hvis et barn døde, var det vanlig at neste barn av samme kjønn overtok navnet. Dette er noe en slektsgransker må være oppmerksom på. Ved inngangen til 1900-tallet var mortaliteten for barn i første leveår 10%.²³⁷ Dette var altså en realitet i mange familier, og må tas høyde for i arbeidet med kildene. Etter fornavnet fulgte patronymet.

Til slutt var det vanlig å kalle seg etter stedet man bodde. Dette kunne være gårdsnavnet, eller bygden. I byene var dette noe annerledes. I samme periode som kildene en slektsgransker bruker ble skrevet, skjedde det en omfattende urbanisering av Norge. Etter hvert som folk flyttet fra bygd til by, sluttet mange å kalle seg etter stedet de bodde. De tok ofte med seg stedsnavnet fra stedet familien sist bodde og kalte seg deretter. Etter navneloven valgte de fleste å bruke patronymet eller steds-/gårdsnavnet som fast etternavn. I noen slekter hadde man i generasjoner kalt seg etter et tidligere slektledds yrke, og fastholdt ved det navnet videre. Som for eksempel Bødtker – av bøkker – tønne-maker.

I denne oppgaven vil bruken av forskjellige navn variere etter kontekst og skrivemåte i aktuelle kilder betinget etter tidspunktet som refereres til. Variasjonene kan vises gjennom forskjellige enkeltbokstaver i navnet, eller ulik bruk av etternavn i henhold til den omtalte personens livssituasjon. Til eksempel vil det være feil gjengivelse av dåpsinnførselen til Jacobine Camilla Vergeland om hun allerede i 1813 omtales med etternavnet Collett som hun først tar i bruk ved inngåelse av ekteskap med Peter Jonas Collett i 1841. Hun er også referert til som Jacobine Camilla Collett født. Vergeland i forbindelse med hennes sønners fødsler på 1840-tallet. Først i en folketelling fra 1875 er hun referert til som Camilla Collett.

Historiefaglig virker det derfor urimelig å redigere kildenes grammatikk og bruk av ulike navn. For elevene er det også et viktig element i deres læring å se hvordan navn ble skrevet i ulike kilder til ulike tider. Slike detaljer kan bidra til et personlig preg i de skriftlige kildene som virker inn i den historiebevisste tankegangen.

²³⁷ Lie, Sverre O. (2019, 14. mars). barnehelse. I *Store medisinske leksikon*. Hentet 12.05.19 fra <https://sml.snl.no/barnehelse>

3.7 Slechtsgransking i grunnskolen – generelle betraktninger

Kildene som er brukt i denne teoretiske gjennomgangen vil slik jeg vurderer det være passende for ungdomsskolen. Vanskelighetsgraden varierer, men tilpasningene som gjøres i det didaktiske opplegget kan peile seg inn mot disse klassetrinnene.

Transkripsjoner vil være nyttig i dette arbeidet. Elevene slipper da utfordringen knyttet til gotisk håndskrift, selv om ordene bærer preg av å tilhøre eldre skriftspråk. Den omfattende bruken av forkortelser i kildene kan løses ved at elevene har et skjema med vanlige forkortelser tilgjengelig mens de arbeider i kildene.

Bruke kildene

Det bør tilrettelegges for bruk av både kirkebøker og folketellinger. Som arbeidet med kildene i denne oppgaven viser er dette lett tilgjengelige kilder. Den skjematiske utformingen gjør at enkelte kolonner med litt veiledning kan forstås i kontekst.

Personvernlovverket gjør at det per 2019 er det 1910 folketellingen som er den nyeste nasjonale folketellingen som er tilgjengelig. I 2020 blir også 1920 folketellingen åpnet. Det vil være mulig å bruke kommunale folketellinger og kirkebøker av nyere dato enn dette, men dersom elevene skulle arbeidet med egen slekt ville en inngang kunne vært at de brukte muntlige kilder frem til første halvdel av 1900-tallet og deretter arbeidet i kildene. Fra arbeidet i kildene starter, vil det i de fleste tilfeller være mulig gå direkte videre til neste slektsledd, dersom dette er oppgitt i dåpsprotokollen. Elevene bør heller bruke flere kilder for å finne ytterligere genealogiske data på personen. Dette vil gjøre det videre arbeidet enklere.

Metoden for å finne slektsleddene er deretter relativt rett frem. Ved å bruke den informasjonen som er fremkommet om personens foreldre, kan eleven finne dem i dåpsprotokoller. Deretter gjentar de prosessen med å finne mest mulig informasjon om personen. Folketellingene kan her brukes til å supplere dataene i kirkebøkene. Ved å finne husstanden får elevene en oversikt over hvem som bodde i husstanden, og interne slektskapsforhold. Denne prosessen gjentar eleven til det ikke lenger er mulig å finne genealogiske forbindelser. Metoden vil i utgangspunktet føre eleven tilbake til folketellingen i 1801.

Som jeg gjør rede for i kapittel 5, oppstår det flere potensielle utfordringer dersom elevene skal forske på sin egen slekt og det didaktiske opplegget i min masteroppgave er derfor rettet mot en slekt som elevene i utgangspunktet ikke skal ha personlig relasjon til. Det betyr ikke at metoden utelukker søk i egen slekt. Etter å ha arbeidet med Collett-slekten gjennom dette opplegget vil de fleste elevene kunne bruke samme metodikk og systematisk føring av opplysninger på egen slekt.

Tverrfaglig arbeid

I en didaktisk sammenheng muliggjør det historiske kildearbeidet tverrfaglighet, fremstilt under. Eksemplene viser til tematikker som elevene direkte kan relatere til etter arbeidet med slektsgransking. Hvordan slektsgranskingen kan gi en historiebevisst inngang til andre tematikker i samfunnsfag/historie kommer jeg tilbake til i forbindelse med utviklingen av det didaktiske opplegget.

Fag	Hva
Mat og helse	Matvaner på 1800-tallet
Gym	Styrkeøvelser basert på f. eks jordbruk.
KRLE	Kirkebøker og statskirken
Engelsk	Engelsk språkhistorie i Norge
Naturfag	Genetikk og vitenskapelig utvikling på 1800-tallet
Matte	1800-tallets regnemåter, måleenheter og verdier.
Kunst og håndverk	Syng av klær og forming av forbruksvarer
Norsk	Gotisk håndskrift, Camilla Collett, navnetradisjoner

3.8 Oppsummering – den teoretiske slektsgranskingen

Slektsgransking som metode må ikke forveksles med det jeg vil kalle *slektspekulasjon* som fenomen. For at et arbeid skal kunne klassifiseres som slektsgransking må det følge formelle krav til etterprøvbare påstander. Slektspekulasjon vil på den annen side kunne brukes som betegnelse på udokumenterte og ikke-etterprøvbare påstander. Spekulasjon vil i denne betydningen være argumentasjon ført på antakelser og ikke på historisk kildemateriale som slektsgranskere bruker for å dokumentere sitt arbeid. Stoa og Sandberg skiller mellom det *sikre*, det

sannsynlige og det *mulige*.²³⁸ Denne kategoriseringen av kildearbeidet er relevant å ta med inn i skolen, der elevene kan utfordres på hvor de vil plassere sine data og hvorfor. Slik oppstår en kildebevissthet der elevene lærer å tenke kritisk om opplysningene de finner.

Slektsgransking og slektsforskning er synonymer for et strukturert og dokumentert kildearbeid, der det trekkes logiske slutninger basert på de data som analyseres.

Slektsgranskingen vil kunne gå utover de rent genealogiske dataene om slekten som undersøkes, og bruke et bredt spekter av kilder for å dokumentere de slutningene som treffes i produktet av arbeidet. En utfordring for slektsgranskingens posisjon i det faglige fellesskapet er at feltet er en utbredt hobby-aktivitet, der ikke-faglærte med en historisk interesse deler sitt arbeid som slektsgransking, uten at de formelle kravene til å kunne betegnes som slektsgransking er møtt. Slik oppstår det et behov for å understreke at masterarbeidet forholder seg til den metodisk systematiserte slektsgranskingen, som oppfyller forskningsetiske krav til intersubjektivitet.

²³⁸ Stoa og Sandberg 2012: 58.

4 Historiebevissthetsdidaktikk

Jag lär mig bäst om jag är intresserad. Så om det är något ointressant är det svårare.²³⁹

I dette kapittelet vil jeg fremheve et utvalg sentrale funksjoner, i det teoretisk utviklede begrepet historiebevissthet, som vil være retningsgivende i utformingen av det didaktiske opplegget. På samme måte som historiebevisstheten utvikles når de tre tidsdimensjonene fortid-nåtid-fremtid virker dialektisk i sammenheng, vil det være avgjørende for et historiebevissthetsdidaktisk opplegg at flere funksjoner i elevenes historiebevissthet aktiviseres når de arbeider med slektsgranskingen. Dette som en konsekvens i forståelsen av historiebevissthetens utvikling som et *skalabegrep*, hvor dens kvalifisering kan måles etter hvordan elevene bruker flere av historiebevissthetens funksjoner i samhandling for å beskrive eller gi mening til bestemte historiske fenomener.

Som vist i kapittel 2 har begrepet historiebevissthet blitt teoretisk utviklet for å møte utfordringene knyttet til avstanden mellom det vitenskapelige disiplinfaget historie og hvordan elevene bruker historie i sin hverdag og livsverden. *Den åpne skalamodellen* er av Bernard Eric Jensen, grafisk fremstilt for å vise hvor historiebevisstheten utvikles. Modellen er deskriptiv i den forstand at den kategoriserer de ulike påvirkningene for elevenes utvikling av historiebevissthet. Den behandles derfor i dette kapittelet som deskriptiv, heller enn normativ, og vil bli omtalt før de normative teoretiske funksjonene og perspektivene på historiebevissthetens utvikling som det didaktiske opplegget i slektsgransking skal utformes etter.

En didaktisk utfordring med begrepet historiebevissthet, viser seg i senere arbeider fra Karl-Ernst Jeismann. Bernard Eric Jensen viser til at Jeismann tydelig skiller mellom historiefaget som skal handle om fortiden og samfunnsfaget som handler om nåtiden.²⁴⁰ Dette skillet mellom «historie» og «samtdsorientering» ble allerede i 1978 kritisert av Sven Sødning Jensen.²⁴¹ Begrepets helhetlige perspektiv og skolens klassiske faginndeling, peker dermed i retning av en antinomi som kan være vanskelig å forklare elevene, der historiebevissthet både

²³⁹ Ammert 2013: 47.

²⁴⁰ Jensen 1994: 180.

²⁴¹ Sven Sødning Jensen: *Historieundervisningsteori*, København 1978: 152, referert i B. E. Jensen 1990: 142.

er fagspesifikt i fortidslæren og grenseoverskridende i samtidslæren. Den norske grunnskolens samfunnsfag er i så måte en didaktisk løsning på det teoretiske paradokset. I den nye læreplanens kjerneelementer viser dette seg i hvordan fortid, nåtid og fremtid er nevnt i faglige sammenhenger som både tilhører det vitenskapelige historiefaget og de vitenskapelige samfunnsfagene (samfunnskunnskap, sosiologi, sosialantropologi, samfunnsøkonomi og samfunnsgeografi). De siste tiårs tredeling i samfunnsfaget for grunnskolen, mellom historie, samfunnskunnskap og geografi, er i læreplanen for 2020 foreslått erstattet med tverrfaglige kjerneelementer.

I boken *Historie og demokratisk dannelse*, viser historieprofessor og historiedidaktiker Halvdan Eikeland, hvordan Jeismann og Kuhns teoridannelse av historiebevisstheten på 1970-tallet, også var praktisk rettet. Blant annet ble det operasjonalisert et undervisningsopplegg om *delingen av Tyskland og dannelsen av to tyske stater*, der: «[e]t sentralt mål med utprøvingen var å teste Jeismanns grunnoppfatninger om hvordan historiebevissthet kunne skapes».²⁴² Videre skriver Eikeland: «Opplegget inneholdt en faglig del, et arbeidshefte og et lærerhefte. Det var primært tilrettelagt for 9./10. klassetrinn, men kunne også brukes på andre klassetrinn under forutsetning av at det ble tilpasset elevenes forutsetninger i hvert tilfelle».

Min masteroppgaves intensjon, om hvordan slektsgransking som didaktiske metode skal utvikle elevenes historiebevissthet, er sammenfallende med hvordan Jeismann: «ønsket å bygge en bro mellom en teori om historiebevissthet og historieundervisning».²⁴³ Eikeland karakteriserer denne delen av Jeismanns arbeid som en vitenskapsentrert tilnærming:

Redskapene for å skape historiebevissthet er hos Karl-Ernst Jeismann først og fremst hentet fra vitenskapsfaget historie. Den måten fagvitenskapen henter erkjennelse på, skal anvendes og innlæres i undervisningen. Målet for historieundervisningen – når det gjelder å skape og forandre historiebevissthet – er å utvikle en økende kompetanse innenfor målrettede historiske tankeoperasjoner: analyse, faglig vurdering og normativ

²⁴² Eikeland 2013: 84.

²⁴³ Eikeland 2013: 87.

vurdering. Jeismann vektlegger langt mindre den betydningen personlig historisk erfaring og historiefortellingen har for den enkeltes hverdag.²⁴⁴

Denne vurderingen av en operasjonalisert undervisning for å utvikle elevenes historiebevissthet, kan med dagens didaktiske begreper utvilsomt tillegges en historiefagsdidaktikk, heller enn en historiebevissthetsdidaktikk. Sødning Jensens videreutvikling av den vesttyske historiedidaktikken, inn i det som nå er en nordisk historiedidaktisk retning, finner sitt grunnlag i den siste setningen av Eikelands oppsummering. Hverdagstilnærmingen, eller lekhistorien, ble av de tyske teoretikerne, ikke tillagt den betydningen som den dansk-nordiske modellen i løpet av 1980- og 1990-tallet teoretiserte som historiebevissthetsdidaktikk. Eikeland, som i innledningen av boken tilskriver sin egen historiedidaktiske orientering «til tysk historiedidaktikk og reaksjonene den har fått i Norden»²⁴⁵, hevder at undersøkelsene på det kognitive området førte til positive endringer, men at det var noe som manglet i analysen. Et grunnleggende spørsmål er, ifølge Eikeland, om vektleggingen «av fagbasert rasjonalitet representerer en overvurdering både av historieundervisningens muligheter og av elevene, og en undervurdering av de sterke kreftene i et samfunn som former elevenes hverdagsbevissthet».²⁴⁶ Dette fremhever Eikeland som: «kjernen i kritikken av tysk historiedidaktikk i Danmark fra slutten av 1980-tallet».²⁴⁷

Det blir, blant annet basert på disse vurderingene, sentralt at undervisningsopplegget inkluderer det perspektivet som den nordiske historiebevissthetsdidaktikken tilførte historiebevisstheten i en didaktisk sammenheng. Den vitenskapelig-metodiske slektsgranskingen må derfor inkludere elevenes allerede eksisterende historiebruk, videre gjort rede for som historiebevisstheten sine funksjoner. Historiebevissthet blir i denne masteroppgaven behandlet som en kompetanse. Men det er altså ikke et operasjonalisert kompetansemål i det formatet som den enkelte lærer deler inn undervisningen. Det er en grunnlagskompetanse for å arbeide med historiefaget, og blir dermed funksjonelt som formål *for* eller kjerneelement *i* historieundervisningen. Skalainngangen gjør at historiebevissthet handler om ulike grader av forståelse i den dialektiske sammenhengen mellom fortid, nåtid og

²⁴⁴ Eikeland 2013: 87.

²⁴⁵ Eikeland 2013: 14.

²⁴⁶ Eikeland 2013: 89.

²⁴⁷ Eikeland 2013: 90.

fremtid. Kompetansen vises også gjennom hvordan elevene bruker funksjoner i historiebevisstheten for å beskrive og gi mening til denne sammenhengen. Historien blir tilpasset elevene, der de kan bruke begreper, erfaringer, resonnement, nysgjerrighet m.fl. til å akkomodere den store historien i sitt bilde. Kompetansen historiebevissthet er et mentalt verktøy når elevene skal tilegne seg historisk kunnskap og videre gi den mening gjennom å bruke dette erfaringsrommet til å utvide sitt handlingsrom og sin forventningshorisont.

Historiebevisstheten uttrykkes gjennom at *noen* forholder seg til *noe*. Videre i kapittelet vil jeg undersøke hvordan dette forholdet fungerer i teori og praksis.

4.1 Teoretiske perspektiver på utvikling av historiebevissthet

4.1.1 Operasjonaliserte kompetanser/funksjoner/faktorer

Historiebevissthet er altså – i didaktisk bruk – et begrep som ikke nødvendigvis må være en målbar kompetanse. Det kan også være en skalert grad av forståelse, som reflekteres i metodevalg og i elevenes måte å tenke og bruke historie. Dette viser seg i hvordan historiebevissthet har blitt innført som formål med historieundervisningen i svenske og danske læreplaner, og som kjerneelement i de nye norske læreplanene for historiefaget i videregående skole fra 2020.²⁴⁸

Denne forståelsen av en skalert og funksjonell historiebevissthet, tydeliggjøres av Ketil Knutsen, når han i sin avhandling skriver om hvordan *narrative historiebevisstheter*²⁴⁹ synliggjøres i hvordan ungdommene gjør fenomener meningsfulle. Knutsen bruker i avhandlingen begrepet *historisk orientering* som en samlebetegnelse for hvordan «samspillet

²⁴⁸ Kunnskapsdepartementet 2018: 5.

²⁴⁹ Narrative historiebevisstheter er begrepsfestet av Knutsen i sin avhandling og defineres som: «[hvordan] historie som prosess i tid forstås som fortelling. Narrativ historiebevissthet viser dermed til samspillet mellom nåtidsforståelse, fortidstolkning og framtidforventning som en begynnelse, midte og slutt. [...] fortellinger viser oss at samspillet mellom tidsdimensjonene skaper bestemte meninger». Knutsen 2006: 26.

mellom historiske erfaringer, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling skaper mening for oss». ²⁵⁰

Bernard Eric Jensen mener nøkkelbegreper og funksjoner knyttet til historiebevissthet må behandles som en skala. Med skala mener Jensen: «et begreb, der henviser til et kontinuum (skala) i hele dets udstrækning». ²⁵¹ Historiebevissthet vil dermed, med utgangspunkt i bevissthet, kunne bli analysert som at den:

går fra et yderpunkt kendetegnet ved, at de tilgrundliggende erfaringer/impulser er minimalt bearbejdet og diffust artikulert, og til et andet yderpunkt kendetegnet ved, at de tilgrundliggende erfaringer/impulser er blevet analyseret, gennemarbejdet og artikulert på en præcis og differentieret måde. ²⁵²

Kontekstualisert til den svenske vurderingen av historiebevissthet gjennom nasjonale prøver, er historiebevissthet, ifølge Erik Lund, operasjonalisert som fire kompetanser: «kompetanse i å bruke en historisk referanseramme, kompetanse i hvordan kunnskap blir til, kompetanse i hvordan historie brukes og kompetanse i bruk av historiske begreper». ²⁵³ Med utgangspunkt i det første operasjonaliserte kompetansebegrepet for historiebevisstheten som Lund viser til – kompetanse i å bruke en historisk referanseramme – blir denne vurdert etter om eleven kan: «føre enkle og til en viss del underbygde resonnementer som gir karakteren E, mens velutviklede og vel underbygde resonnementer gir karakteren A».

Formålet for historiefaget i den svenske læreplanen bygger på Jensens definisjon av historiebevissthet. ²⁵⁴ Slik jeg forstår Jensen sitt arbeid med hvordan historiebevisstheten kan operasjonaliseres, gjennom dens funksjoner, virker det ikke til å være en motsetning mellom Jensens syn og hvordan begrepet er operasjonalisert i den svenske fagplanen, eller i de nasjonale prøvene. Selv om Lund knytter denne formen for vurdering til tysk- og

²⁵⁰ Knutsen 2016: 55.

²⁵¹ Jensen 1985: 54.

²⁵² Jensen 1994: 89.

²⁵³ Lund 2016: 196.

²⁵⁴ Lund 2016: 29.

angloamerikansk begrepsdidaktikk²⁵⁵, viser vurderingskriteriene til en skalaforståelse, der skalaen for kompetanse i å bruke en historisk referanseramme er sammenfallende med Jensen sin overnevnte skala for bevissthet. Dersom referanseramme og bevissthet er uttrykk for to av en hel rekke med funksjoner i elevenes historiebevissthet, kan altså historiebevissthetens funksjoner vurderes etter en klassisk taksonomisk kompetanseskala.

Gitt premisset i Lund²⁵⁶ om at fagplanen og de nasjonale prøvene i Sverige har valgt ut historisk referanseramme, kunnskapsutvikling/kildegransking, historiebruk og historiske begreper som operasjonaliserte kompetanser for å utvikle elevenes historiebevissthet, er det grunnlag for å hevde at Jensen allerede i 1994 operasjonaliserte historiebevissthet, gjennom funksjonene: «identitet; kulturmøde; socio-kulturel læreproces; interesse-, verdi- og principavklaring; fortelling».²⁵⁷

Ketil Knutsen oversetter, i sin avhandling, Jensens fem funksjoner; sammen med tilhørende forklaring:

- "Identitet" innebærer en bevissthetsprosess om hvem en er og hva en bør være. Identitet er overordnet historiebevissthet, ved at historiebevissthet utgjør et integrert element i individuell og kollektiv identitet. Identitet vedrører skille mellom oss og de andre, venn og fiendebilder, lojaliteter og aversjoner.
- "Kulturmøte" innebærer å kunne bevege seg rundt i både tid og rom. Dette er en viktig del av læreprosesser når vi møter andre (fremmede) mennesker.
- "Sosiokulturell læreprosess" innebærer innsikt i hvordan personer, grupper, institusjoner og samfunn henger sammen, og fungerer under bestemte kultur og naturbetingelser.
- "Interesse-, verdi- og prinsippavklaring" innebærer at mennesker bruker historiebevisstheten, ved å samtenke fortid, nåtid og fremtid ved avklaring av verdier, interesser og prinsipper.
- "Fortelling" innebærer evnen til å kunne forstå og fremstille vårt eget og andres liv som konkrete forløp i tid og rom.⁹⁶

Figur 4.1: Fem funksjoner i historiebevisstheten²⁵⁸

²⁵⁵ Lund 2016: 30.

²⁵⁶ Lund 2016: 29-30, 195-198.

²⁵⁷ Jensen 1994: 115.

²⁵⁸ Knutsen 2006: 36, Knutsen har oversatt fra dansk og forkortet forklaringene fra Jensen 1994: 115-116.

Jensen understreker at disse funksjonene i historiebevisstheten kun er ment som en arbeidshypotese og at de fem funksjonene på ingen måte er adskilte, «men snarere om forskjellige sider af nogle rimeligt komplekse og sammenvævede dannelses og læreprocesser. De fem forhold vedrører historiebevidsthedens funksjoner i en hverdags- og livsverdenssammenheng».²⁵⁹

Knutsen viser videre til at Jörn Rüsen har en lignende inndeling²⁶⁰, men dog mindre konkret i sine beskrivelser av historiebruk enn Jensen sine.²⁶¹ Derimot forbinder Rüsen i sin forklaring av faktorene («funksjonene» som Jensen kaller dem), i større grad til samspillet mellom den hverdagslige og teoretiske historiebruken, det som i min masteroppgave er omtalt som lek- og faghistorie. David Carr har også en tilsvarende funksjonell inndeling, som blir utgangspunktet for at Knutsen bruker begrepene: erfaring, identitet, kultur og handling som skala for elevenes bruk av narrative historiebevisstheter for å gi mening til bestemte fenomener.²⁶²

En fremstilling av historiebevissthetens funksjoner som indikatorer kan vise hvordan vekselvirkningene påvirker den historiebevisste tenkemåten, der en skala vil vise graden av historiebevissthet. Denne masteroppgaven skal utvikle et didaktisk opplegg for hvordan slektsgransking som didaktisk metode kan bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet. Derfor bygges det didaktiske opplegget rundt et utvalg av teoretiske perspektiver, funksjoner, eller indikatorer, som er både teoretisk og empirisk vektlagt som sentrale funksjoner i elevenes historiebevissthet. Kritikken om begrepets manglende operasjonalisering²⁶³, gjør at kapittelet tidvis har et teoritungt preg, men dette er vurdert som nødvendig for å begrunne utvalget av funksjoner og hvordan disse kan brukes didaktisk.

Videre i dette kapittelet vil jeg derfor trekke frem og beskrive disse indikatorenes funksjon i utviklingen av elevenes historiebevissthet og hvordan de kan operasjonaliseres i utformingen av det didaktiske opplegget i slektsgransking. På slutten av hvert underkapittel presenterer jeg noen målsetninger for hvordan den enkelte indikator kan anvendes i slektsgranskingen.

²⁵⁹ Jensen 1994: 115.

²⁶⁰ Rüsen 2004: 106.

²⁶¹ Knutsen 2006: 37.

²⁶² Knutsen 2006: 38.

²⁶³ Jf. note 146: 'Se for eksempel Lund 2016: 29,195-196; Kvande & Naastad: 49'.

4.1.2 Den åpne skalamodellen²⁶⁴

Bernard Eric Jensens åpne skalamodell for utvikling av historiebevissthet og fortids-/historiebruk, er blitt en ledende modell i forståelsen av at elevene lærer og bruker historie, også utenom læringsaktivitetene i skolefaget. Modellen ble først presentert i et innlegg Jensen leverte på den fjerde historiedidaktiske konferansen i Norden, i 1990.²⁶⁵

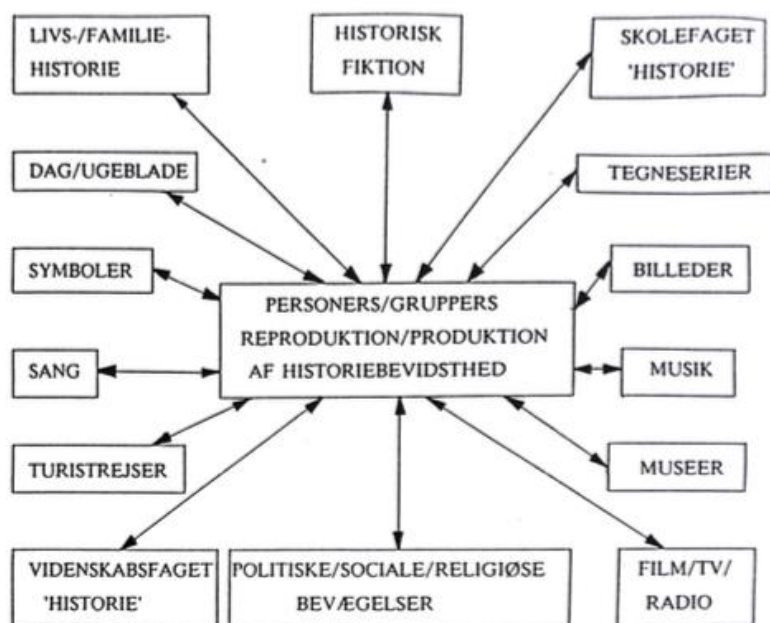


Fig. 4: Den 'åbne' skalamodel

Figur 4.2: Den åpne skalamodellen, Jensen 1990.²⁶⁶

I en beskrivelse av historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin, bruker Halvdan Eikeland den åpne skalamodellen «som et bilde på det brede spekter av gjensidig påvirkning som bidrar til at historiebevissthet dannes. Med 'gjensidig påvirkning' menes det som er uttrykt i sentrum av modellen: Personer og grupper representerer både reproduksjon og produksjon av historiebevissthet».²⁶⁷ Skalamodellen viser den gjensidige påvirkningen av ulike individuelle

²⁶⁴ Anvendt som grunnlag i blant annet Jensen 1990: 158; Jensen 2017: 27; Eikeland 2013: 32; Kvande & Naastad 2013: 59; Knutsen 2006: 11.

²⁶⁵ Jensen 1990: 129-167: *Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?*

²⁶⁶ Jensen 1990: 158, i HIN 4.

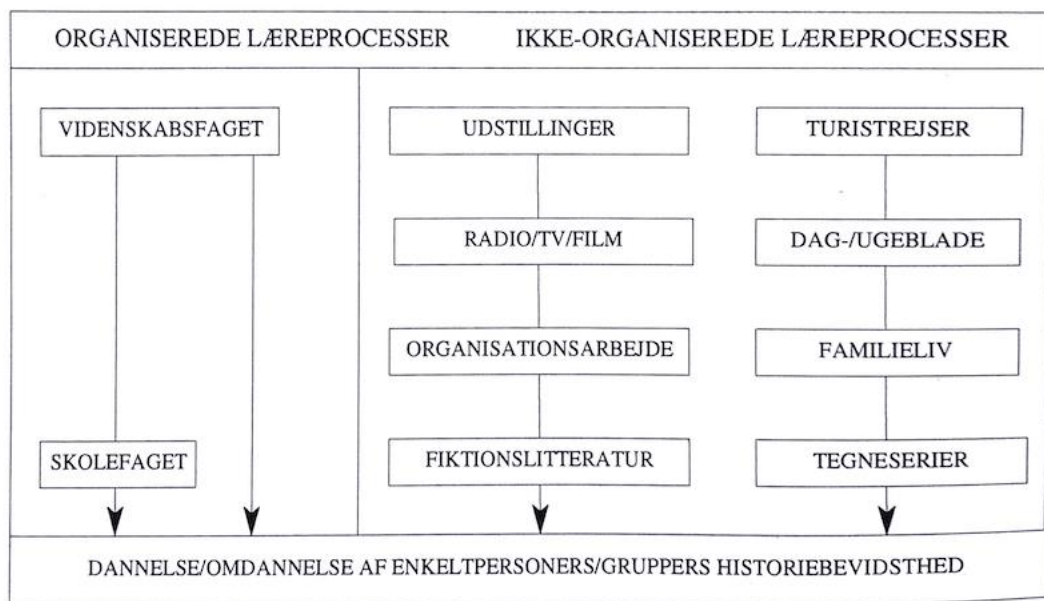
²⁶⁷ Eikeland 2000: I underkapittelet: *Historiedidaktisk forskning: Eksempel 2: Utforskning av hverdagsbevissthet.*

og sosiale faktorer, i utviklingen av historiebevissthet og hvordan historie brukes. Verdt å merke seg er at historiefaget her fremstilles som bare ett av flere elementer i utviklingen av historiebevissthet. Med begrepet *skala* vises det i Jensens modell til hvordan de påvirkende faktorene virker i forskjellige sammenhenger og i ulik grad. Det er i gjensidig vekselvirkning mellom disse påvirkningene at historiebevissthet utvikles og elevene bruker historien.

Rolf Schörken lanserte en lignende modell allerede i 1984. Schörken diskuterer de ulike læringsprosessene i pluser og minuser, noe Jensen mener gjøres «i lyset af faghistoriens værdier og normer».²⁶⁸ Jensen kritiserer Schörkens verdiladde skille mellom organiserte og ikke-organiserte læringsprosesser, der «kun faget skaber orden og sammenhæng i den historiske lærdom, kun skolen er i stand til at sikre system og fuldstændighed i læreprocesserne».²⁶⁹ Jensen godtar heller ikke premisset om at elever opplever skolens historieundervisning som en «velorganisert og meningsfull læreprosess». Selv om Jensen påpeker at det selvsagt foregår organiserte historiske læreprosesser i skolen, understreker han at det ikke er empirisk belegg for «at betrakte skolens historieundervisning som et særligt velfungerende og privilegeret lærested». Selv om modellen til Schörken og analysen til Jensen er henholdsvis 35 og 25 år tilbake i tid, anvendes det faglige innholdet i modellene i historiedidaktisk forskning også i dag. Diskusjonen om organiserte/ikke-organiserte læreprosessers påvirkning for utvikling av historiebevissthet og vektingen mellom disse, vil sannsynligvis gi ulike svar blant historiedidaktikere.

²⁶⁸ Jensen 1994: 50.

²⁶⁹ Jensen 1994: 49.



Figur 4.3: Schörkens modell for dannelse av historiebevissthet.²⁷⁰

I senere analyser av Rolf Schörkens arbeid knyttet til lek- og faghistorie, viser Jensen til at Schörken i 1981 hevdet at «lægfolks fortidsbrug er uinteressant ud fra en historiefaglig synsvinkel».²⁷¹ Jensen plasserer Schörken i en streng tradisjonalistisk historieteoretisk skole, hvor faghistorie, eller den «riktige» historie, er forbeholdt fagfolk. Noe Jensen mener kommer tydelig frem i Schörkens bruk av Alfred Döblins sitat: «Den historiske roman er for det første en roman og for det andet på ingen måde historie».²⁷² Schörken anerkjenner med andre ord at det han kaller «ikke-organiserte læringsprosesser» er en del av hvordan den enkeltes historiebevissthet utvikles. Men samtidig understreker han skillet mellom fag- og lekhistorie, hvor faghistorien er «den riktige historien».

En mellomposisjon mellom Schörken og Jensen, kan i dette tilfellet være et retorisk spørsmål fra Erik Lund, inspirert av den angloamerikanske historiedidaktikken:

er det slik at nettopp det store historieforbruket utenfor skolefaget gjør det mer nødvendig enn noensinne å utruste elevene med begreper som gjør at de kan utvikle en

²⁷⁰ Rolf Schörken: *Geschichtsdidaktik*, 1984: *Organisiertes und nichtorganisiertes Lernen von Geschichte*, oversatt og tilpasset i Jensen 1994: 48.

²⁷¹ Jensen 2017: 37.

²⁷² Oversatt i Jensen 2017: 36, fra Rolf Schörken: *Geschichte in der Alltagswelt*, 1981: 102.

forståelse for hvordan historie brukes og misbrukes i samfunnet i en rekke ulike sammenhenger?²⁷³

Den angloamerikanske historiedidaktikken vil gjennom «nøkkelbegreper» og «innholdsbegreper», korrigere de misoppfattelser elevene har som følge av de mange stedene historie formidles og historiebevisstheten utvikles. Denne korreksjonen er også en del av historiebevissthetsdidaktikken, men skillet viser seg i at den angloamerikanske didaktikken mener fagets vitenskapelighet og metodikk skal være omdreiningspunkt for undervisningen, der den dansk-nordiske mener elevenes historiebevissthet skal være omdreiningspunkt. Lise Kvande og Nils Naastad skriver at: «Forutsetningen for å bli en god lærer er at man forstår hvordan elever tenker».²⁷⁴ I dette ligger det, ifølge Kvande og Naastad, at skolens historieundervisning også må inkludere de deler av elevenes livsverden hvor historiebruken ikke er «faglig kvalifisert».

I det didaktiske opplegget vil dette tilsynelatende spennet mellom fag- og lekhistorie være et eksempel på hvor elementer fra den tysk-danske og angloamerikanske didaktikken kan bidra på ulike måter for å kvalifisere elevenes historiebevissthet. Nøkkelbegrepet *kildebruk* kan som eksempel brukes for at elevene kritisk analyserer en forståelse de har om en konkret tematikk, tilegnet i en ikke-organisert setting, men som gjennom slektsgranskingen korrigeres og akkomoderes på elevens premisser. Slik blir elevenes subjektive forståelse omdreiningspunkt for den historiefaglige læringen. Tidligere omtalt som undervisning nedenfra-opp.

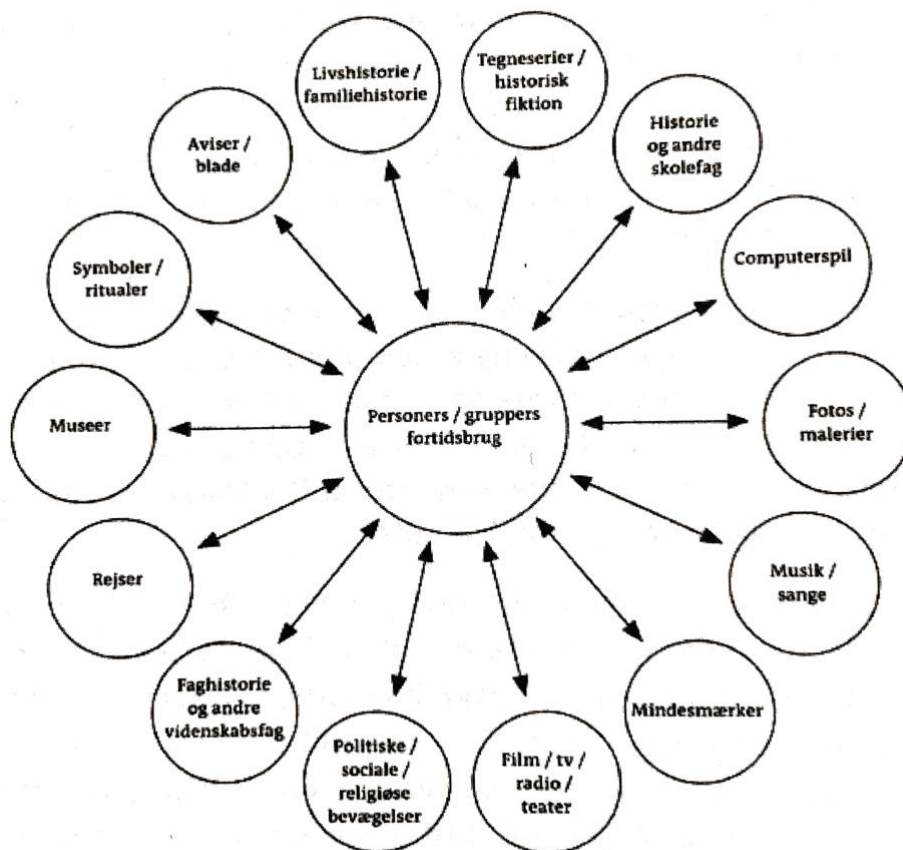
En annen betraktning som er verdt å ta med seg videre i denne oppgaven er at Jensens nyeste skalamodell fra 2017, i stor grad viderefører innholdet i hans første skalamodell fra 1990. De siste tiårs empiriske studier har altså ikke medført vesentlige endringer i den teoretiske fremstillingen av hvordan historiebevisstheten utvikles og elevene bruker historien i sin livsverden.²⁷⁵ Dette bidrar til at skalamodellen behandles som deskriptiv heller enn normativ

²⁷³ Lund 2016: 26.

²⁷⁴ Kvande & Naastad 2013: 60.

²⁷⁵ Denne slutningen underbygges av Niklas Ammerts undersøkelser blant svensk ungdom i 2011, der han bygger videre på forskningsspørsmålene i *Youth and History* (se kapittel 4.2) fra 1995. Resultatene til Ammert viser også samsvar med Rosenweig & Thelen sine amerikanske undersøkelser fra slutten av 1990-tallet. Kategoriene i Jensens åpne skalamodell er dynamisk i den forstand at den kan revideres i tråd med samfunnsutviklingen, noe 2017-revisjonen av modellen fra 1990 viser (se under).

for utviklingen av elevenes historiebevissthet. Som vektning i en skala kan selvsagt tyngdepunktene ha skiftet, men kontinuiteten i kategoriseringen, samt dens status som referansepunkt i historiedidaktisk litteratur, gjør at den åpne skalamodellen forblir sentral for å forstå hvordan historiebevissthet/historiebruk utvikles i en gjensidig samhandling mellom individ og samfunn.



Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.

Figur 4.4: Den åpne skalamodellen, Jensen 2017.²⁷⁶

Konsekvenser for det didaktiske opplegget i slektsgransking:

- Tilpasse formatet og aktiviteten i slektsgranskingen til hvordan elevene lærer og bruker historie i sammenhenger utenfor undervisning.
- Inkludere ulike påvirkende faktorer i elevenes historiebevissthetsutvikling.
- Gi elevene mulighet til å kontekstualisere aspekter ved de historiske personene inn i sammenhenger de kjenner fra sin livsverden.

²⁷⁶ Jensen 2017: 27.

4.1.3 Tid og rom, Livsverden og handlingsrom

Der findes ingen historie, som ikke er konstitueret af handlende og lidende menneskers erfaringer og forventninger.²⁷⁷

Professor i historiedidaktikk, Jan Bjarne Bøe skriver: «Vi har en nåtid hvor vi befinner oss, et erfaringsrom vi har bak oss, og en forventningshorisont vi har foran oss».²⁷⁸ Videre referer Bøe til religionsfilosofen *Augustin* som mente at både fortid og fremtid er en del av nåtiden, gjennom at «hukommelsen er vår fortid i nåtiden. Forventningen er vår fremtid i nåtiden. Oppmerksomheten er vår nåtid i nåtiden». Bøe presiserer at det ikke betyr at fortiden og fremtiden faktisk eksisterer i nåtiden, men at:

Det er vår bevissthet om fortiden og framtiden som eksisterer i nåtiden [...] Derfor: Jo bedre vi er i stand til [å] huske, fortolke, forstå og forvente, jo mer kan vi utstrekke vår historiebevissthet. Dermed kan vår identitet som mennesker bli utbygd.²⁷⁹

Det Bøe skisserer i sitatet over er den praktiske orienteringen i tid som Bernard Eric Jensen kaller «historiebevissthet»²⁸⁰, David Carr kaller «mennesketid»²⁸¹ og Reinhart Koselleck kaller «historisk tid»²⁸².

Tid og rom

Til grunn for tidsbegrepet i historiebevisstheten ligger det en forståelse av historie som historisk-sosiale prosesser, hvor mennesket er historieskapt og historieskapende – i tid og rom.

Ketil Knutsen diskuterer hvordan samspillet mellom de tre dimensjonene fungerer som samtidighet og suksesjon.²⁸³ Ifølge Knutsen, bruker Jensen nåtiden som omdreiningspunkt,

²⁷⁷ Reinhart Koselleck: *Vergangene Zukunft*, 1979: 351, oversatt av Bernard Eric Jensen, i Jensen 2017: 50.

²⁷⁸ Bøe 2002: 23.

²⁷⁹ Bøe 2002: 23.

²⁸⁰ Jensen 2017: 189.

²⁸¹ Engelsk: «*human time/temporality*», Jensen 2017: 189.

²⁸² Tysk: «*geschichtliche Zeit*», Jensen 2017: 180,189.

²⁸³ Knutsen 2006: 24ff.

mens for eksempel Rösen bruker fortiden som omdreiningspunkt.²⁸⁴ Uansett hvilken dimensjon som er omdreiningspunkt, eller om det i det hele tatt er noe omdreiningspunkt, vil det være slik at «hver tidsdimensjon får sin mening i relasjon til de andre tidsdimensjonene».²⁸⁵

Samspillet forstås på to grunnleggende måter, som samtidighet og suksesjon. Jensen bruker begrepene «socialitet» og «historicitet» for å beskrive hvordan historiebevisstheten fungerer i tid og rom.²⁸⁶ Når Jensen konsekvent bruker historisk-sosiale prosesser i sin omtale av historiefaglige temaer, er det for å vise at både tids- og romdimensjonen må medregnes i historisk forskning og fremstillinger. Disse dimensjonene kan ikke eksistere uavhengig av hverandre, fordi mennesker lever i både tid og rom. Ketil Knutsen har oversatt Jensens begreper som:

‘Socialitet’ referer til at mennesket lever i samspill med andre mennesker (samtidighet), mens historisitet viser til at både mennesker og de sosiale sammenhengene de er en del av forandres gjennom tid (suksesjon). Gjennom å studere forandring og kontinuitet, ‘historisk-social forståelse’, ‘historisk-social forklaring’ og kultur viser Jensen at historiebevissthet ikke bare har en ‘socialitet’ men også en ‘historisitet’.²⁸⁷

Knutsen presiserer at han selv ser på samspillet mellom tidsdimensjonene som et komplekst samspill mellom samtidighet og suksesjon, noe som også samsvarer med Jensen sin historiebevissthetsorienterte «socialitet» og «historicitet». Knutsen viser også til at vi må tolke fenomener som skjer samtidig og tolke fenomener som følger etter hvert, uavhengig av

²⁸⁴ Jensen kritiserer Rösen sitt fortidsfikserte omdreiningspunkt, i Jensen 2004: 53-57. Jensen mener selv han ikke bruker én av dimensjonene som omdreiningspunkt: «plæderer jeg for, at det er bedre at forstå ‘historiebevidsthed’ som et åbent skalabegreb, hvor ikke kun en fortidsfortolkning, men også en nutidsforståelse og en fremtidsforventning vil kunne danne det fremherskende moment», Jensen 2004: 55. Samtidig viser Jensen gjennomgående til at historiebevisstheten utvikles i spenningsfeltet mellom erfaringsrom og forventningshorisont, altså at aktørens handlinger betinges av erfaringsforrådet og forventningen om handlingens konsekvenser i fremtiden, noe som taler i retning av et samtidsdominert omdreiningspunkt.

²⁸⁵ Knutsen 2006: 25.

²⁸⁶ Jensen 2003: 233ff.

²⁸⁷ Knutsen 2006: 25-26, redigert og konkretisert fra Jensen 2003: 233-255.

hvilken tidsdimensjon det foregår i. Samtidighet og suksesjon, *socialitet* og historisitet, er kjernen i forståelsen av hvordan de tre dimensjonene har sammenheng i den historiebevisste tenkemåten.

Mennesketid vil foregå i et aktør-/subjektperspektiv. Den forutsetter en ontologisk subjektivitet gjennom et erfaringsrom og en forventningshorisont. I så måte blir mennesketid uttrykt i et førstepersonsperspektiv. Et verdinøytralt og ontologisk objektivt tredjepersonperspektiv er ikke forenelig med det som over kalles historiebevissthet, mennesketid og historisk tid.

Bernard Eric Jensen bygger videre på Reinhart Kosellecks tredeling av tidsbegrepet, når Jensen kategoriserer tiden i: kronologisk-lineær tid, biologisk-syklisk tid og mennesketid. *Det kronologisk-lineære* tidsbegrepet er den konstruerte og symbolske tiden som strukturerer menneskets livsverden. De kronologisk-lineære prosessene etterfølger hverandre i en rett linje fra fortid mot fremtid. *Biologisk-syklisk* tid er den tiden som betinger naturlige prosesser, for eksempel årstider og fertilitet. Den kan enten gjenta seg – slik som natt/dag – eller gi handlingsrom i en begrenset tid – eggøsning. *Mennesketiden* er den opplevde tiden mennesker bruker aktivt i sitt handlingsrom. Den kan være individuell eller felles, men i alle tilfeller bruker den fortid-nåtid-fremtid i et dialektisk samspill. Eksemplifisert i klasserommet, vil dagen være kronologisk-lineært strukturert, i sykliske undervisningsøkter, men læreren må bruke sitt erfaringsrom til å gi undervisningsøkten et innhold som forventes å fylle tidsrommet. En film kan oppleves som lang eller kort av to mennesker som sitter ved siden av hverandre i en kinosal. Selv om filmen i en objektivt strukturert og symbolsk tid har et bestemt antall minutter, kan den subjektivt opplevde tiden være ulik.

Skillet mellom kronologisk-lineære/biologisk-sykliske og mennesketid, er en elementær funksjon i utviklingen av historiebevissthet. Elevene bruker mennesketiden – det kontinuerlige dialektiske samspillet mellom fortid-nåtid-fremtid – til å orientere seg historisk i hverdagen. Jensen bruker disse dikotomiske tidsforståelsene i argumentasjonen for hvorfor elevene fremmedgjøres i den tradisjonelle prosessorienterte kronologiske historiefortellingen. Selv om elevene også organiserer historiske fenomener og hendelser kronologisk; relaterer og identifiserer elevene seg til historien i et samtidsperspektiv, hvor de utvider sitt erfaringsrom for å projisere handlingsrommet i samtiden og i fremtiden gjennom forventninger. Slik blir historien praktisk og handlingsorientert. Faktuelle kunnskaper i et tredjepersonperspektiv blir

dermed vanskelig for elevene å gjøre meningsfulle. Mennesketiden må derfor relateres til fra et aktør-/subjektperspektiv for at elevene skal utvikle historiebevisstheten.

David Carr argumenterer for at det på samme måte som det finnes former for mennesketid, finnes det også former for det Jensen oversetter til *menneskerom*: «dvs. de erfarede og oplevede rum, hvor mennesker lever og virker».²⁸⁸ Dersom elevene skal forstå historien som historisk-sosiale prosesser, vil samspillet mellom disse to dimensjonene være handlingsrommet i det Koselleck kaller «foregangen fremtid»²⁸⁹. I fortid kan dette betegnes som en «kulturtid», der elevene kontekstualiserer samfunnets begrensninger og individets handlingsmuligheter som mennesketid.²⁹⁰ Denne historiseringen er grunnleggende for historikeren, men spørsmålet i en didaktisk sammenheng, er om denne dimensjonen forsvinner i overføringen av kunnskaper fra disiplin til skolefag. I så fall kan dette være deler av årsaken til det som tidligere er betegnet som «elevdeterminismen». Elevene er handlende aktører i sin samtid gjennom å bruke mennesketiden. Dersom de ikke blir gjort kjent med fortidens aktører gjennom mennesketid, vil elevene heller ikke kunne se erfaringsrommet og forventningshorisonten i aktørens kontekstuelle samtid. Her oppstår spenningsforholdet mellom de to typer historie som er omtalt i Lund, Kvande og Naastad, og Ohman Nielsen. Nemlig: «Historie som vitenskapelig analyserbar og drøftende» og «Historie som gåtefull, poetisk, fellesskapende, legitimerende».²⁹¹ Fag- og lekhistorie, jf. Jensens terminologi. En slik form for historisering i mennesketid vil med begrenset kontekstuell kunnskap, i mange tilfeller kunne bli spekulativ. I en didaktisk sammenheng er derimot denne formen for historisk læring mer intuitiv for utvikling av elevenes historiebevissthet, da det er denne måten historien blir brukt og gjort relevant i dagliglivet. Historiebevissthetsdidaktikkens hovedanliggende, blir da at elevene må argumentere for og begrunne de slutningene som trekkes, lekforståelsen må møte et faghistorisk rammeverk.

²⁸⁸ «menneskerom» er Jensens danske oversettelse av David Carrs terminologi: «experienced space = place», i Jensen 2011: 214.

²⁸⁹ Oversatt til dansk av Jensen, i Jensen 2017: 147.

²⁹⁰ Jensen 2011: 214.

²⁹¹ Ohman Nielsen 2004: 215, i HIN 8; 2011: 272; Lund 2016: 27; Kvande & Naastad 2013: 50.

Livsverden

Bernard Eric Jensen bruker begrepet livsverden for å forklare hvordan bevisstheten daglig må orientere seg i den sosiale virkeligheten og dens hverdagslige betydninger.²⁹² Begrepet ble i fenomenologisk filosofi og samfunnsteori utviklet av Edmund Husserl og Alfred Schütz, men Jensens bruk av begrepets innhold bygger i hovedsak på Peter Berger og Thomas Luckmanns arbeider.²⁹³ Livsverden er menneskers umiddelbare virkelighet, den virkeligheten mennesker føler seg hjemme i og tar for gitt. Den danske filosofen Dan Zahavi, oppsummerer livsverden som: «[D]et er den før-videnskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og vi ikke setter spørsmålsteget ved».²⁹⁴ Jensen mener at livsverden i en samfunnsteoretisk sammenheng er en bevissthetskonstruksjon som ikke bare er en del av den historisk-sosiale virkeligheten, men også med på å påvirke den. Fag blir da for Jensen det spesialiserte som noen mennesker har tilegnet seg utover det grunnleggende; som er nødvendig for å fungere i et samfunn. Fagspråket blir i denne sammenheng forbeholdt utøverne av faget.

Den komplekse sammenhengen mellom livsverden og fag, ble uttrykt gjennom begrepet «Lebensprozess» (livsprosess jf. Knutsen), av den tyske historiefilosofen Wilhelm Dilthey.²⁹⁵ Dilthey skiller mellom den kunnskapen vi tar til oss over tid, som vi bruker for å orientere oss i verden og den vitenskapelige kunnskapen. Dette er nyansert i andre arbeider, og forstås av både Jensen og Knutsen som at disse perspektivene ikke er adskilt, men inngår i hverandre. Satt i sammenheng med den narrative historiebevisstheten blir den derfor preget av noe allment og spesialisert. Det dialektiske samspillet mellom livsverden og fag begrepsfester Jensen som «faglig fundert læreprosessdidaktikk».

Handlingsorientert historiebevissthet

Med utgangspunkt i de påvirkende faktorer for hvor historiebevisstheten formes, er det påfallende at de fleste kategorier i stor grad vil ha en subjektiv vinkling, der førstepersonstilgangen skal stimulere interessen. Eksemplifisert i Norge gjennom de senere års filmer om norske helter og biografiske litteratur. Denne interessen kan knyttes til en av

²⁹² Knutsen 2006: 28.

²⁹³ Jensen 2003: 8.

²⁹⁴ Dan Zahavi: *Fænomenologi*, i F. Collin & S. Kjøppe (red.), *Humanistisk videnskabsteori*, 3. udg., 2014: 205-206, referert i Jensen 2017: 127.

²⁹⁵ Knutsen 2006: 28.

Aristoteles' tre former for kunnskap: fronesis.²⁹⁶ Den danske samfunnsforskeren Bent Flyvbjerg og den amerikanske psykologen Donald E. Polkinghorne, mener begge at human- og samfunnsvitenskapene må være mer praktisk rettet enn hva det klassiske vitenskapsteoretiske episteme²⁹⁷ tillater. Retningen de mener forskere og fagfolk må rette seg til, fronesis, beskriver Jensen som: «[Phronesis] drejer sig om praktisk livsvisdom. Den gjør brug af en pragmatisk tilgang, er en kontekstafhængig viden og beskæftiger sig også med værdier og handlinger».²⁹⁸

Denne handlingsorienterte, praktiske tilgangen til historie og menneskers fortidsbruk, er det som Jensen mener er kjernen i «lekshistorie», som han definerer som «det fortidige som et praktisk hverdagsanliggende». Dette i motsetning til «faghistorie» som han mener er «det fortidige som en faglig-videnskabelig oppgave».²⁹⁹

Rosenweig og Thelens undersøkelse av amerikaneres fortidsbruk blir igjen relevant dersom fronesis er referanseramme for kunnskapsutviklingen. Jensen skriver at undersøkelsen viste at amerikanerne «oplevde ikke, at der blev koblet til lægfolks egne livserfaringer».³⁰⁰ I hverdagen vil fortidsbruken være praktisk rettet for å utvide den enkeltes erfaringsforråd, slik at handlingsrommet utvides. Erfaringene akkomoderes og assimileres fra et aktørbasert førstepersonsperspektiv, hvor det dialektiske samspillet i tidsdimensjonene konstituerer en ego-sentrert utvikling og anvendelse. «What we have in common as human beings is that we employ the past to make the present and to influence the future».³⁰¹

En beskrivelse eller analyse av de naturvitenskapelige og nevrologiske betingelsene for tid er ikke i denne oppgavens hensikt. Derimot må det, som en forutsetning for utviklingen av historiebevissthet, anerkjennes at elevene i sin hverdag bruker fortid-nåtid-fremtid dialektisk i

²⁹⁶ Jensen 2017: 193.

²⁹⁷ Episteme er de allmenne vitenskapelige kunnskaper som frembringes ved bruk av analytisk tilgang, og vil uavhengig av kontekst være universell og uforanderlig. Jensen 2017: 194. jf. note 128: «'Episteme er betegnelsen på den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er kontekststuvhengig', Hovdenak & Wiese 2017: 173».

²⁹⁸ Jensen 2017: 194.

²⁹⁹ Jensen 2017: 14.

³⁰⁰ Jensen 2017: 192.

³⁰¹ R. Rosenzweig & D. Thelen: *The Presence of the Past*, 1998: 104-105, referert i Jensen 2017: 192.

sin subjektivering (mer om subjektivering i neste delkapittel). En kronologisk prosessorientert historieundervisning vil kunne strukturere innholdet, men dersom undervisningen ikke lar elevene orientere seg i mennesketid kan de avfeie læringsaktiviteten som uinteressant og irrelevant.

Konsekvenser for det didaktiske opplegget i slektsgransking:

- Elevene må orientere seg i fortiden gjennom mennesketid i en førstepersonstilgang.
- Slektsgranskingen må gi forutsetninger for å utvide elevenes erfaringsrom.
- De historisk-sosiale prosessene må gi elevene innsikt i at både tid og rom er foranderlig, og at de fortidige menneskene levde i en sosial virkelighet, men at denne virkeligheten også forandrer seg i tid.
- Faktuelle kunnskaper i et tredjepersonperspektiv kan struktureres kronologisk, men må knyttes til den fortidige personens liv på en måte som elevene kan relatere til eget liv og slik ha en praktisk anvendelse i samtidig og fremtid.

4.1.4 Subjektivering, identifisering og autobiografisk erindring

Subjektivingsprosessen betinges av identifisering og fronesis, noe mennesketiden kan være en funksjon for. Subjektiveringen må kontekstualiseres til elevenes livsverden. I Bernard Eric Jensens bok *Historiebevidsthed/Fortidsbrug: Teori og Empiri*, utgjør subjektivering og subjektivingsprosesser sentrale deler av grunnlaget for menneskets mulighet til å utvikle historiebevisstheten. Kjernen i denne forståelsen er at mennesket er historiefrembragt og *kan* bli historiefrembringende. Historiebevisstheten er subjektiv, i den forstand at den tilhører *noen* (jeg eller vi), og vedrører deres bevissthet om *noe*.³⁰² Vitenskapsteoretisk må derfor historiebevisstheten undersøkes i en førstepersonstilgang, metodologisk som hermeneutisk-fenomenologisk eller psykologisk.

Subjektivingsprosessene for utvikling av historiebevisstheten forutsetter at subjektet/selvet har en plastisitet. Jensen plasserer gjennom denne forutsetningen, utviklingen av historiebevissthet i en sosialkonstruktivistisk kontekst. «[E]t subjekt/selv er noget processuelt

³⁰² Jensen 2017: 55.

og formbart, der prægtes af dets erfaringsdannelse».³⁰³ Denne prosessen deler Jensen inn i en toleddet subjekt-teori: «(i) et før-kulturelt minimalt og (ii) et kulturelt udbygget selv/subjekt. [...] Videnskapsteoretisk kombinerer denne subjekt-teori en essentialistisk med en sosialkonstruktivistisk tilgang».³⁰⁴ Med utgangspunkt i et før-kulturelt minimalt selv, opparbeider barnet:

indsigt i, at de selv og andre har en bevidsthed [...] og danner begreber om det mentale (drømme, ønsker, tanker, intentioner, fantasier). Hermed dannes et kulturelt og autobiografisk selv, hvori der indgår en selvviden (i fagsprog: autooesis => reflektiv bevidsthed).³⁰⁵

Denne komplekse læreprosessen er det som menes med subjektivering. Utviklingen av et kulturelt selv skjer i sosiokulturelle sammenhenger, og «mennesker bliver kun funksjonsduelige ved at indgå i og blive præget af vort samliv med andre».³⁰⁶ Det er de følelser, ferdigheter og forestillinger som opparbeides i et autobiografisk selv som gir handlingsrommet til å bli historiefrembringende. Det refleksive, autobiografiske selvet kan fortelle om seg selv og andre, inndelt i en begynnelse, midte og slutt. Denne utviklingen fra å kun skille mellom nå og ikke-nå, til sammenhenger i fortid-nåtid-fremtid, gjør at barnet kan utvikle et erfarings-forråd/rom, som har et handlingsteoretisk perspektiv. Dette kalles på engelsk «agency», og Jensen viser til Jerome Bruner for å vise hvordan selvet i teorien om historiebevissthet er knyttet til læringsteori:

What characterizes human selfhood is the construction of a conceptual system that organizes, as it were, a ‘record’ of agentive encounters with the world, a record that is related to the past (that is, ‘autobiographical memory’, so-called) but that is also extrapolated into the future – self with history and possibility.³⁰⁷

³⁰³ Jensen 2017: 66.

³⁰⁴ Jensen 2017: 69.

³⁰⁵ Jensen 2017: 107-108.

³⁰⁶ Jensen 2017: 70.

³⁰⁷ Jerome Bruner: *The Culture of Education*, 1996: 36, referert i Jensen 2006: 92.

Bernard Eric Jensen oppsummerer subjektiveringsprosessen, i kontekst av et handlingsteoretisk historiebegrep som:

Menneskers subjektiveringsprosesser er en avgjørende nøgle, når vi skal forstå og forklare, at vi er både historiefrembragte (=> fortidsbærere) og historiefrembringende (=> fortidsbrugere). Gennem de prosesser bliver vi aktører – historiefrembringende fortidsbrugere, og historisk-sociale prosesser må derfor også anskues i et førstepersons- og subjektperspektiv. Da subjektiveringsprosesser er så centrale, må en udforskning af identitetspolitik tillige stå i centrum af dette forskningsfelt.³⁰⁸

Subjektiveringsprosessen betinger at historieundervisningen foregår i subjekt-/aktørperspektivet i fortiden. Det er på denne måten elevene tenker og bruker historie i sin hverdag, og historiebevisstheten skal i så måte bygge bro mellom historiefaget og den førvitenskapelige, hverdagslige historiebevisstheten til elevene. Dette skiller den ontogenetiske historiebevisstheten med utgangspunkt i subjektene, fra den angloamerikanske forståelsen av at historiebevisstheten springer ut fra historiefagets språk (begreper) og metoder.

Den danske historieprofessoren, Anette Warring, viser i sin innledning om historiebevissthetens teori og empiri, på den niende historiedidaktiske konferansen i Norden, til at både Bernard Eric Lund og Carsten Tage Nielsen mener det er behov for teoretisk videreutvikling av historiebevissthetens dannelse, former og bruk:

Begge peger på, at vi savner mere viden om sammenhenge og samspill mellom menneskers utvikling av historiebevidsthed og af autobiografisk erindring, da erindringsforskning har vist, at autobiografisk erindring er en forudsætning for evnen til at kunne forestille sig såvel en fortid som en fremtid.³⁰⁹

Warring viser videre til at «[Ø]get indsigt i denne bio-psykosociale proces er didaktisk relevant, fordi den sker i de år, hvor børn gennemlever et skoleforløb».³¹⁰

³⁰⁸ Jensen 2017: 70.

³⁰⁹ Warring 2012: 12, i HIN 9.

³¹⁰ Warring 2012: 13, i HIN 9.

Dersom vi forutsetter at alle mennesker har en historiebevissthet gjennom sine erfaringer fra fortiden, oppmerksomhet i nåtiden og forventninger om fremtiden, vil det være en begrunnet slutning å påstå at elevene gjennom å leve seg inn i hverdagen til historiske personer får et innsyn i denne personens historiebevissthet. Elevenes autobiografiske erindring er som hovedregel ikke ferdig utviklet og modnet før sene tenår, eller tidlig voksenalder: «den autobiografiske erindring er ikke kun noget sociokulturelt konstruert, men også noget, der løbende bearbejdes (dvs. delvis omdannes)». ³¹¹ Et utviklet autobiografisk selv er den historisk-sosiale funksjonen i den menneskelige tenkemåten som muliggjør at den enkelte kan fortelle historien om seg selv og andre, i tid og rom. For slektsgranskingen, som en del av historieundervisningen på ungdomsskolen, vil det si at fortellerperspektivet til aktøren i fortiden blir en operasjonell og utviklende del av elevenes historiebevissthet. Denne funksjonen i utviklingen av historiebevissthet, skal elevene nyttiggjøres ved å speile seg selv i de fortidige menneskene de møter i slektsgranskingen.

Konsekvenser for det didaktiske opplegget i slektsgransking:

- Muliggjøre elevenes subjektivering av følelser, ferdigheter og forestillinger i slektsgranskingen (omdreiningspunkt i nåtid/fremtid).
- Elevene må historisere aktørenes følelser, ferdigheter og forestillinger (omdreiningspunkt i fortid).
- Vise gjennom oppgavene at de fortidige menneskene var både historiefrembragte og historiefrembringende i en historisk-sosial virkelighet.
- Elevene må bruke sin autobiografiske erindring i måten de relaterer til menneskene de undersøker.

4.1.5 Narrativet og empatisk gjenkjennelse

Den historiske fortellingen kan ifølge Jan Bjarne Bøe defineres på mange måter, men: «Felles for alle variantene er en beretning hvor hendingene det fortelles om, har en begynnelse og en slutt og handling imellom. Fortellingen blir holdt sammen av et gjenkjennelig mønster av

³¹¹ Markowitsch & Welzer: *The Development of Autobiographical Memory*, 2010, referert og oversatt i Jensen 2012a: 24, i HIN 9.

hendelser». ³¹² Bøe mener fortellingen «er den viktigste enkeltfaktoren i utviklingen av historiebevissthet». ³¹³

Jerome Bruner hevdet at barn har evnen til å følge med og forstå en narrativ formidling i ung alder. De synes å ha et intuitivt begrepsapparat for å vite hvordan hat og kjærlighet, frykt og håp osv. virker på menneskenes relasjoner og hendingenes forløp. ³¹⁴

Narrativet har og har hatt en viktig funksjon i formidlingen av historie. Pedagogisk, handler fortellingen om at elevene skal kunne leve seg inn i fortiden gjennom fortellingen. Empatisk identifikasjon blir på den måten en mulighet for å sammenligne ulike momenter, særlig basert på nåtidig forståelse, men også gjennom de kunnskapene elevene har om den aktuelle perioden i en samtidig orientering. Ola Svein Stugu skiller mellom «historisme» og «presentisme» som et forenklet uttrykk for den klassiske historievitenskapelige historiseringen og skolefagets allmenndannende funksjon sitt behov for presentisme – altså hvordan utvalget og vinklingen blir påvirket av de behov samtiden har for relevans. «Kort og parolemessig handler det om å innskrive historiseringens kritiske dyder i presentismen». ³¹⁵ Den amerikanske professoren i historiedidaktikk Sam Wineburg, brukes disse perspektivene i sammenheng med kildegranskning: «Vi forstår alltid fortiden ut ifra vår egen samtid». ³¹⁶ Overført til den historiske fortellingen vil en slik presentisme intuitivt være måten elevene skal fortelle om fortidige fenomen, der historiseringen betinges av de fortidige kunnskapene.

Jörn Rüsen er en annen historieteoretiker som har arbeidet mye med den narrative beretningens meningsskapende og konstituerende funksjon i historieformidlingen. «Historical narration is the very operation which defines historical consciousness and makes it possible to distinguish it from other fields and procedures of human consciousness». ³¹⁷ Rüsen setter denne forståelsen av den historiske fortellingen i sammenheng med det han karakteriserer som

³¹² Bøe 2002: 110.

³¹³ Bøe 2002: 104.

³¹⁴ Bøe 1999: 19.

³¹⁵ Stugu 2004: 22, i HIN 8.

³¹⁶ Lund 2016: 95.

³¹⁷ Rüsen 1988: 25, i HIN 3.

en tredelt, men synergisk, forståelse av historiebevissthet. Erfaringer og tolkninger virker i en orientering: «The already interpreted experience of the past is brought into an effective connection with those operations of human consciousness which orientate the individual practice of life».³¹⁸ En slik forståelse av historiebevisstheten er nært knyttet til det handlingsorienterte historiebegrepet som Bernard Eric Jensen bruker for å tillegge lekshistorien hverdagsnytte. Rüsen skriver at i den postmoderne historieteorien, hvor ontologiske kvaliteter i den historiske tenkingen ble studert:

gjordes berättandet gällande som den normgivande framställningsformen för den framväxande historievetenskapen. Vetenskapshistoriskt, ja genetiskt, är narrativitet och metodisk rationalitet inga motsatser i det historiska tänkandet: de är två aspekter av samma sak, och har utlagts och diskuterats som sådana.³¹⁹

Den historiske fortellingens funksjon i utviklingen av historiebevisstheten, blir i flere sammenhenger trukket frem som et kjennetegn ved den danske reaksjonen på den tyske historiedidaktiske utviklingen på 1970- og 1980-tallet. Sven Sødtring Jensen sitt innlegg på den tredje historiedidaktiske konferansen i Norden, var et eksempel på dette. Titulert som: *Den historiske roman, den historiske fortælling og den historiske bevidsthed*, viser Sødtring Jensen i innlegget hvordan den historiske romanen kan være «et muligt udgangspunkt for en proces, hvor eleverne ikke blot lærer at vide historie, men først og fremmest lærer at skabe historie som en grundlæggende forudsætning for at udvikle og danne historisk bevidsthed».³²⁰ Sødtring Jensens posisjon er altså diametralt motsatt fra posisjonen til Rolf Schörken³²¹ – og forøvrig tendensen i den angloamerikanske historiedidaktikken – når det angår den historiske romanens historiefaglige legitimitet, og som funksjon i utviklingen av elevenes historiebevissthet. Ifølge Sødtring Jensen, avhenger den historiske romanens funksjon av hva som legges i begrepet historie. «For mig handler historie ikke om gamle dage, men om samfundets og menneskelivets forandringsproces. En roman er således historisk, dersom den

³¹⁸ Rüsen 1988: 24, i HIN 3.

³¹⁹ Rüsen 2004: 45.

³²⁰ Sødtring Jensen 1988: 178, i HIN 3.

³²¹ Jf. Schörkens bruk av Alfred Döblins sitat: «Den historiske roman er for det første en roman og for det andet på ingen måde historie».

fungerer som led i en erkendelse af denne forandringsproces´ karakter». ³²² Romanen er for Sødning Jensen et alternativ til den objektive og nøytrale overføringen av statiske kunnskaper som skolefaget historie gjør bruk av gjennom kronologiske, fremadskridende og prosessorienterte kronologier. Den historiske romanen orienterer seg i et subjektperspektiv. Den viser det menneskelige individet som aktøren i dialog med og relasjon til lokal- og storsamfunnet. Tidshorisonten er mennesketiden, der symbolske årstall blir underordnet en horisont fra fødsel til død, hvor handlingsrommet i tid begrenses og muliggjøres av de til enhver tid skiftende betingelser i hverdagen. Perspektivet på handlingen er gjenkjennbart for leseren, da dette perspektivet er sammenfallende med hvordan den enkelte orienterer seg i tid og rom i samtid.

Til forskjell fra ‘viden’ indbefatter ‘bevidsthed’ dimensioner som personlig opplevelse og personlig handling. Udvikler et menneske historisk bevidsthed, foregår det derfor i umistelig tilknytning til egen opplevelse av og indgriben i historien. Det dreier seg således ikke blot om at vide historie, men om at bli bevidst om, at jeg er historie. ³²³

Ketil Knutsen knytter det historiedidaktiske og det narrative historiebegrepet sammen i den forstand at «historie som prosess i tid forstås som fortelling». ³²⁴ Fortellingen blir i så måte en meningskonstruerende størrelse som konkretiserer den historiske prosessen gjennom en begynnelse, midtdel og slutt. Her viser han videre til hvordan fortellingen er brukt både innenfor vitenskaps- og skolefaget historie for å underbygge den kollektive identiteten. Etter den andre verdenskrig skulle elevene «analysere og forklare, ikke moralisere og fascinere». I «den nye historiedidaktikken» kom fortellingen tilbake som erkjennelsesform.

Fortellingen brukes for å knytte sammen hverdagsliv med fag. Særlig Rösen har vært opptatt av dette. Fortellingens indre sammenhenger representerer hvordan hendelser og handlinger uavhengig av tid og rom kan være endringer og kontinuitet som det er mulig å leve seg inn i. Rösen bruker «historisk mening» som nøkkeltbegrep. Relatert til subjektens erfaring kan den indre sammenhengen få betydning for deres selvforståelse og handlingsorientering, og slik

³²² Sødning Jensen 1988: 180-181, i HIN 3.

³²³ Sødning Jensen 1988: 189, i HIN 3.

³²⁴ Knutsen 2006: 26.

forstå sin egen livspraksis. Narrativ historiebevissthet er egnet til å bygge broer mellom del og helhet, og er en måte å samtenke historiebevissthet og fortelling.

Historiebevissthet er egnet til å se hvordan tidsdimensjonene henger sammen, men identifiserer ikke meningene som skapes i dette samspillet. Fortellingen viser ikke hvilke deler meningene består av, da den gir en indre sammenheng basert på helheten.

Knutsen mener derfor at narrativ historiebevissthet viser hvordan samtlige aspekter er sammenvevd når vi bruker historie. Det er derfor han bruker narrativ historiebevissthet for å «undersøke ungdommers historiebruk som et samspill mellom deres livsverden og fagforståelser».³²⁵

Et siste aspekt ved den historiske fortellingen jeg vil trekke frem, er det historiker Svein Atle Skålevåg omtaler som *mikrohistorie*. Denne tilfører to helt sentrale perspektiver, når det gjelder det gjelder de fortidige aktørene, «1) ho [mikrohistoria] gav det individuelle historiske ‘caset’ ei ny vekt i historieskrivinga, og 2) ho legitimerte ei interesse for tilsynelatande marginale fenomen, for det eks-sentriske i historia».³²⁶ Kvande og Naastad diskuterer mikrohistorien i et didaktisk perspektiv, med utgangspunkt i Skålevåg. «For det første kan det å komme tettere på enkeltmenneskers liv og tanker være viktig i seg selv, blant annet for å skape empati, innlevelse og forståelse».³²⁷ Den enkelte «casen» kan også representere andre i lignende situasjon, samt gi innsikt i enkeltmenneskets liv og tanker for videre å kunne forstå samfunnet. Som didaktisk grep kan mikrohistorien vise «historien i menneskehøyde [...] [og] sikre variasjon og flerperspektivitet».³²⁸ Kvande og Naastad setter dette i sammenheng med den hermeneutiske sirkel: «Man kan ikke forstå helheten (her: fortiden, samfunnet) uten å forstå delene (her: mennesker, hendelser, prosesser) – men man kan heller ikke forstå delene (som konkret tekst, i vid betydning) uten å forstå helheten (kontekst)».

Konsekvenser for det didaktiske opplegget i slektsgransking:

- Elevene må bruke den historiske fortellingen til å vise handlingsrommet i spenningsfeltet mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten.

³²⁵ Knutsen 2006: 28.

³²⁶ Skålevåg 2015: 215.

³²⁷ Kvande & Naastad 2013: 165.

³²⁸ Kvande & Naastad 2013: 165.

- Elevene må lære meningen som tillegges fortellingen og meningene som uttrykkes gjennom fortellingen.
- Elevene må tillære seg kontekstuelle kunnskaper som et rammeverk i fortellingen fra et fortidig perspektiv.
- Enkeltpersonene i slektsgranskningen må knyttes til en større helhet, slik at den historiske læringen både skjer i et mikro- og makroperspektiv.

4.1.6 Demokrati og medborgerskap, Identitet og fellesskap

I boken *Skolen, Nasjonen og Medborgeren*, skriver Bernard Eric Jensen kapittelet:

Medborgerskap – historiseret.³²⁹ Her analyserer Jensen de to begrepene historiebevissthet og medborgerskap. Jensen skriver at disse begrepene i dag preger hvordan det arbeides med undervisningsfagene historie og samfunnsfag i en nordisk sammenheng. Herunder også hvordan det didaktisk forskes på begrepene hver for seg, men ikke gjøres forsøk på å forklare hvordan de forholder seg til hverandre.

Jensen skriver: «Ikke alle mennesker med historiebevidsthed har et medborgerskap, hvorimod alle medborgere også vil have en historiebevidsthed».³³⁰ Jensen beskriver denne motsetningen med at historiebevissthet er et deskriptivt begrep, mens medborgerskap er et normativt begrep. Men for at en gruppe skal ha en felles forståelse av de rettigheter og plikter som medborgerskapet inneholder, må de ifølge Jensen også ha en felles forståelse av hvordan fortiden-nåtiden-fremtiden kan og skal spille sammen. Historiebevisstheten ligger i så måte som en forutsetning for medborgerfellesskapet. Begge begrepene gjør enkeltmenneskene til aktører i handlingen og hører «teorihistorisk hjemme inden for rammerne af en socialkonstruktivistisk og narrativ antropologi og samfundsteori».³³¹

«En historiebevidsthed udgør en integreret del af menneskers individuelle og kollektive identiteter, og skal et politisk medborgerfællesskab kunne fungere i praksis, må en (mere eller

³²⁹ Jensen 2012b: 99-110.

³³⁰ Jensen 2012b: 100.

³³¹ Jensen 2012b: 101.

mindre) fælles historiebevidsthed være indlejret i dette fællesskab».³³² Hva dette fellesskapet skal inneholde deler Jensen i to grupper, en «essentialistisk» og en «socialkonstruktivistisk» forståelse. Den første er en etnisk forståelse basert på et «familie- og stammefællesskap med en kollektiv bevidsthed». Den andre er et konstruert eller forestilt medborgerfellesskap som også kan «bearbejdes, revideres og fornys».

Det Jensen i dette kapitlet arbeider seg frem mot, er den identitetsdannende funksjonen til både samfunnsfag gjennom medborgerskap og historie gjennom historiebevissthet. Hva som tillegges fellesskapet – «vi/oss» – i både historie og andre samfunnsfag, har en identitetsdannende funksjon som gjør faget politisk. For å forstå argumentasjonen til hverandre, må disse to perspektivene på fellesskapet sees i sammenheng med deres historiebevissthet. Historiefaget skal i første rekke: «fremme vores forståelse af, at vi mennesker – og de samfund, hvori vi lever og virker – er historiefrembragte såvel som historiefrembringende». Dette mener Jensen at historiefaget gjør dersom det «[har] som formål [...] at videreudvikle og kvalificere børn og unges historiebevidsthed».³³³ Den «revisionistiske» medborgerskapsdiskurs har, ifølge Jensen, et grunnlag i teorien til historiebevissthet.

Identitet og fellesskap

Identitetsdanningen i historiefaget, karakteriseres av Ola Svein Stugu som: «I historiefaget er det bortimot eit aksiom at historie har identitetsdannande funksjonar».³³⁴ Identitet har altså en grunnleggende funksjon i historiebegrepet, så også i historiebevisstheten. Individuelt og i fellesskap. Identiteten er et historisk konstruert og sosialt betinget eksistensvilkår:

Sosialisering inneber at ‘eg’ inngår i eit ‘oss’ – eit fellesskap eller eit kollektiv – saman med andre som har kjenneteikn og eigenskapar som tilsvarar mine. [...] Identitetsdanning inneber at vi får eit omgrep om både kva vi er og kva vi ikkje er.³³⁵

³³² Jensen 2012b: 101.

³³³ Jensen 2012b: 108.

³³⁴ Stugu 2016: 34.

³³⁵ Stugu 2016: 36-37.

Den svenske historieprofessoren Ulf Zander mener det i identitetsdannelsen må skilles mellom identitet og identifikasjon. Zander viser til den etymologiske definisjonen der identitet «betyder det samme eller en og samma. Verbet identifera består [...] också av det latinska ordet för ‘göra’, ... vilket ger innebörden ‘bestämma’, ‘känna igen’, ‘påvisa överensstämmelse emellan’ och ‘likställa’». ³³⁶ Identitet kan derfor brukes i hverdagspråket til å betegne varige kjennetegn, som i for eksempel identitetspapirer. Identiteten er noe statisk som kjennetegner individet eller et fellesskap. Når disse egenskapene bevisstgjøres, bearbeides og skapes, er det derimot snakk om identifikasjon. ³³⁷

Som et sosialt fenomen skriver Jan Bjarne Bøe at: «Identitet er imidlertid knyttet til enkeltmennesket; det er individet som ‘eier’ denne opplevelsen av seg selv og andre. Når det gjelder gruppers identitet, er det mer relevant begrep forestilt fellesskap». ³³⁸ Bøe bruker også skillet mellom et essensialistisk og en konstruktivistisk forståelse av fellesskapet. ³³⁹ Der det essensialistiske «er et begrep om at filosofi og vitenskap har mulighet til å nå den absolutte sannhet», vil det konstruktivistiske være demokratisk konstruert i en sosial dynamikk. «Essensialistiske resonnementer er når man tilskriver sosiale fenomener en opprinnelse utenfor det sosiale eller kulturelle». ³⁴⁰ Som et relevant historiefaglig eksempel, bruker Bøe nasjonale identiteter som utgangspunkt: «Essensialismen vil hevde at nasjonale identiteter er gitte og sammenvevde. Nasjoner er varige og naturlige enheter basert på historiske og kulturelle bånd som språk og religion». ³⁴¹ Konstruktivismen vil derimot anse den nasjonale identiteten som et sammenstilt fellesskap, der «vil man hevde at nasjoner konstrueres gjennom samvær og samtale og institusjonaliseres for eksempel gjennom politiske partier og nasjonalforsamlinger».

En videre konkretisering av enkeltindividets historiske selvforståelse gjøres av Halvdan Eikeland. Analytisk mener Eikeland den historiske selvforståelsen kan deles inn i tre determinanter: «(i) sosial og regional tilhørighet, (ii) individuell livshistorie og (iii) nasjonal

³³⁶ Zander 1997: 83.

³³⁷ Zander 1997: 84.

³³⁸ Bøe 2006: 85.

³³⁹ Bøe 2006: 86-88.

³⁴⁰ Bøe 2006: 86.

³⁴¹ Bøe 2006: 87.

tilhørighet».³⁴² Historiefagets identitetsutviklende funksjon vil i en didaktisk sammenheng være en svært kompleks balansegang, der verdiene tradisjonelt har lagt grunnlaget for hvilke identiteter og fellesskap som elevene skal identifisere seg i og med. Men også politiske mål, grundig behandlet i Svein Lorentzens bok: *Ja, vi elsker*, hvor Lorentzen undersøker hvordan skolebøkene virket som nasjonsbyggere i perioden 1814-2000. «Grunnskolenes lærebøker har i betydelig grad vært aktører i den norske nasjonsbyggingsprosessen. Dette gjelder i første rekke historiebøkene, som i perioder må sies å ha hatt den nasjonale oppdragelsen som sin hovedoppgave».³⁴³ Særlig de første tiårene etter unionsoppløsningen i 1905 og etter andre verdenskrigs slutt i 1945, fremheves av Lorentzen som perioder hvor historiefaget tjente dette politiske målet. Den identitetsdannende funksjonen til skolefaget historie, gjør at faget politisk kan brukes og misbrukes, for eksempel til økte spenninger mellom folkegrupper i en nasjonalstat, eller til nasjonalistisk etnosentrisme. Historiebevisstheten er funksjonelt sosialkonstruktivistisk, med demokratisk dannelse som en grunnpilar, noe Halvdan Eikeland illustrerer gjennom boken *Historie og demokratisk dannelse*. Med tyngdepunkt i den tyske og senere dansk-nordiske historiedidaktikken, viser Eikeland hvordan historiebevissthet og demokratisk dannelse begge var sentrale begreper i «den nye historiedidaktikken». Selv om Lorentzen ikke nevner den nye historiedidaktikken i sin bok, ble den didaktiske retningen utviklet i et nasjonalt og globalt perspektiv, som følger Lorentzens beskrivelse av læreplanutviklingen i Norge fra 1970-tallet:

Med den nye Mønsterplanen av 1974 og senere læreplaner på 1980- og 1990-tallet, kom kravet om at samfunnsfagene i sterkere grad skulle oppdra elevene til samfunnskritiske mennesker, og at undervisningen derfor måtte sette dem i bedre stand til å trekke egne slutninger på grunnlag av ulikt kildemateriale.³⁴⁴

Med utgangspunkt i hvordan ulike lærebøker omtaler den andre verdenskrig, har Eikeland undersøkt historiebøker utgitt etter *Kunnskapsløftet* i 2006. Eikeland finner i analysen av disse at de i stor grad belyser flere perspektiver og bryter med/problematiserer tidligere mytiske narrativer om den andre verdenskrig i Norge. Imidlertid er det variasjoner mellom

³⁴² Eikeland 2013: 95.

³⁴³ Lorentzen 2005: 223. For en gjennomgang av lærebokkritikken og lærebøkernes funksjon i et norsk og internasjonalt perspektiv, se for eksempel Sæle 2012: 27-40.

³⁴⁴ Lorentzen 2005: 227.

lærebøkene, og tilsvarende mellom ungdomsskole og videregående skole. Eikeland påstår at «ulikhetene mellom lærebøkene først og fremst gjaldt ulik historiedidaktisk vektlegging av historie som dannelsesfag». ³⁴⁵ Den ulike historiedidaktiske vektleggingen utdypes i konklusjonen fra undersøkelsene som: «ulike syn på betydningen av faghistorisk basiskunnskap og forskningsresultater i forhold til syn på historie som dannelsesredskap i samtid og fremtid». ³⁴⁶

I formuleringen til Lorentzen om å «oppdra elevene til samfunnskritiske mennesker», ligger verdigrunnlaget som gjør historiefaget både demokratisk og dannende. I den nye overordnede delen av læreplanverket i *Fagfornyelsen 2020*, underbygges det av formuleringen: «I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling». ³⁴⁷ I den progressive didaktiske perioden fra 1970-tallet frem til årtusenskiftet, blir elevene aktører også i det å skape historie. Historiefagets (samfunnsfaget i grunnskolen) identitets-utviklende/dannende funksjon ble ikke dermed skrotet, men fikk heller et konstruktivistisk – mer enn essensialistisk – preg, hvor verdigrunnlaget i større grad enn det nasjonsbyggende narrativet dominerte. Det viser seg i målsetningene fra de tre siste læreplanene; L97: «Gjennom arbeid med fortida skal elevene utvikla identitet» ³⁴⁸, K06: «faget [skal] medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar» ³⁴⁹ og som en sentral del av fagfornyelsen 2020:

Om faget:

I samfunnsfag får elevane høve til å utforske sin eigen identitet [...]. Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. ³⁵⁰

³⁴⁵ Eikeland 2013: 63-64.

³⁴⁶ Eikeland 2011: 308.

³⁴⁷ Kunnskapsdepartementet 2017: *Kapittel 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.

³⁴⁸ L97, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 178 *Mål for 1.-4. klasse*. Må bemerkes at nasjonal identitet er nevnt i et læreplanmål for 8. klasse som handler om nasjonsbygging og unionsoppløsningen: «Arbeide med omgrepa fedrelandskjærleik, nasjonal identitet og nasjonalisme», Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 184.

³⁴⁹ K06: Utdanningsdirektoratet 2013: *Føremål: tredje avsnitt*. I K06 er nasjonal identitet ikke nevnt i samfunnsfaget, men står i generell del som er en videreføring fra R94 og L97.

³⁵⁰ Utdanningsdirektoratet 2019: *Om faget, Fagrelevans*.

Kjerneelementer:

Identitetsutvikling og fellesskap - innebærer at elevene skal forstå hva samfunn er, hvorfor mennesker søker sammen og hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med andre. Dette innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid.³⁵¹

Høringsutkast kompetansemål:³⁵²

Etter 4. trinn:

samtale om identitet og reflektere over forskjellige fellesskap og korleis det kan opplevast å ikkje vere ein del av fellesskapet

Etter 7. trinn:

reflektere over mangfaldet av kulturar, språk og identitetar i Noreg

Etter 10. trinn:

reflektere over korleis identitetsutvikling kan komme i konflikt med forventingar frå ulike fellesskap, og utforske kva som kan bidra til respekt og toleranse for at vi alle er ulike

Opplæringens verdigrunnlag knyttet til identitet og kulturelt mangfold, gis her et felles erfaringsrom og en felles fremtidsforventning. Elevene er ikke bare skapt av historien, men er også medvirkende til å forvalte og overføre den til kommende generasjoner.

Kvande og Naastad viser et eksempel på hvordan det kan arbeides med vi-fellesskapet i et flerkulturelt klasserom.³⁵³ Utgangspunktet er filmen om sabotøren og krigshelten Max Manus fra 2009. Filmen hadde over en million besøkende på kino og Kvande og Naastad viser til hvordan filmen nok bidro til at familiegenerasjonene kunne relatere til innholdet i fellesskap, men med ulike perspektiv. «[F]ilmen bidro til å forsterke samfølelsen i mange norske miljø. Besteforeldrenes minner ble barnebarnas filmopplevelser».

³⁵¹ Kunnskapsdepartementet 2018: 3.

³⁵² Utdanningsdirektoratet 2019: *Kompetansemål og vurdering*.

³⁵³ Kvande & Naastad 2013: 97.

Slik sett vil filmen bidra til å forsterke medborgerskapet gjennom den kollektive bevisstheten som Jensen og Bøe kaller et «essensialistisk fellesskap». Kvande og Naastad kommer så med en tilnærming der de vektlegger andre egenskaper hos den «norske krigshelten», nemlig at «han var en traumatisert helt med nerveproblemer alt da krigen kom til Norge, og med både nerveproblemer og alkoholproblemer da hans sabotørkarriere var over». Her skiller de mellom felles opplevelser og felles erfaringer. Gjennom påstanden om at: «svært mange innvandrere til Norge vet mye om krig», viser Kvande og Naastad hvordan ulike opplevelser kan knyttes til felles erfaringer. Krigshistorie og nasjonale helter er ikke unikt for Norge, men har gjennom historien vært et både lokalt og globalt fenomen, og på 1900-tallet som to verdenskriger. På denne måten møter Kvande og Naastad det medborgerskapet som Jensen omtaler som en «socialkonstruktivistisk forståelse af menneskers fællesskaber».³⁵⁴

I arbeidet med slektsgransking vil disse perspektivene på den identitetsskapende funksjonen til undervisningen være viktig for å møte det mangfoldet som flerkulturelle norske klasserom representerer. Det er intuitivt logisk at slektsgransking vil underbygge et essensialistisk syn på samfunnet, da genealogien av åpenbare årsaker har det Jensen kaller «et skæbnefællesskab snarere end et valgfællesskab».³⁵⁵ Men det perspektivet som blir presentert i Kvande og Naastad viser at tilnærmingen til materialet også kan endre vi-fellesskapet som presumptivt er opplest og vedtatt. Relatert til slektsgransking har for eksempel alle mennesker forfedre og formødre. At elevene i arbeidet med slektsgransking følger en britisk-norsk slekt fra 1916, tilbake til slutten av 1700-tallet, utelukker dermed ikke en identifiserende og identitetsutviklende funksjon i arbeidet. Dette har sammenheng med historiebevissthetens grunnleggende identitetsutviklende spørsmål – Hvem er jeg?³⁵⁶ I denne forståelsen av identitet vil vektleggingen av ulike opplevelser, men felles erfaringer, kunne være en måte å tilrettelegge for at alle kjenner en tilhørighet i arbeidet med slektsgransking. Alle har aner som levde på 1800-tallet. Hvordan de levde vil variere mellom samfunnslagene på samme måte som det vil variere nasjonalt og globalt. Poenget er at alle har en slektshistorie, som gjør at alle er historieskapte og i fortsettelsen kunne være historieskapende. Knut Kjeldstadli argumenterer for at identitet og tilhørighet går hånd i hånd og at en felles fortid kan være det

³⁵⁴ Jensen 2012b: 107.

³⁵⁵ Jensen 2012b: 107.

³⁵⁶ Lund 2016: 25.

som binder et samfunn og enkeltindividene sammen.³⁵⁷ Den didaktiske vinklingen blir derfor: Hvilken felles fortid skal vektlegges for at slektsgranskingen av en «nøytral» slekt gir en følelse av tilhørighet og bidrar identitetsdannende i utviklingen av elevenes historiebevissthet?

Historieundervisningens verdigrunnlag

På den åttende historiedidaktiske konferansen i Norden, var det flere innlegg som stilte spørsmål om hvilket verdigrunnlag som skulle ligge til grunn for historieundervisningen. Stugu skriver at: «Spørsmålet er nær knyttet til spørsmålet om historiens identitetsskapende funksjoner. I nasjonalstatens epoke var en av historieundervisningens hovedfunksjoner å bidra til oppbygging og styrking av nasjonale identiteter».³⁵⁸ Stugu argumenterer for at historiefaget fortsatt har og vil ha en viktig identitetsutviklende funksjon – også uten et nasjonsbyggende prosjekt. Dannelsen av «historiebevisstheter som en form for kulturell konstruksjon» blir sett i sammenheng med historiens identitetsskapende rolle, med historiedidaktiske konsekvenser:

I historieundervisningens muligheter til å skape, forsterke eller reformulere historiebevisstheter ligger et stort potensiale som handlingsressurs – til å gi så vel skoleelever som andre en bevissthet om at de ikke bare er historieskapt men også har potensiale som historieskapende individer. Dette åpner for en verdibasert historieundervisning som ikke søker sin forankring i lojalitetsbygging og store identitetsdannende prosjekter.³⁵⁹

Sødring Jensens historieundervisningsteori fra slutten av 1970-tallet er, ifølge Stugu, fortsatt aktuell: «å historisere seg selv innebærer å se seg selv som så vel historieskapt som historieskapende».³⁶⁰

³⁵⁷ Kjeldstadli 1999: 23.

³⁵⁸ Stugu 2004: 19, i HIN 8.

³⁵⁹ Stugu 2004: 21, i HIN 8.

³⁶⁰ Stugu 2004: 21, i HIN 8.

Konsekvenser for det didaktiske opplegget i slektsgransking:

- Bygge det identifiserende vi-fellesskapet i slektsgranskingen rundt inkluderende kjennetegn, hvor elevene kan kjenne seg igjen i innhold og verdier – ulike opplevelser, felles erfaringer.
- Gjennom enkeltmenneskene i slektsgranskingen vise ulikheter, og dermed vektlegge egenskaper i fortiden som viser mangfold.
- Fremme sosiale strukturer og enkeltmenneskers handlingsrom som funksjonelle drivkrefter for endring og kontinuitet.
- Bruke demokrati og medborgerskap som identifiserende verdigrunnlag, innenfor læreplanens identitetsdannende formål.
- La elevene undersøke den nasjonale historien i et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

4.2 Empiriske studier om historiebevissthet

Utvalget av empiriske studier om historiebevissthet er basert på hvilke studier som utfyller den teoretiske forståelsen av begrepet og dets funksjoner, vist i kapittel 2 og så langt i kapittel 4. Særlig er de empiriske studiene viktig for å belyse hvordan historiebevisstheten kommer til uttrykk gjennom elevenes refleksjoner og erfaringer fra historieundervisningen. På denne måten kan elevenes motivasjon og interesse for historiefaget inkluderes med perspektiver fra den teoretiske historiebevissthetsutvikling, og til sammen bidra til et praktisk rettet, men teoretisk forankret undervisningsopplegg.

Premisset for alle de empiriske studiene som brukes i denne masteroppgaven er at: Ingen mennesker er historieløse – alle har en historiebevissthet.³⁶¹ Dette premisset er i så måte en anerkjennelse av at historiebevisstheten eksisterer utenom vitenskapsfaget historie og dets fagspråk, altså følger forskningen en tysk-dansk/nordisk modell for historiebevisstheten. Kvalifiseringen av historiebevissthet blir dermed, uavhengig av om den utvikles gjennom fag eller livsverden, et skalabegrep, med variabler og indikatorer.

³⁶¹ «Alle mennesker har en historiebevissthet hvor de tre tidsdimensjonene spiller sammen og danner en indre sammenheng, mer eller mindre bevisst og artikulert. Ingen er derfor historieløse», Lund 2016: 24.

Historiebevisstheten kan i denne skalaforståelsen være taus eller uttalt, reflektert eller mindre reflektert og den kan i større og mindre grad variere mellom ulike funksjoner, basert på den enkeltes kunnskapsnivå om det aktuelle temaet som behandles. Den kan også være normativ eller deskriptiv.³⁶² Paulssens intervjuer med ti lærere i den videregående skole er et eksempel på hvordan historiebevisstheten kommer til uttrykk i lærernes praksis, samtidig som de har lite eller ingen kjennskap til dens teoretiske innhold.

Jeg har valgt ut tre studier fra 1990-tallet, to studier publisert på 2000-tallet og tre praksisrelaterte masteroppgaver fra 2010-tallet.

For at slektsgranskingen skal bidra i utviklingen av elevenes historiebevissthet, må det didaktiske opplegget basere seg på funksjonelle områder av historiebevissthets utvikling. Identitet er som vist i forrige kapittel et slikt funksjonelt område av historiebevisstheten. Altså vil elevenes historiebevissthet gis forutsetninger for å utvikles dersom slektsgranskingen bidrar i deres identitetsutvikling. I denne formuleringen ligger også noe av grunnlaget for kritikken om at historiebevissthet vanskelig lar seg operasjonalisere. Hvordan måle elevenes identitetsutvikling? De operasjonelle punktene gir teoretisk inngang, men det er også nødvendig å se hvilke funksjoner i elevenes historiebevisstheter som empirisk er blitt målt, og hvordan disse funksjonene kan brukes i det didaktiske opplegget i slektsgransking, som funksjoner for å utvikle elevenes historiebevissthet. På denne måten brukes funksjoner i historiebevisstheten både for å øke motivasjonen og til å øke elevenes normative læringsutbytte i undervisningen.

I sin doktorgradsavhandling fra 2006, undersøkte Ketil Knutsen hvordan ungdommer bruker sine narrative historiebevisstheter for å gjøre fenomener meningsfulle. De narrative historiebevissthetene viser seg gjennom at «vi erfarer fenomenene som hendelser og/eller handlinger med handlende aktører som begynnelser, midter og slutter».³⁶³ Selv om Knutsen vektlegger historiebevisstheten som fortellinger, eller narrativer, i hvordan elevene gjør fenomenene meningsfulle, er hans operasjonaliserte og funksjonelle inngang til begrepet nærliggende min masteroppgaves formål. For undersøkelsene: *Youth and History, Historie*

³⁶² Ohman Nielsen 2004: 216, i HIN 8; Knutsen 2006: 29 skriver om at han særlig vil undersøke tause- og praktiske narrative historiebevisstheter, da det er disse områdene det mangler mest kunnskap.

³⁶³ Knutsen 2006: 43.

som identitet - to studier i historiebevissthet, Historiebevidstheder og Historical Consciousness in Youth, bygger jeg derfor på Knutsens analyse av disse.

De nevnte studiene ble gjennomført på 1990-tallet og tidlig 2000-tallet, og var i all hovedsak studier hvor respondentene og informantene skulle gi uttrykk for sine refleksjoner om egen historiebevissthet, eller så var de knyttet til gjenstander og temaer som deltakerne refleksivt oppsummerte. Altså metabeviste³⁶⁴ refleksjoner om egen historiebevissthet. Knutsen gikk i så måte i en ny retning med sine studier, der han kvalitativt undersøkte hvordan ungdommene brukte sine narrative historiebevisstheter til å gjøre et utvalg fenomener meningsfulle. Historiebevisstheten ble dermed, av Knutsen, undersøkt i samtid, i motsetning til de andre undersøkelsene som baserte seg på metabeviste refleksjoner om egen historiebevissthet. De forskjellige studienes gyldighet kan i så måte vurderes ulikt, alt ettersom hvilket teoretisk standpunkt som velges for å vurdere hvordan historiebevisstheten kommer til uttrykk.

Youth and History

Youth and History hentet data fra 31 000 15-åringer fra 26 land og deres 1300 lærere. Ledet av norske Magne Angvik og tyske Bodo Von Borries. Studien inneholder kvantitativt fremstilte svar på 48 spørsmål knyttet til ulike aspekter ved historiebevissthet. Forskingen er fremstilt i Angvik og Borries 1997 og Angvik og Nielsen 1999. I sin gjennomgang av studien, trekker Ketil Knutsen frem at elevene hadde kronologiske kunnskaper til å tolke fortiden på et faglig forsvarlig nivå forstå nåtiden. De fleste mente at historie har betydning for nåtidsforståelsen og fremtidsorienteringen, men dette nyanseres av at de fleste mente at historie handler om nåtid, uten å kunne se hvordan historie forholder seg til deres eget liv og fremtid. Kun halvparten kunne sette politiske forhold på 1900-tallet kronologisk, mens flertallet kunne plassere økonomiske, kulturelle og teknologiske forhold. Ungdommene mener altså at de viktigste drivkreftene er materielle. Drivkreftene som vektlegges i fortid vektlegges også i fremtid, noe som gir en sammenheng mellom deres fortidstolkning og fremtidsfortolkning. Knutsen konkluderer med at ungdommens egen historiebruk er mer kompleks enn det er mulig å få frem gjennom svaralternativer.³⁶⁵

³⁶⁴ Knutsen 2006: 16 bruker *metabevissthet* som begrep for at spørsmålene undersøker ungdommenes oppfatninger av sin egen historiebruk.

³⁶⁵ Knutsen 2006: 14-16.

Historie som identitet

Historie som identitet: to studier i historiebevissthet ble gjennomført av Jan Bjarne Bøe i 1999. Bøe undersøkte lærerstudenters historiebevissthet, og undersøkelsen besto av en kvantitativ og en kvalitativ del. Den kvantitative delen var en forenklet utgave av *Youth and History*, hvor 69 studenter svarte. Identitet ble brukt som nøkkelbegrep for å konkretisere historiebevissthet som individets oppfatning av seg selv. Bøe vektla, i likhet med *Youth and History*, metabevisstheten – altså de undersøkte sin oppfatning av egen historiebruk, heller enn hvordan de gjorde ulike fenomener meningsfulle gjennom historiebruken. Studentene mente at historien representerer personlige og eksistensielle verdier og at den er bakgrunn for nåtiden. Studentene mente også at de viktigste drivkreftene i samfunnet var materielle. De kvalitative intervjuene med åtte av studentene, samsvarer med bildet av historiebevissthet fra de kvantitative undersøkelsene. Men tilføyde også: «studentenes historiebevisstheter som spenninger mellom liten historie (jeg-og-mine perspektiv) og stor historie (vi-og-våre perspektiv), [...] vanskelighetene studentene hadde med å danne broer mellom små og store historier, og [...] fremmedgjøringen dette kan skape».³⁶⁶

Historiebevidstheder

Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium ble gjennomført av den danske historiedidaktikeren Marianne Poulsen i 1996-1997, og ble utgitt i 1999.³⁶⁷ Undersøkelsen var kvalitativ, gjennom båndopptak av undervisning, fokusgrupper i folkeskolen 6. og 8. klasse, 3. klasse på gymnaset og intervju med deres lærere. Også denne undersøkelsen ser på elevenes oppfattelse av egen historiebruk, men ikke hvordan historiebruken kommer til uttrykk når de gjør fenomener meningsfulle. Dermed en metabevisst undersøkelse. Knutsen trekker frem at den største andelen av de undersøkte i Poulsens studie assosierer historie med gamle dager/fortiden. De fleste av elevene brukte historien til å skape identitet, men få så forbindelser mellom mikro- og makrohistorie. Poulsen skiller elevenes historiebruk i tre deler:³⁶⁸ Taus – «språkfattig historiebevissthet ved at elevene hadde vansker med å si noe om mulige utviklinger». Intuitiv – «brukte sin praktiske historiebevissthet til å skape identitet, kontinuitet og sammenheng». Handler både om mikro og makro, selv om få klarer å sette dem i sammenheng. Underliggende strukturer

³⁶⁶ Knutsen 2006: 17.

³⁶⁷ Poulsen: 1999.

³⁶⁸ Poulsen 1999: 138.

ble tatt for gitt, og handlinger ble utført i henhold til det som var tatt for gitt. Intellektuell – «ønsket å videreutvikle sin diskursive bevissthet, og de hadde en viss grunnleggende nysgjerrighet. Denne historiebruken var knyttet til å være kritisk til samfunnsforhold og til en bevissthet om betydningen av kunnskap».³⁶⁹ I sin oppsummering av Poulsens funn, trekker Knutsen frem et skille mellom tre posisjoner i elevenes forhold til fremtiden og menneskets rolle i historien: (i) Det materielle historiesynet vist gjennom et «vi», der menneskene er deltagere i den historiske utviklingen på en indirekte måte og enkeltmennesket ikke har noen særlig betydning. (ii) Et idealistisk historiesyn som ikke tok stilling til om fremtiden hører med i historien, eller at de regnet med fenomener blir historie når en instans beslutter hva som er viktig. (iii) Mennesker har en avgjørende rolle i utviklingen, er aktive og har et medansvar. I hovedsak kun elever fra gymnaset som hadde dette synet, og da kun noen få.³⁷⁰

Marianne Poulsens undersøkelser er hyppig sitert som eksempel på empiri utført om elevenes historiebevisstheter. Erik Lund trekker frem Poulsens skala for hvor utviklet historiebevisstheten er, som «beskriver elevenes historiebevissthet på en skala fra minimalt bearbeid og diffuse oppfatninger og holdninger til det meget presise og vel artikulerte».³⁷¹ Lund trekker også frem Poulsens vektlegging av familiehistorie til identifikasjon og sammenhenger mellom små og store fortellinger som forutsetninger for utvikling av historiebevisstheten.³⁷² Poulsens undersøkelser viser at elevene i hovedsak bruker historie som grunnlag for sin personlige identitetsdanning.³⁷³

Historical Consciousness in Youth

Historical Consciousness in Youth var en kvalitativ undersøkelse av barn og ungdommer mellom 11-17 år sin historiebevissthet, og ble gjennomført av de tyske forskerne Calos Kölbl og Jürgen Straub. Basert på gruppediskusjoner var undersøkelsen metabevist orientert og knyttet til gjenstander ungdom assosierte med historie. Kölbl og Straub mente innholdet i

³⁶⁹ Knutsen 2006: 18-19.

³⁷⁰ Knutsen 2006: 19, bygger på Poulsen 1999: 153-154.

³⁷¹ Lund 2004: 106, i HIN 8. Poulsen skriver selv at denne skalaforståelsen bygger på Bernard Eric Jensens teorier om historiebevissthet som skala, Poulsen 1999: 18.

³⁷² Lund 2004: 106, i HIN 8. Bygger på Poulsen 1999: 183-187.

³⁷³ Poulsen 1999: 183.

ungdommers historiebevissthet kunne deles i seks kategorier: historiske personer, grupper, steder, perioder/epoker, begivenheter/prosesser og medium for historiske representasjoner.³⁷⁴ I sin oppsummering av undersøkelsen skriver Ketil Knutsen at ungdommene ble tiltrukket av både det nære og fremmede. De knyttet familiehistorie til en historisk kontekst og forstod familiehistorie som noe historisk. Videre knyttet de sin egen historie til familiehistorien, det historiske perspektivet var både til menneskehetens og ikke-menneskelig historie. Mening ble skapt gjennom samtlige tidsdimensjoner i samspill og elevene visste at de kun lærer deler av historien.

Den konkrete historie som historie om besteforeldre og fortidsgjenstander skapte hermeneutiske operasjoner hos dem som; empati, identifisering og kreativitet. Men ungdommene ble også tiltrukket av det fremmede. For eksempel var ungdommene interessert i tradisjoner, skikker og levemåter som omhandler tyskernes nasjonalsosialistiske fortid. Ungdommene visste at fremtiden er åpen i den forstand at det både kan bli fremskritt og tilbakeskritt. Ulike fenomener skjer ikke bare, men er resultat av at noe har oppstått, endret og utviklet seg.³⁷⁵

Konsekvenser for det didaktiske opplegget i slektsgransking:

Særlig de to siste undersøkelsene gir nyttige perspektiver på hvordan barn og ungdom har en personlig interesse for historien, hvor familiehistorie eksplisitt er trukket frem som sentralt. Denne identitetsutviklende funksjonen som historie tjener i den enkeltes liv, er et sentralt perspektiv i den teoriforankrede historiebevisstheten. Også når det gjelder determinisme og materielle forutsetninger i en prosessuell-kronologisk historieforståelse tilfører undersøkelsene nyttige perspektiver. Gjennomgående ser ungdommene ut til å forstå rommet i fortiden når fokuset knyttes til enten familiehistorie eller konkrete gjenstander. Da blir også fortiden relevant for dem, noe som teoretisk er knyttet til det handlingsorienterte historiebegrepet, hvor erfaringsrommet begrenser og muliggjør handlingsrommet. Slik sett kan tendensen i undersøkelsene bekrefte det teoretiske perspektivet på at slektsgranskingen må foregå i spenningsfeltet mellom erfaring og forventning, i et identifiserende subjekt-/aktørperspektiv.

³⁷⁴ Knutsen 2006: 20.

³⁷⁵ Knutsen 2006: 20.

- Elevene gis bedre forutsetninger til å forstå rommet i fortiden når dette formidles med relevans til dem selv og gjennom bruk av familiehistorie eller konkrete gjenstander.

4.2.1 Historier ungdom lever

Knutsen mener en nødvendig undersøkelse i fortsettelsen av disse fire studiene er hvordan ungdommene gjør fenomener meningsfulle som et samspill mellom funksjonene: historisk erfaring, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling. Disse fire funksjonene er en ytterligere operasjonalisering av historiebevissthetens funksjoner, basert på tidligere arbeider fra Bernard Eric Jensen, Jörn Rüsen og David Carr.³⁷⁶

Å studere narrative historiebevisstheter handler altså om å studere hvordan nåtidsforståelse, fortidstolkning og fremtidsforventning som fortellinger kommer til uttrykk som historiske erfaringer, historiske identiteter, historiekulturer og historiske handlinger.³⁷⁷

Historier ungdom lever – en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt er tittelen på Ketil Knutsens avhandling fra 2006. Knutsens teoretiske perspektiver har vært brukt gjennomgående i denne masteroppgaven, da avhandlingens målsetting om å se hvordan elevene bruker narrative historiebevisstheter for å gjøre historiske fenomener meningsfulle, også er sammenfallende med hvordan historiebevisstheten utvikles. Narrativ brukes av Knutsen som begrep for at historiebevisstheten kommer til uttrykk som fortellinger når fenomenene gjøres meningsfulle. Teoretisk er dette forankret som et spørsmål mellom Hayden White, som mener den narrative historiebevisstheten er noe ungdommene tilfører fenomenene, og David Carr som derimot mener at narrative historiebevisstheter ikke er noe ungdommene tilfører fenomenene, men noe de lever gjennom dem som fenomener. Bernard Eric Jensen støtter dette siste synet. Det samme gjør Knutsen, gjennom at fenomener ligger til grunn for den narrative historiebevisstheten, og fenomenet dermed må undersøkes

³⁷⁶ Knutsen 2006: 35-39.

³⁷⁷ Knutsen 2006: 38.

for at meningen i det historiebevisste narrativet skal kunne forstås.³⁷⁸ Fenomenene: nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom undersøkes som narrative historiebevisstheter.

Aktiv refleksjon begrepsfester hvordan ungdommene inderliggjør, ytterliggjør og lever seg inn i historiske erfaringer, og på den måten aktivt reflekterer «mellom historiske erfaringer og egen historie for å bringe alt sammen til en meningsfull sammenheng».³⁷⁹ Dette kan foregå både som refleksjon og meta-refleksjon. Knutsen undersøker derfor hvordan ungdommenes erfaringer med fenomenene som undersøkes fører til endringer i deres egne historier. Slik blir identifisering begrepsfestet i tilknytning til historiebevisstheten som hvordan fortellingene konstrueres kontinuerlig gjennom at identiteten endrer seg og sammenhengene endres. Den individuelle narrative historiebevisstheten fungerer i sammenheng med den kollektive narrative historiebevisstheten. Den kollektive narrative historiebevisstheten kan være et fellesskap type nasjonal eller gruppe på makronivå, og lokal eller gruppe på mikronivå. Det kan også være flere slike fellesskap som er med på hvordan den narrative historiebevisstheten konstrueres og tilpasses for å gi indre sammenheng og mening i den individuelle livsverden.

For å beskrive hvordan ungdommene orienterer seg historisk, bruker Knutsen inndelingen til Bernard Eric Jensen, der han skiller mellom en antikvarisk og en pragmatisk historieinteresse. Der en antikvarisk historieinteresse arter seg som en fascinasjon for det fortidige som noe interessant i seg selv, virker den pragmatiske historieinteressen som et erfaringsforråd som kobler sammen det fortidige med nåtid.³⁸⁰ For å knytte det til tidligere brukt terminologi i denne masteroppgaven, kan den antikvariske historieinteressen leses i sammenheng med det som gjør oss historiefrembragte, mens den pragmatiske historieinteressen er en interesse for det som gjør oss historiefrembringende. Denne inndelingen i antikvarisk og pragmatisk historieinteresse er også et utgangspunkt for hvordan historien brukes. Da får historiebevisstheten et omdreiningspunkt i én av de tre tidsdimensjonene, selv om alle tre fortsatt vil virke i sammenheng. Basert på Jensen, og med hjelp av begrepet historisk orientering, vises historieinteressen ulikt gjennom at: (i) dersom fortidsfortolkningene er dominerende har historiebevisstheten en erindrende funksjon, (ii) dersom nåtidsforståelsen er

³⁷⁸ Knutsen 2006: 32-33.

³⁷⁹ Knutsen 2006: 46.

³⁸⁰ Jensen 2003: 67-68.

dominerende har historiebevisstheten en diagnostiserende funksjon (iii) dersom fremtidsforventningene er dominerende har historiebevisstheten en antesiperende funksjon.³⁸¹

I stor grad er resultatene til Knutsen sammenfallende med de andre studiene, med ett unntak, og det er *Historical Consciousness in Youth*. Kölbl og Staubs undersøkelse viser at ungdommene relaterer sin egen historie til annen historie, noe hverken Knutsen eller de andre undersøkelsene har kunnet konkludere med. Knutsen argumenterer for at dette kan skyldes at informantene i Kölbl og Staubs undersøkelse «fikk bruke konkret materiale som støtte for tanken under gjennomføringen av intervjuene».³⁸² Basert på en todeling av historiesynet i to typer; et idealistisk historiesyn, kjennetegnet «av at det er ideer, teorier og enkeltmennesker som er drivkrefter i historien» og et materialistisk historiesyn, hvor «upersonlige faktorer som teknologi og samfunnsprosesser er drivkrefter i historien»,³⁸³ vises ungdommenes erfaringer som «lite dynamiske, de baseres mer på verdier enn fakta og de er lite abstrakte».³⁸⁴ Resultatene fra Knutsens empiriske undersøkelser viser blant annet at ungdommene erfarer fenomenene som intrapersonlige, der de vektlegger samspillet mellom mennesker i grupper; nazistene, ikke nazisten, 17. mai om forfedre og «oss» nordmenn i dag. Ytterliggjøringen gjennom intrapersonlige sammenhenger i tid kan gi utfordringer når det kommer til inderliggjøringen som skal gjøre det historiefrembragte enkeltmennesket til historiefrembringende. Undersøkelsen samsvarer med tidligere refererte undersøkelser som viser at ungdommenes konstruksjoner er lite dynamiske. Ungdommene ser lettere de store linjene når tidsforankringen er fortid. Dersom fenomenet er «nøytralt» tidsforankret vil elevene se det fra et nåtidsperspektiv som ikke bevisst gir seg uttrykk som historiebevissthet. Fortidsbruken er verdistyrt heller enn faktabasert.

³⁸¹ Knutsen 2006: 56, basert på Jensen 2003: 68-69. Omtales også i Kvande & Naastad 2013: 47, da didaktisk relatert som utgangspunkt for hvordan elevene bruker historie.

³⁸² Knutsen 2006: 151.

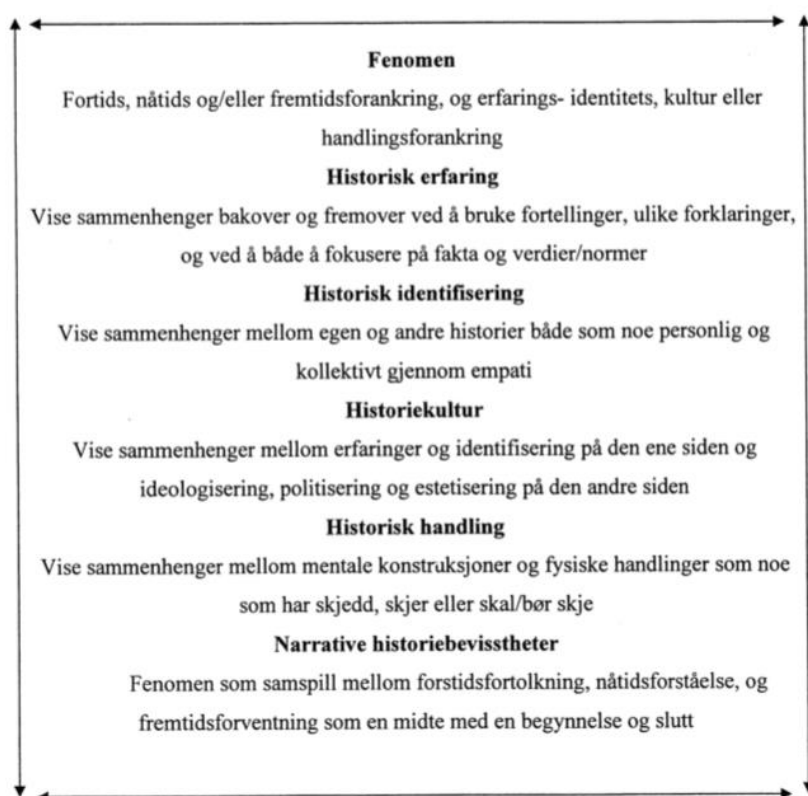
³⁸³ Knutsen 2006: 148, basert på Halvdan Eikeland, 1989: *Fortid, nåtid, framtid: fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*, Otta: Tano: 213-219.

³⁸⁴ Knutsen 2006: 149.

Knutsen oppsummerer sine samsvarende funn med de andre undersøkelsene som:

(i) lite dynamiske historiske erfaringer, (ii) hvordan historisk identifisering er en viktig måte å bruke historie på for ungdom, selv om de fleste fenomenene har liten betydning for deres identifiseringer, og (iii) et manglende samspill mellom ungdommenes egen historie og annen historie.³⁸⁵

Kvalifisering av narrative historiebevisstheter kan ifølge Ketil Knutsen settes opp i en modell som:



Figur 4.5: Knutsens kvalifisering av narrative historiebevisstheter.³⁸⁶

Knutsen mener at både hans og de tidligere refererte undersøkelsene viser at identifisering er en viktig måte for elevene å bruke historie. Avhandlingen viser manglende samspill mellom ungdommenes egen og annen historie, samtidig som «ungdommene ikke reflekterer over at vi

³⁸⁵ Knutsen 2006: 156.

³⁸⁶ Knutsen 2006: 106.

både skaper og blir skapt av historie». ³⁸⁷ Det at ungdommenes erfaringer i stor grad bygger på verdier og i liten grad på fakta, gjør at de ikke forstår «forandring som noe dynamisk med endring og kontinuitet, og gjør det derfor vanskelig for dem å tenke abstrakt».

Sett i sammenheng med Bernard Eric Jensens skille mellom lek- og faghistorie kan det virke som at elevenes historiebruk ikke reflekteres i de begreper og den forståelse av historie som er den rådende praksis i skolen. Metaperspektivet og abstraksjonen i den historiske kunnskapen som formidles bidrar i så måte til at elevenes identitetsutviklende historiebruk blir utelatt fra undervisningssituasjonen.

Konsekvenser for det didaktiske opplegget i slektsgransking:

Narrative historiebevisstheter kunne vært en teoretisk forankring om det var slektshistorie som var hovedanliggende i masteroppgaven. Derimot er det hvordan slektsgranskings metode kan utvikle elevenes historiebevissthet og videre åpne for at historiebevisstheten også blir en inngang i andre historiske tematikker som er siktemålet med denne oppgaven.

Historiebevissthetens utvikling er derfor ikke knyttet til fortellingenes mening og funksjon i slektsgranskningen, dermed blir narrative historiebevisstheter for begrensende.

- Elevene har både en antikvarisk og pragmatisk historieinteresse som gjør at fortiden kan være interessant i seg selv, men også kan brukes som erfaringsrom i samtid og gi perspektiver på fremtid. Denne orienteringen kan være erindrende, diagnostiserende og antesiperende.
- Elevene må inderliggjøres historien for å relatere den til sin egen historie.
- Elevene må gis forutsetninger til å identifisere seg på individnivå for å relatere til de fortidige menneskene på en måte der det materialistiske historiesynet blir en ramme for det idealistiske subjekt-/aktørperspektivet.

Tre praksisrettede perspektiver på historieundervisningen

De tre siste undersøkelsen jeg bruker i min masteroppgave er alle kvalitative undersøkelser utført i masteroppgaver. Disse retter seg mot skolens deskriptive historieundervisning, Paulssen gjennom intervju med lærere i den videregående skole, Eidsnes gjennom undersøkelser av undervisningsopplegg om vikingtiden og den andre verdenskrig, og Rydberg

³⁸⁷ Knutsen 2006: 163.

gjennom intervjuer med elever som har vært med på undervisningsopplegg i regi av den kulturelle skolesekken. Med disse undersøkelsene ønsker jeg å hente ut faktorer som er med på å gjøre undervisningen meningsfull og motiverende for elevene, for så å knytte disse til funksjoner og perspektiver som er den del av den teoridannede historiebevisstheten.

Det er de siste årene blitt skrevet flere masteroppgaver som gir nyttige perspektiver på hvordan undervisningen kan utvikle elevenes historiebevissthet. Gjennom vinklingen på henholdsvis: historielærere i videregående skole, læremidler i grunnskolen og elever i grunnskolen, mener jeg de tre masteroppgavene dekker praksisperspektivet som er nødvendig for den videre utviklingen av et didaktisk opplegg. På denne måten skal undervisningsopplegget i slektsgransking bli teoribegrunnet og praksisrettet.

4.2.2 Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt

Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt er tittelen på Christian Paulssen sin masteroppgave fra 2011. Paulssens undersøkelser bygger på intervjuer med ti historielærere i den videregående skolen i Trøndelag, hvor deres metakognitive refleksjon om egen historieundervisning knyttes til funksjonelle elementer i begrepet historiebevissthet. Paulssen bygger den teoretiske historiebevisstheten på Ohman Nielsen, Jensen og Bøe, i tillegg til den narrative kompetansen fra Rösen. Slik føyer oppgaven seg teoretisk til en tysk-dansk/nordisk historiedidaktikk og en empirisk tradisjon fra overnevnte undersøkelser.

Paulssens masteroppgave gir deskriptive innsikter i hvordan historiebevissthet anvendes av lærere i historieundervisningen, i sammenheng med at begrepet kom inn i læreplanen for historiefaget i den videregående skole fra K06. For å få innsikt i intensjonen med at begrepet kom inn i læreplanen, har Paulssen intervjuet Vera Schwach fra NIFU og Kirsti Engelién fra UIO, som var med i læreplanutvalget for historiefaget i K06. Intensjonen fra læreplanutvalget for å inkludere historiebevissthet i læreplanen forklarer Schwach som: «når målet er å gjøre eleven interessert i historie, må historiefaget inneholde ting som gjør at elevene selv kan komme innpå historien».³⁸⁸ Selv om de ble intervjuet uavhengig av hverandre – og flere år

³⁸⁸ Paulssen 2011: 29.

etter læreplanprosessen – følger Engeliens resonnementene til Schwach, og legger til «at kompetansemålene, foruten å gi realhistorisk kunnskap, også er formulert med tanke på at elevene skal skape og bruke historie».

Paulssen konkluderer i sine funn med at lærerne tillegger mest betydning i det historieskapte aspektet av historiefaget, og mindre vekt på den historieskapende funksjonen. Fortellingen har en sentral funksjon i undervisningen, herunder også kontrafaktiske elementer, noe Paulssen påpeker at viser hvordan den historieskapende funksjonen kanskje er mer sentral enn det lærerne selv uttrykker. Lærerne forsøker å gjøre undervisningen betydningsfull for den enkelte ved trekke elevene inn i historien, gjennom å relatere den til forkunnskaper og perspektivere den i elevenes livsverden. Personlig identitet og forestilte fellesskaper fremheves som metodiske grep for å «trekke elevene inn i faget». I denne sammenheng uttrykker lærerne at lokalhistorie normativt gir bedre læringsutbytte, men at nasjonale og globale utviklingslinjer tillegges mest vekt. Når det gjelder begrepet historiebevissthet oppsummerer Paulssen: «Undersøkelsen har dessuten vist at i den grad historiebevissthet er et begrep informantene har bekjentskap med, har begrepet et innhold som ikke synes klart for majoriteten i utvalget».³⁸⁹ Som en klar tendens i empirien konkluderer Paulssen med at «informantenes undervisningsorientering sikter mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet i større grad enn informantene selv synes klar over [...] historiebevissthet som begrep fremstår som en teoretisering av en ryggmargsfølelse hos informantene».

Selv om læreplanene legger opp til lokal autonomi i hvordan de ønsker at lærerne skal arbeide med historiefaget (og andre fag), er det likevel noe finurlig at det ikke er etablert læringsressurser med teoretisk forankrede metoder i faget. Paulssens undersøkelser problematiserer den lokale autonomiens inkonsekvente bruk av fagets læreplanfestede formål, og at de normative føringene dermed i liten grad reflekteres rundt – selv om de likevel er sentrale i undervisningspraksisen. Dersom tavleundervisning og prosjektarbeid blir resultatet i hverdagen, må det også tas et politisk ansvar for at læreplanverkets intensjoner i praksis blir fulgt opp, mer normativt enn tilsynelatende vilkårlig. Denne vinklingen medfører at det didaktiske opplegget for slektsgransking som presenteres i min masteroppgave er detaljert i det omfang det er. For at lærere skal kunne anvende metoden i sin undervisning må opplegget være intuitivt, sammenhengende og enkelt å ta i bruk for didaktikeren.

³⁸⁹ Paulssen 2011: 92.

4.2.3 Korleis utvikle historiemedvitet?

Korleis utvikle historiemedvitet? Ein analyse av to læremiddeltypar for grunnskulen er tittelen på André Eidsnes' masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk fra 2014. I masteroppgaven analyserer Eidsnes læremidler for 6. og 9. klasse om vikingtiden og den andre verdenskrig, for å se hvordan disse legger til rette for elevenes utvikling av historiebevissthet. Eidsnes sin masteroppgave trekker paralleller til undersøkelsene i Knutsen 2006 og Paulssen 2011, som begge viser mangler ved den historieskapende siden av faget. Eidsnes bygger analysen på funksjonelle perspektiver i historiebevisstheten: sammenhenger i tid, multiperspektivitet, fortellinger og fortolkning. Eidsnes tillegger kritisk og historisk tenking en viktig rolle i «eit utvikla historiemedvit». ³⁹⁰ «For å ha eit utvikla historiemedvit, må ein kunne reflektere over kvifor både ein sjølv og andre tolkar fortida, notida og framtida som ein gjer». I min masteroppgave er en slik forståelse begrepsfestet i tilknytning til den refleksive autobiografiske erindringen.

Både analysekategoriene og den teoretiske kontekstualiseringen er forankret i en tysk-dansk/nordisk retning, gjennom teori fra Sødning Jensen, Jensen, Bøe og Rügen. Verdt å merke, så oppsummerer Eidsnes forskningsfeltet som opptatt av å beskrive kjennetegn ved begrepet, heller enn hvordan og hvorfor begrepet kan være nyttig i undervisning. Dette til tross for begrepets sentrale posisjon i læreplanen. ³⁹¹ Eidsnes viser også til at flere historiedidaktikere poengterer at historiebevissthet vanskelig lar seg operasjonalisere.

Eidsnes påpeker at læremidlene som undersøkes ikke nevner historiebevissthet eller analysekategoriene spesifikt, men at den teoretiske delen viser at historiebevissthet har visse kjennetegn som gjør at det likevel kan analyseres.

Samtlige lærebøker har tatt vikingtiden ned på individnivå i sin formidling av den historiske perioden. Elevene skal i alle eksemplene beskrive samfunnet «nedenfra» i beskrivelser av

³⁹⁰ Eidsnes 2014: 31.

³⁹¹ Eidsnes 2014: 30. Eidsnes' formulering: «begrepets sentrale posisjon i læreplanen» bygger blant annet på Skrams analyse av historiefaget i K06. Som tidligere omtalt i oppgaven deler ikke jeg denne oppfattelsen, selv om funksjonelt innhold fra det teoriutviklede historiebevissthetsbegrepet er med i læreplanen.

fiktive personers hverdag.³⁹² Eidsnes bruker Sødring Jensen for å forklare hvordan den historiske fortellingen funksjonelt viser forandringsprosessene i samfunnsforhold. Fortellingens oppbygging med start, hendelse og slutt gir saksområdet mening.³⁹³ Læremidlene vektlegger at fortiden har vært med å påvirke nåtiden, men ikke hvordan dagens tolkning påvirker fortiden.³⁹⁴ Relatert til kildebruk, problematiseres det at tekstene om andre verdenskrig ikke eksplisitt sier noe om hvor kunnskapen kommer fra. Hvordan forståelsen og fremstillingen produseres ville vært med på å gjøre elevene mer bevisst på dimensjonene i historiebevisstheten.³⁹⁵

I konklusjonen trekker Eidsnes frem at det er forskjell i hvordan de ulike læremidlene tilrettelegger for utvikling av historiebevissthet på de ulike klassetrinnene. For 9. trinn er undervisningsoppleggene mer tilrettelagt for refleksjon og kritisk tenking, noe som ifølge Eidsnes sine funn ser ut til å virke positivt for hvordan læremidlene tilrettelegger for utvikling av historiebevissthet. Dette viser seg også i tabellen Eidsnes har utformet for å måle de ulike læremidlene basert på analysekategoriene. Her bruker Eidsnes en skala fra 1-4, der særlig refleksjon står igjen som en kategori med høy verdi i skalaen for hvordan læringsmiddelet muliggjør utvikling av historiebevisstheten. I sum mener Eidsnes læremidlene legger til rette for utvikling av elevenes historiebevissthet, men at det også vil være noe lærerne må følge opp i undervisning for å muliggjøre det normative utgangspunktet.

4.2.4 Historiebevissthet i Den Kulturelle Skolesekken

Julianne Joakimsen Rydberg skrev i 2017 masteroppgaven: *Historiebevissthet i Den Kulturelle Skolesekken: På hvilken måte oppnår DKS sine målsetninger om å utvikle demokratiske holdninger hos ungdomsskoleelever, gjennom sin historieundervisning?*

I den undersøkte Rydberg, gjennom intervju med elever, hvordan den kulturelle skolesekken (DKS) bidrar til den demokratiske dannelsesprosessen. Historiebevissthet er nøkkelbegrepet i

³⁹² Eidsnes 2014: 43.

³⁹³ Eidsnes 2014: 44.

³⁹⁴ Eidsnes 2014: 52.

³⁹⁵ Eidsnes 2014: 74.

undersøkelsen, og «målet om å styrke den demokratiske dannelsesprosessen [skjer] gjennom å styrke elevenes historiebevissthet». ³⁹⁶ Det er uklart om det er hvordan elevene gir mening til fenomenene gjennom historiebevisstheten, eller om det er hvordan historiebevisstheten utvikles og styrkes som et resultat av undervisningen som er målet for intervjuene. Rydberg bruker i analysen elevenes reaksjoner på innholdet som referansepunkt, noe jeg tolker som en konkretisering av at historiebevisstheten uttrykkes gjennom identifikasjon og emosjonelle kroppslige reaksjoner. Vekten som legges på elevenes interesse for undervisningen og «inderliggjøring» av det som undervises om, gjør at undersøkelsene gir et praksisrelatert og elevperspektiv på historiebevissthetens funksjoner. Teoretisk er Rydbergs oppgave den tydeligst plasserte i tysk-dansk/nordisk historiedidaktikk, da grunnlaget i all hovedsak er Jensen og Eikeland – i tillegg til Knutsen, og Kosellecks begreper «erfaringsrom» og «forventningshorisont».

Elevene blir tidvis stilt ledende spørsmål for å få dem til å reflektere historiebevisst. Et interessant poeng er at elevene responderer godt på fortellingene, men klarer ikke å knytte disse til et abstrakt teoretisk diagram, som blir kalt «krigens anatomi». ³⁹⁷ Dette er interessant fordi diagrammet er ment for å strukturere og vise sammenhenger, men innholdet blir for abstrakt til at elevene klarer å koble dette opp mot de fortellingene som de er blitt fortalt, og gitt uttrykk for at hadde læringsverdi. Rydberg mener at diagrammet hadde gjort seg bedre for elever i videregående skole. Relatert til slektsgranskingen må det vurderes om noe av innholdet i undervisningsopplegget er gjort abstrakt i hensikt av å strukturere, men likevel ender opp med å forvirre elevene.

Rydberg viser i sine intervju at elevene etterlyser engasjerte lærere som kan formidle historien gjennom engasjement og innlevelse. Elevene ønsker å delta i undervisningen og de virker særlig interessert i dramatikken og enkeltmenneskene. Med dramatikken menes blant annet dødsfall og andre sterke inntrykk. Disse stimuliene kan tenkes i sammenheng med spenningsfilmer og spill, som elevene møter i hverdagen, og som ifølge Jensens åpne skalamodell vil være med på å utvikle elevenes historiebevissthet. Skolen vil i så måte ikke møte elevenes premisser når det velges en teoretisk vinkling med vekt på kronologi og statistikk. Det dynamiske aktørperspektivet blir i så måte en viktig faktor i det å skape

³⁹⁶ Rydberg 2017: 123.

³⁹⁷ Rydberg 2017: 73.

interesse og innlevelse når elevene skal arbeide med slektsgransking. Interesse og innlevelse blir slik en pedagogisk og erfaringsbasert forutsetning for læring.

Et annet eksempel fra undervisningen i Narvik, er en elev som sier at Narviksenteret var bedre før «da det var masse kule ting fra krigen, mens nå er det bare masse tekst og nesten ingenting å se på». ³⁹⁸ En annen elev mener at dette er bra fordi at «nå er det mye lettere å lære om krigen». Eksempelet illustrerer at elever lærer ulikt, og at historieundervisningen må være tilpasset begge synene på læring. Læringsstrategisk, omtaler Erik Lund disse ulike forutsetningene for læring som VAK-preferanser. ³⁹⁹ Det står for visuelle- auditive- og kinetiske(/taktile) preferanser, og forutsetningene for læring vil derfor variere individuelt for hver enkelt elev og i alle klasserom. Lund begrunner med utgangspunkt i kunnskapen om læringsstiler, at læringsaktiviteter i historiefaget må være allsidige.

Rydberg trekker frem at elevene uttrykker sin historiebevissthet gjennom sammenligninger mellom behandlingen av tyskerbarn og dagens generalisering av mennesker: «hvis man skal sammenligne alle muslimer med islamistiske terrorister så kan man også sammenligne alle tyskere med nazister». ⁴⁰⁰ Linjene som elevene trekker for fortid til nåtid, virker ifølge Rydberg til å medføre «en reell fare for at tyskere kunne bli nazister igjen. De viser [også] bekymring for at historien kan gjenta seg [...] når de sammenligner Donald Trump med Hitler, fordi de synes begge har lik retorikkbruk». Som dette sitatet viser, er det helt sentralt at en historiebevissthetsdidaktikk ikke relativiserer faghistorien på en slik måte at faktiske kunnskaper blir sekundært. For elevenes møte med 1800-tallets mennesker i slektsgranskingen må det derfor legges inn kontekstuelle kunnskaper som gjør at elevene forstår at tiden endrer rommet. Rydberg setter elevenes resonnementer i sammenheng med «elevenes uttrykte misnøye med historieundervisningen, som de selv mener mangler engasjement, variasjon og en tydelig fremtredende mangel og tydeliggjøring av prosesser og sammenhenger». ⁴⁰¹

³⁹⁸ Rydberg 2017: 78.

³⁹⁹ Lund 2016: 74-75.

⁴⁰⁰ Rydberg 2017: 80.

⁴⁰¹ Rydberg 2017: 80.

Som et godt eksempel på et didaktisk opplegg som retter seg mot elevenes historiebevissthet, trekker Rydberg frem *Jødisk museum* i Trondheim sitt opplegg i den kulturelle skolesekken.⁴⁰² Særlig skolejenta *Cissi Klein*, som ble hentet ut av klasserommet og sendt for å dø i Auschwitz, gir elevene mulighet å identifisere seg med menneskene og reflektere rundt eget handlingsmønster i en slik situasjon. En av elevene mener denne situasjonen gjør at hun «sammenligner det med seg selv».⁴⁰³ En annen elev mener det er noe annet å se at det skjedde i sin egen by, enn når du hører om det et annet sted i landet, mens en tredje elev mener det blir mer ekte når du går ut og ser det i egen by. Elevene virker som de knytter mer følelser til dette opplegget, noe Rydberg også omtaler som: «Empati er evnen til å sette seg inn i andres situasjon, og her virker det som at det er akkurat det de gjør».⁴⁰⁴ Herav blir det viktig at elevene får mulighet til å bygge en relasjon til menneskene i slektsgranskingen. Selv om en slik emosjonell tilknytning åpenbart er sterkere ved fysisk «å gå i fortidens fotspor», bør det didaktiske opplegget søke etter hvordan elevene kan identifisere seg gjennom empati. Alder, geografi og livssituasjon virker til å være de tre mest vektlagte indikatorene for gjenkjennelse i eksempelet over. Målet for det didaktiske opplegget må da bli en slik tilknytning, heller enn «at det skjer andre steder i landet» som blir fremhevet som motsatsen.

Et annet sentralt funn i Rydberg sine undersøkelser er hvordan «sterke virkemidler og det å knytte historiene til noe personlig gjorde det lettere å huske historien de lærte».⁴⁰⁵ Dette skiller seg fra hvordan elevene som Rydberg intervjuer, tre forskjellige steder i landet, opplever at historieundervisningen i skolen vanligvis er:

Når elevene opplever å bruke tiden på å løse oppgaver og lese om dødstall, er det vanskelig for elevene å forstå at tallene er faktiske mennesker med egne liv og historier. Under DKS får de en helt annen tilnærming, og det virker som at de forstår det store bildet i en større grad når de klarer å relatere til det som skjer.⁴⁰⁶

⁴⁰² Rydberg 2017: 83-103.

⁴⁰³ Rydberg 2017: 87.

⁴⁰⁴ Rydberg 2017: 88.

⁴⁰⁵ Rydberg 2017: 113.

⁴⁰⁶ Rydberg 2017: 114.

Selv om nedsivingsteorien i utgangspunktet skal være ute av den historiedidaktiske praksis er det, ifølge Rydberg, tydelige tendenser i elevenes respons på at dette fortsatt er en metodikk som praktiseres.⁴⁰⁷ En slik vurdering virker til å samsvare også med andre undersøkelser, for eksempel i beskrivelser av hvordan læreboken og tavleundervisningen fortsatt er dominerende metodikk i historieundervisningen.

Elevenes nysgjerrighet og detaljkunnskaper trigges av perspektiver som bryter med deres og påvirkningskanalenes etablerte sannhet. For eksempel nordmenns rolle i jødedeportasjon. Samsvarende med undersøkelsene til Knutsen, er elevene i Rydbergs undersøkelse, opphengt i detaljer om fortiden. De klarer i mindre grad, eller gjør seg ikke nytte av, å abstrahere informasjonen. Teoretisk blir det en antikvarisk fascinasjon over det fortidige. Målet må derfor være at elevene utvikler denne fascinasjonen pragmatisk, gjennom at fascinasjonen åpner et handlingsrom eller påvirker forventningshorisonten. Detaljene kan da gi konkret grobunn for den historiebevisste tankegangen og utviklingen. Derfor må det også være en bevisst bruk av detaljer i det didaktiske opplegget, som er ønskelig at elevene skal henge seg opp i. Disse må ha en verdi enten for identifikasjon eller empati for at denne detaljen skal trigge den historiebevisste tankegangen. Det er også en mulighet til å bruke slektsgranskingen for å komme inn på andre historiefaglige tematikker, gjennom å bruke personene som elevene er blitt kjent med i slektsgranskingen som inngang til ellers abstrakte fenomener og prosesser.

I min masteroppgave omtaler jeg konsekvent at elevene «blir kjent med» personene de arbeider med i slektsgranskingen. Dette er bevisst og er for å beskrive den inngangen til historien det er ønskelig at elevene skal møte gjennom disse personene. Det ligger også en pedagogisk bakgrunn for denne omtalen, da bli kjent også forutsetter et forståelsesgrunnlag og en respekt for den de blir kjent med. I det å bli kjent ligger det også en forutsetning at den du blir kjent med er et menneske med en personlighet og et sett med verdier og perspektiv. Slik blir elevene bevisst at dette ikke er abstrakte aktører i det historiske forløp, men tenkende personer som har vært aktører i en annen tid. Da kan de også reflektere over hvilke likheter og ulikheter de ser med seg selv og det de selv kjenner.

⁴⁰⁷ Rydberg 2017: 117.

Konsekvenser for det didaktiske opplegget i slektsgransking:

Gjennomgående underbygger de empiriske studiene perspektivene på utvikling av historiebevissthet fra teorien. I analysen av de tre masteroppgavene er relevans for det didaktiske opplegget diskutert fortløpende. Likevel er det noen operasjonelle punkter som er viktig å ta med videre som supplerende til den teoretiske forståelsen:

- Det didaktiske opplegget må være konkretisert og detaljert i en slik grad at det enkelt kan tas i bruk av lærere som et reelt alternativ til lærerstyrt tavleundervisning og oppgaveløsning i læreboken.
- Refleksjon og kritisk tenking er egenskaper ved utviklingen av elevenes historiebevissthet som brukes i eksisterende læremidler og muliggjør den historiebevisste tilnærmingen til det som undervises i.
- Det dynamiske aktørperspektivet levendegjør fortiden og muliggjør den engasjerende og interessante formidlingen som elevene selv mener er en forutsetning for undervisningen.
- Elevene bruker detaljer fra det fortidige for å relatere det til nåtid og argumentere for fremtidige konsekvenser.
- Strukturerende abstraksjoner må formes av elevene selv, eller være konkrete nok til at de ikke forvirrer mer enn de hjelper.

5 Tilpasning av slektsgransking for samfunnsfaget

Det som får oss til å lære, er nysgjerrigheten.⁴⁰⁸

Sitatet over er hentet fra den anerkjente pedagogikkprofessoren Gunn Imsen sin bok: *hva er pedagogikk?* Imsen oppsummerer i sitatet deler av den kognitive konstruktivismen til den sveitsiske psykologen Jean Piaget. De pedagogiske læringsstrategiene som brukes i utviklingen av det didaktiske opplegget i slektsgransking er på et overordnet nivå, innenfor den kognitive og sosiale konstruktivismen. Slik kan den enkelte pedagogen tilpasse læringsaktivitetene til sine læringsstrategier for den enkelte klasse. De pedagogiske vurderingene i opplegget tillegges derfor en sekundær funksjon, hvor det er de historiedidaktiske vurderingene som blir retningsgivende, innenfor en bred pedagogisk filosofi.

I de foregående kapitlene har jeg skrevet om historiebevissthetens teoretiske grunnlag i historiedidaktikken og den alternative historiebevissthets-/historiebruksdidaktikken. Jeg har også behandlet begrepets innhold og hva som skiller den historiebevisste inngangen til historiefaget fra det vitenskapelige forskningsområdet historie. Der jeg i kapittel 3 posisjonerte slektsgransking i det historiske fagfeltet, skal jeg i dette kapitlet se hvordan sentrale funksjoner og operasjonaliserte perspektiver på historiebevissthet kan inkluderes i slektsgranskingen.

5.1 Slektsgransking i samfunnsfag

At slektshistorie har en funksjon i historiefaget gjentas som en selvfølgelighet blant flere historiedidaktikere.⁴⁰⁹ Felles for alle disse er at de tar utgangspunkt i at eleven skal arbeide med egen slekt. Slik sett begrunnes den didaktiske slektsgranskingen i den identifiserende delen – slektshistorien –, men ikke den metodiske delen – slektsgranskingen. Metodikken som

⁴⁰⁸ Imsen 2011: 51.

⁴⁰⁹ Jf. note 4: «Eksempler på slektsgransking i didaktisk sammenheng: Kvande & Naastad 2013: 40-41; Lund 2016: 151; Bøe 2002: 230».

hovedsakelig beskrives i nevnte litteratur er samtaler med eldre slektninger og de minnene som eksisterer i fortellinger og materiell arv i slekten. I den metodiske delen av slektsgranskingen er dette det første av de tre metodiske trinnene.⁴¹⁰ Forutsetningen er dermed at elevene skal bli fortalt fortellingene og snakke om de materielle minnene. Avhengig av spørsmålene som stilles vil et slikt opplegg skille seg, ikke bare metodisk, men også i operasjonell målsetting fra den slektsgranskingen som skisseres i mitt didaktiske opplegg.

Et annet grunnleggende skille er at historiedidaktikerne har som forutsetning at elevene skal arbeide med sin egen slekt. Dette problematiseres i liten grad, der mulighetene kort omtales uten at forbehold om begrensninger nevnes. Et slikt perspektiv gjør at elevenes identifikasjon og selvsentret interesse og motivasjon, gir den historiedidaktiske selvfølgheten som litteraturen presenterer. Når slektsgranskingen i dette opplegget ikke kan bruke disse faktorene gjør det også litteraturen mindre relevant for operasjonell konkretisering av slektsgransking i skolen. Deres relevans for denne oppgaven begrenses i så måte. Dette vil også gjelde de erfaringer som er gjort av *den norske historiske forening* (HIFO) fra elevoppgaver som presenterer en person i egen slekt.⁴¹¹

Slektsgransking kan i denne sammenheng være en metodisk inngang for elevene til systematisk kildearbeid, samtidig som det muliggjør utvikling av historiebevissthet. Kompetansemålene i den nye læreplanen fra 2020 er som tidligere nevnt på høring våren 2019. I min masteroppgave begrunner jeg derfor slektsgransking i samfunnsfag på kompetansemål fra K06, tilleggene som kom gjennom *utforskeren* i 2013 og de fastsatte kjerneelementene for samfunnsfaget fra 2020.⁴¹² I kjerneelementet: *Undring og utforskning*, som skal innføres fra 2020, står det:

Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunnet blir til. Elevane skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og

⁴¹⁰ Jf. Stoa & Sandbergs tredeling, omtalt i kapittel 3.

⁴¹¹ *History Network for Young Europeans* (EUSTORY) sin årlige konkurranse, i Norge gjennom HIFO i samarbeid med Fritt Ord og Aschehoug, der elevene gjennom historiske undersøkelser og formidling, skal presentere «sin familie i historien». Viser eksplisitt hvordan «den små historien» skal passe inn i «den store historien». Kvande & Naastad 2013: 176-177.

⁴¹² Fastsett av Kunnskapsdepartementet, 26.06.2018, hentet 12.05.19 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606058>

-skapande saman med andre både i og utanfor klasserommet. I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar kjelder for å kaste lys over forhold i samfunnet og eige liv og vurdere om kjeldene er pålitelege og relevante.⁴¹³

Sett i sammenheng med høringsutkastet til nye kompetansemål i samfunnsfag, vil intensjonen om det metodiske samfunnsfaglige arbeidet, videreføres i den nye læreplanen. Følgende analyse vil derfor også kunne gjelde etter at nye læreplaner er innført.

Som vist i *Vedlegg 1: Kompetansemål i K06* er det systematiske kildearbeidet som slektsgransking representerer en metode som kan begrunnes under en rekke av kompetansemålene tilknyttet hovedområdet *utforskeren* i læreplanen. *Utforskeren* var et nytt hovedområde i samfunnsfaget fra 2013. «Hovedområdet griper over i og inn i de andre hovedområdene i faget, og derfor skal man arbeide med kompetansemålene i *utforskeren* samtidig som man arbeider med mål fra andre hovedområder».⁴¹⁴ Videre omtales bruk av kilder og kildekritikk som sentralt i *utforskeren*, både for å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap, samt bygge en samfunnsfaglig forståelse.

Gjennom det systematiske kildearbeidet vil elevene arbeide direkte i primær- og sekundærkilder, både som levninger og beretninger fra en historisk tid som kan være pedagogisk utfordrende å forstå i den moderne nåtid. Primær- og sekundærkilder, samt kildenes relevans og gyldighet er noe elevene må utvikle en forståelse for og arbeide med i grunnskolen.⁴¹⁵ Samfunnsfaget skal bidra i elevenes identitetsdannelse, noe som også må sees i sammenheng med det overordnede dannelsesidealet som omtales under.

Slektsgransking gir et innblikk i fortiden hvor genealogiske linjer kan trekkes til nåtiden, og gi perspektiver på fremtiden. Slektsgranskingen kan også danne grunnlaget for samfunnsfaglige diskusjoner, der et overordnet mål vil være at elevene ser seg selv som en del av historien.

⁴¹³ Utdanningsdirektoratet 2019: *Kjerneelement, Undring og utforskning*.

⁴¹⁴ Utdanningsdirektoratet 2013: 3.

⁴¹⁵ Koritzinsky 2014: 216.

I arbeidet med slektsgransking må elevene *mundtlig* argumentere for, og diskutere sine funn i kildene. De må *skriftlig* strukturere og formulere dataene i et personskjema eller i en tekst. Elevene må tolke og reflektere mens de *leser* kildene, samt se etter sammenhenger og avvik ved å *regne* på årstall og datoer. De må også bruke *digitale ferdigheter* for å søke i kildene og fremstille resultatene. Slik får elevene brukt *de fem grunnleggende ferdighetene* gjennomgående i arbeidet med slektsgransking.

Etter arbeidet med slektsgransking skal elevene ha opparbeidet nye begreper og en empatisk innsikt som læreren kan bruke didaktisk i for eksempel en diskusjon om likestilling og diskriminering, fattig og rik, historiske næringsveier for nordmenn, barnedødelighet og sykdomshistorie osv. Slektsgrensing som metode skal på denne måten utvikle historiebevisstheten til elevene, der de gjennom prosessen vil få et unikt – førstepersons – innblikk i fortidige mennesker som elevene kan relatere til i møte med en bredde av samfunnsfaglige tematikker. Elevene vil i møte med kildenes bønder, husmenn, smeder, tjenestepiger, skibskapteiner, toldbetjenter, husmodere, uægte barn m.fl. danne seg et utvidet erfaringsrom som kan bidra til økt forståelse og mer læring i andre temaer.

I henhold til opplæringsloven skal skolen gi elevene en historisk og kulturell innsikt, fremme en vitenskapelig tenkemåte, la elevene få utfolde sitt utforskningsbehov og lære å tenke kritisk. Danningen skjer ifølge *verdier og prinsipper for grunnopplæringen* blant annet gjennom: opplevelser; praktiske og teoretiske utfordringer; i samarbeid og gjennom selvstendig arbeid; når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar; når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.⁴¹⁶

I tråd med opplæringens formål og dannelsesideal, samfunnsfagets formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, er det grunnlag for å påstå at slektsgransking vil være et relevant og faglig begrunnet metodevalg i samfunnsfagundervisningen.

Didaktisk posisjonering i undervisningsopplegget

Det kan være utfordrende å plassere undervisningsopplegget i enten den tysk-danske eller den engelske didaktikken. Grunnen til det er at strukturen og innholdet bruker historisk-vitenskapelige metoder og fagets språk og begreper. Samtidig er oppleggets teoretiske

⁴¹⁶ Utdanningsdirektoratet 2017: 4.

forankring solid basert i særlig Bernard Eric Jensens verk, med vekt på identifikasjon, livsverden, fortellingen, empati m.fl.

Selve temaet slektsgransking plasserer seg også mellom de to didaktiske retningene. Det vil være vinklingen på undersøkelsene som plasserer opplegget i den ene eller andre didaktiske retningen. Denne balansen omtaler jeg som en skala, der den didaktiske retningen betinges av om vekten legges på eleven som utforskende slektsgransker eller slektsgranskingen som historievitenskapelig metode. Disse ytterpunktene utelukker ikke hverandre, men skal virke sammen i en skala for å utvikle elevenes historiebevissthet.

Pedagogiske og didaktiske resonneringer på slektsgransking for å utvikle historiebevisstheten

At elevene ønsker å delta i undervisningen gjennom aktiv læring er et ideal både i teori og empiri. En utfordring med dette er imidlertid at «den store fortellingen» i mange tilfeller tillegges et perspektiv og en kronologi som ikke tar hensyn til de historiske personene som aktører, men heller strukturelle prosesser som krever et overblikk læreren ikke kan forvente at elevene har. Slik blir de historiske prosessene formidlet gjennom tekst og tidslinjer, faglig korrekt, men didaktisk og pedagogisk utfordrende. Dette underbygger et ovenfra-ned perspektiv som også tradisjonelt har vært kjent som nedsivingsteori. Slektsgranskingen muliggjør et omvendt perspektiv, der elevene selv arbeider seg nedenfra-opp. I sin egen forskning kan de avdekke større prosesser som likestilling, fattigdom, død og sykdom m fl. Da vil en tradisjonell lærerstyrt undervisning om disse tematikkene i etterkant, presumptivt gi større mening og elevene kan bruke sine egne bilder i fremstillingen til læreren. De vil da ha større muligheter til å problematisere og kontekstualisere en undervisning som ellers virker teoritung og abstrakt fra deres eget virkelighetsbilde.

De empiriske undersøkelsene i forrige kapittel viser at elevene ønsker å lære og bruker sin historiebevissthet gjennom å «ta på ting», altså gjennom geografiske og materielle virkemidler. Samtidig liker de fortellingen og tilegner seg læring gjennom innlevelse og refleksjon. Elevene har utfordringer når det kommer til abstraksjonen av konkrete fenomener. De henger seg derfor opp i «håndfaste» detaljer som de selv bruker for å trekke paralleller og generaliseringer. Slektsgranskingen bør i så måte ha visuelle hjelpemidler som kan bidra til å skape et billedlig stillas elevene kan knytte informasjonen de søker til. Dette er i noen grad

gjort gjennom anetavlen, men kan konkretiseres ytterligere. Gjennom søk i primærkildene får elevene innsyn i bilder av levningene.

Det didaktiske opplegget bør bruke flest mulig kjente begreper fra elevenes hverdagsliv for ikke å fremmedgjøre slektsgranskingen. Ved å bruke kjente familiestrukturelle begreper som mor, farfar, oldemor osv. vil elevene kunne relatere til de relasjonelle genealogiske forholdene. Ytterligere kan personer og datoer i slektsgranskingen knyttes til kjente hendelser og fenomener som elevene har lært om fra før. Et slikt eksempel kan være Nikolaj Vergeland som var representant fra Kristiansand til Eidsvoll i 1814, og hadde med seg et utkast til grunnlov, der han blant annet foreslo å kalle den lovgivende forsamlingen for *Storthing* (sic!).⁴¹⁷ Alle elever i ungdomsskolen skal gjennom den demokratiske dannelsesprosessen de har vært en del av både i samfunn og skole, kjenne på en nasjonal identitet der Stortinget representerer demokratiet. Slik kan det bygges på det forestilte fellesskapet og dannes relasjonelle bånd til stamfaren i slektsgranskingen.

Andre virkemidler som kan brukes for å igangsette den historiebevisste tankemåten er å bruke hverdagslige referanserammer som navn på hverdager. «Onsdag 1. November 1916 blir en jente født i Bergen» kan da være en identifiserende måte å starte slektsgranskingen gjennom at elevene relaterer til flere elementer i den innledende setningen. Dag, måned, kjønn og sted er gjenkjennbart. Født er også et begrep som gir elevene personlige assosiasjoner. På ungdomsskolen har de fleste elever et forhold til konfirmasjon, noe som gjør det til et aktuelt kildemateriale. Vielse og død vil presumptivt også gi assosiasjoner til egne liv. Ved å se slik personlig informasjon om menneskene i slektsgranskingen kan elevene oppleve at det blir en relasjon mellom dem og menneskene i fortiden. Det vil være viktig for den etiske dimensjonen av slektsgranskingen som forutsetter en respektfull behandling av menneskene de blir kjent med.

Detektivanalogien til Robin George Collingwood, som den engelske historiedidaktikken bygget videre på, har mysteriet hvor elevene skal etterforske det fortidige en presumptiv motivasjonsdrivende effekt. Slektsgranskingen bør derfor inneholde spørsmål som pirrer

⁴¹⁷ Storsveen, Odd Arvid. (2009, 13. februar). Nicolai Wergeland. I *Norsk biografisk leksikon*. Hentet 12.05.19 fra https://nbl.snl.no/Nicolai_Wergeland

elevenes nysgjerrighet på personene i slektsgranskingen og på den måten driver forskningsarbeidet fremover.

5.2 Språk

Slektsgranskingen innebærer to konkrete utfordringer når det gjelder språk. Gotisk håndskrift og begreper. En tredje kan være stavelse av navn, men dette hensynet ansees som ivaretatt gjennom en kort opplysning om at navn av og til skrives ulikt og at elevene derfor må se om opplysningene stemmer overens med andre data.

Den gotiske håndskriften vil løses gjennom at elevene i veiledningsheftet får utdelt en tabell som viser ulike skrivemåter for bokstavene i eldre kilder. Tabellen er hentet fra *Våre Røtter*, men er også tilgjengelig digitalt på Universitetet i Bergen og Statsarkivet i Bergens nettkurs i gotisk håndskrift:⁴¹⁸

⁴¹⁸ Universitetet i Bergen og Statsarkivet i Bergens nettkurs i gotisk håndskrift, *Gotisk alfabet*: (hentet 12.05.19)
<http://www.hist.uib.no/gotisk/Gotiskalfa.htm>

STORE BOKSTAVER

16-, 17- og 1800-tallet

A	ā ā ā ā ā ā ā ā ā ā
B	β β β β β β β β β β
C	ç ç ç ç ç ç ç ç ç ç
D	ð ð ð ð ð ð ð ð ð ð
E	ē ē ē ē ē ē ē ē ē ē
F	f f f f f f f f f f
G	g g g g g g g g g g
H	h h h h h h h h h h
IJ	ī ī ī ī ī ī ī ī ī ī
K	k k k k k k k k k k
L	l l l l l l l l l l
M	m m m m m m m m m m
N	n n n n n n n n n n
O	o o o o o o o o o o
P	p p p p p p p p p p
Q	q q q q q q q q q q
R	r r r r r r r r r r
S	s s s s s s s s s s
T	t t t t t t t t t t
U	u u u u u u u u u u
V	v v v v v v v v v v
W	w w w w w w w w w w
X	x x x x x x x x x x
Y	y y y y y y y y y y
Z	z z z z z z z z z z
Æ	æ æ æ æ æ æ æ æ æ æ
Ø	ø ø ø ø ø ø ø ø ø ø

SMÅ BOKSTAVER

16-, 17- og 1800-tallet

a	ā ā ā ā ā ā ā ā ā ā
b	β β β β β β β β β β
c	ç ç ç ç ç ç ç ç ç ç
d	ð ð ð ð ð ð ð ð ð ð
e	ē ē ē ē ē ē ē ē ē ē
f	f f f f f f f f f f
ff	f f f f f f f f f f
fft	f f f f f f f f f f
g	g g g g g g g g g g
h	h h h h h h h h h h
i	ī ī ī ī ī ī ī ī ī ī
j	j j j j j j j j j j
k	k k k k k k k k k k
l	l l l l l l l l l l
m	m m m m m m m m m m
n	n n n n n n n n n n
o	o o o o o o o o o o
p	p p p p p p p p p p
q	q q q q q q q q q q
r	r r r r r r r r r r
s	s s s s s s s s s s
st	s t s t s t s t s t s t
t	t t t t t t t t t t
u	u u u u u u u u u u
v	v v v v v v v v v v
w	w w w w w w w w w w
x	x x x x x x x x x x
y	y y y y y y y y y y
z	z z z z z z z z z z
æ	æ æ æ æ æ æ æ æ æ æ
ø	ø ø ø ø ø ø ø ø ø ø

Figur 5.1: Gotisk håndskrift.⁴¹⁹

Alle kildene som elevene må bruke for å løse oppgavene i slektsgranskingen er gjennomgått og spørsmålene i personskjemaet er tilpasset etter hvilke originale kilder som er vurdert innenfor en vanskelighetsgrad tilpasset ungdomsskolen.

Den andre språklige utfordringen knytter seg til vanskelige ord og begreper. Dette vil bli løst ved at sentrale begreper legges i en ordliste, som vil være en del av veiledningsheftet, samt at vanskelige ord blir forklart også i oppgaveteksten. For at elevene skal forstå ordene relatert til eget ordforråd blir betydningen, eventuelle synonymer og eksempel på hvordan ordet brukes, forklart i ordlisten som er en del av *Vedlegg 3 – Veiledningshefte*.

⁴¹⁹ Stoa & Sandberg 2012: 81.

Dersom elevene eller lærer er usikker på et ord som ikke står i tabellen kan de bruke *Historisk institutt*, UiB og *Statsarkivet i Bergen* sin digitaliserte utgave av Otto Kalkars: *Ordbog til det ældre danske sprog (1300-1700)*. Den er tilgjengelig på denne nettsiden:

<http://www.hist.uib.no/kalkar/>

Terje A. Tetmo: *Ordbok for slektsforskere* er også lagt inn i tabellen, via link til den digitalt tilgjengelige utgaven på Nasjonalbibliotekets digitale tjeneste:

<https://www.nb.no/items/c819c0984271b0f7b194632d130733d2>

5.3 Det metodiske undervisningsopplegget

Slektsgransking som metode har utviklet seg i henhold til erfaringer, kildenes tilgjengelighet og digitale verktøy. I litteraturen har samtidig det systematiske kildearbeidet beholdt sin posisjon som fundamentet i slektsgranskingen. Når det i masteroppgaven skal utvikles en metodikk for bruk i skolen vil det være behov for å tilpasse den etablerte slektsgranskingen til skolens rammer og elevenes forutsetninger. Metoden må forholde seg til læreplanverket og være pedagogisk begrunnet.

For at elevenes arbeider skal kunne kategoriseres som slektsgransking må elevene få mulighet til å jobbe direkte i kildematerialet. Det må tilrettelegges for selvstendighet i arbeidet slik at lærere uten forkunnskaper kan gjennomføre undervisningen innenfor rammeverket. Elevenes spørsmål og utfordringer må møtes i en veiledning, samt i en sosialkonstruktivistisk progresjon i vanskelighetsgrad der elevene selv og sammen med andre skal klare å løse problemene de møter. Vanskelighetsgrad må tilpasses slik at metoden utfordrer og stimulerer til interesse og læring. Læreren skal være den som anvender metoden, noe som gjør en lærerveiledning med oppgaveløsning og faglig støtte nødvendig.

Slektsgranskingens metode er i litteraturen tilpasset et voksent publikum uten forkunnskaper i arbeidet med, eller systematiseringen av kilder. Masteroppgaven skal utvikle et metodisk opplegg som ideelt sett vil være anvendbart for 8. - 10. trinn i den norske skole, uten videre krav til formell kompetanse for lærerne som skal bruke metoden i sin undervisning. Sentrale

spørsmål som gjentar seg og er av en slik substans at det kan påvirke progresjonen i arbeidet må derfor identifiseres og imøtekommes i både oppgavehefte og lærerveiledning.

En kjent fremstilling av genealogiske forbindelser er et *slektstre*. Det vil si en *anetavle* der *probanden*⁴²⁰ er stammen på treet og anene utgjør treet's grener. Et slektstre vil være noe som mange elever er kjent med fra før og er en pedagogisk forankret måte å fremstille resultatene. Praktisk har jeg ikke funnet en struktur som muliggjør en grafisk fremstilling av et slektstre i oppgaveheftet. I metoden som elevene skal bruke vil hver enkelt person være fremstilt gjennom et *personskjema*. Dette er et skjema hvor data fra kildene føres inn. Her er det hensiktsmessig med et bredt utvalg av data som elevene skal føre inn. I kildene som elevene skal jobbe med vil det være grunnlag for å finne data på fødsel, foreldre, dåp, konfirmasjon, giftemål, barn, yrke, død og begravelse. Under hver av disse kan det føres underkategorier, som for eksempel om barnet er ektefødt, prestens vurdering av konfirmanten, forlovere, dødsårsak og andre merknader. Hvor omfattende skjemaet skal være vil kunne differensiere vanskelighetsgraden for elevene. Dette kan også gjøres gjennom spesifikke kildekrav på data, som for eksempel en transkribert klokkebok, en faksimile av ministerialbok og en valgfri folketelling. Pedagogisk vil en slik bevissthet i kildeføring være i tråd med kompetansemålene for kildearbeid. Her vil det også kunne oppdages avvik i kildene som videre kan diskuteres i fellesskap.

Slektstreet blir et eksempel på hvordan opplegget muliggjør i stedet for å begrense, da lærer for eksempel kan initiere utskrift av personskjemaene og elevene kan henge disse fysisk opp som et tre i klasserommet. I oppgaveheftet brukes en anetavle for å organisere personskjemaene, og en overføring til en kjent fremstilling vil derfor virke positivt i elevenes relatering til arbeidet og videre til utviklingen av historiebevisstheten.

5.3.1 Hvorfor ikke søke opp egen slekt?

Et valg jeg har foretatt tidlig i arbeidet er at elevene skal arbeide med en utvalgt slekt, Collett-slekten. Der begynner de med probanden Nino Collett Wardrop i den kommunale

⁴²⁰ Probanden brukes som betegnelse for den personen som er utgangspunktet for slektsgranskingen, Stoa & Sandberg 2012: 237.

folketellingen for Bergen i 1917, og arbeider seg bakover i tid. Grunnen for å starte i denne folketellingen er hovedsakelig avstanden i tid, men også at kilden gir et godt utgangspunkt for det slektsgranskende arbeidet.

Valget av en i utgangspunktet nøytral slekt har flere årsaker. For det første er det *metoden* for slektsgransking og kildearbeid, og hvordan denne kan bidra utviklende for elevenes historiebevissthet som er den pedagogiske og didaktiske forankringen i henhold til læreplanens formuleringer. For det andre er slektsgransking om egen slekt personlig for elevene, og det er derfor hverken etisk eller pedagogisk hensiktsmessig at elevene skal grave i og fremstille egen slekt i skoletiden – uten å vite hva som dukker opp. Overført til mattefaget er det ikke det konkrete innholdet i matteoppgavene som skal læres, men metoden for å finne svaret. På samme måte kan elevene på eget initiativ bruke de verktøyene de får gjennom arbeidet med slektsgransking til å utforske videre på egen hånd eller sammen med familien. En tredje årsak er det flerkulturelle klasserommet og andre familiehensyn som gjør at det ikke er mulig å oppspore slekten i kirkebøker og folketellingen. En fjerde årsak er at funn i slektsgranskingen leder i mange tilfeller til veier som ikke er gått opp tidligere, og det ville av etiske og pedagogiske årsaker vært uheldig om Per sin tipp-oldefar var seriemorder eller at Knut sin tipp-tipp-oldefar ble dømt for utukt med Kari sin tipp-tipp-oldemor. Til tross for disse karikerte eksemplene vil problemstillinger av ukjente dimensjoner kunne dukke opp. En femte årsak er at gjennom å velge en nøytral slekt kan slektsgranskingen tilpasses samfunnsfaglige tematikker som gir ringvirkninger utover det slektsgranskende arbeidet. Slik som likestilling, mortalitet, utvandring, demokrati m.fl. er samfunnsfaglige tema som elevene gjennom slektsgranskingen vil møte i den utvalgte slekten. Det er altså etiske og faglige hensyn som taler for at elevene ikke skal arbeide med egen slekt og med en distanse i tid til personene i kildene.

Det som på den andre siden taler for å bruke egen slekt er at elevene på denne måten får en interessevekker i form av at slektsgranskingen blir en enda tydeligere identitetsbyggende prosess, der elevene kan se slektsbåndene peke fra seg selv og bakover i tid. Det didaktiske opplegget som skal brukes av elevene vil derfor forsøke å finne løsninger på disse utfordringene. Forestilte fellesskap og relasjonelle tilknytninger basert på interesser og emosjonelle tilknytninger blir derfor sentralt. Elevene identifiserer seg på denne måten til fortellinger som de i utgangspunktet ikke har noen personlig tilknytning til i hverdagsbruken av historie, og den historiebevissthetsdidaktiske tilnærmingen vil derfor bruke disse

prosessene aktivt for at slektsgranskingen bidrar identitetsbyggende uten at det er biologiske/ genealogiske relasjoner som er motivasjonen.

5.3.2 Kilder

Det er to kildetyper som særlig egner seg ut for bruk i skolen. Det er *kirkebøker* og *folketellinger*. Kildene er digitalt tilgjengelige gjennom Digitalarkivet, alle som faksimiler og store deler som søkbare transkripsjoner.

Kirkebøker har siden 1700-tallet vært den mest omfattende protokollføringen av Norges befolkning. Bøkene er en samlebetegnelse på *ministerialboken*, ført av presten og *klokkerboken*, ført av klokkeren. Kirkebøkene gir informasjon om; døpte, konfirmerte, gravlagte, dødfødte, kommunikanter(nattverdsgjester), ut -og innmeldte, inn -og utflyttede, introduserte kvinner, offentlige skriftemål, vaksinerte og vielser.

Ved siden av kirkebøkene er *folketellingene* den mest omfattende registreringen av Norges befolkning. Foruten de landsomfattende *nominative* folketellingene i 1801, 1865, 1875, 1891, 1900 og 1910, var det flere *numeriske*⁴²¹ tellinger hvert tiende år mellom 1815-1855. Det ble også ført noen nominative tellinger i byer og ladesteder. De statlige folketellingene i 1801, 1865, 1900 og 1910 er søkbare hos Digitalarkivet i transkribert form. Folketellingene viser i hovedsak navn på og antall personer i husstanden, fødested, fødeår og yrke. Kombinert med det som elevene finner i kirkebøkene vil folketellingene som kilde kunne bekrefte opplysninger og hjelpe til i søket etter personer.

Som en del av undervisningen før elevene starter med slektsgranskingen vil det være hensiktsmessig med en gjennomgang av hvordan bruke Digitalarkivet. Nettsidene skal, sammen veiledningen, være dekkende for at den enkelte lærer kan holde denne innføringen. For elevene må det gis noen enkle rammer å forholde seg til i søkeprosessen. Disse betingelsene vil bli løst i et veiledningshefte som elevene får utdelt sammen med oppgavene.

⁴²¹ Gir ikke personopplysninger, bare summerte statistiske data, Stoa & Sandberg 2012: 111.

5.3.3 Personskjema

Føringen av den informasjonen elevene søker opp om hver person føres inn i et personskjema som er en del av oppgaveheftet. Programvare for registrering og systematisering av slektsdata har i stor grad overtatt for den analoge nedskrivningen av informasjon om personene som søkes opp i kildene. Det er i praksis den samme informasjonen som føres ned på et personskjema som i et dataprogram, og med et mål om at elevenes registrering av persondata skal resultere i en sammenhengende fremstilling, er det hensiktsmessig at de fyller ut en utarbeidet mal til personskjema. Malen er tilpasset for at elevene skal arbeide i Microsoft Word på enten sin egen eller skolens datamaskin.

Et personskjema er et skjema som dekker den enkelte persons liv.⁴²² I personskjemaet føres den informasjonen som slektsgranskingen avdekker inn. I forbindelse med utformingen av det didaktiske opplegget er det viktig at personskjemaet ivaretar de metodiske hensynene knyttet til kildebruk og hvilken informasjon som er relevant for elevene å føre ned. Det finnes en rekke maler for personskjema, men for å tilpasse vanskelighetsgrad og elevenes forutsetninger har jeg i arbeidet med masteroppgaven laget en mal som møter disse betingelsene.

Undervisningsopplegget har som utgangspunkt at dette er elevenes første møte med slektsgransking. Det er derfor grunnleggende at elevene opplever mestring før de med gradvis møter større utfordringer. Personskjemaene er derfor gradert i fargene grønn, gul og rød etter vanskelighetsgrad. Informasjonen de må finne på grønt nivå er de mest grunnleggende opplysningene i slektsgranskingen, nemlig rent genealogiske data som fødenavn, fødselsdato og fødested på personen de undersøker, samt tilsvarende opplysninger på den aktuelle personens foreldre. De kan videre bruke disse dataene i neste slektsledd og på denne måten oppleve progresjon og sammenheng. I kirkebøkene vil elevene gjennom dåpsinnførselene finne den nødvendige informasjonen for å svare på grønt nivå.

På gult nivå må elevene i større grad ta stilling til den informasjonen de finner i kilden. Gult nivå ligger på et høyere taksonomisk kunnskapsnivå og krever en enkel analyse og prosessering av informasjon. De kan også måtte ta i bruk folketellinger for å besvare spørsmålene.

⁴²² Haakenstad 2015: 53.

På rødt nivå skal elevene måtte ta i bruk ferdigheter som krever dypere analyse og selvstendighet i søk etter informasjonen. Det legges også opp til en åpen oppgave der elevene fordyper seg i den personen som omtales i det aktuelle personskjemaet. Den siste oppgaven er følgelig mer tidkrevende og vil gi elevene som bruker lenger tid på grønt og gult nivå mulighet til å fullføre mesteparten av opplegget innenfor samme tidsrom.

Et annet alternativ kunne vært at elevene undersøker flere personer eller en annen slekt, men det er her gjort en vurdering av at det felles utbyttet er større om alle elevene har arbeidet med samme slekt og videre kan diskutere samme personer seg imellom.

Forklaring til personskjemaene:

Nummer på person: Nummeret i anetavlen		Navn på person: Navnet på personen		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
I denne kolonnen oppgis hva dere skal finne ut av.	Her skal dere besvare spørsmålet i forrige kolonne. Dette feltet må fylles ut for å gå videre til neste rad eller neste person.	Her fører dere inn eventuelle merknader dere har til svaret i forrige kolonne. Dette feltet må ikke fylles ut.	Alle svarene må ha en kilde som viser hvor dere har funnet informasjonen. Dette feltet må derfor alltid fylles ut.	Dersom dere har en nettadresse til kilden legger dere inn linken her.

Innholdet på de ulike nivåene vil bli tilpasset enkeltpersonene i slektsgranskingen i neste kapittel.

5.4 Valg av slekt og utvikling av oppgaver

I slektsgranskingen som fag, og i den didaktiske bruken, ligger det et ansvar for en respektfull og begrunnet omtale av de avdøde personene skildret i denne teksten. Nino Collett Wardrop som er utgangspunkt for slektsgranskingen døde i England i 2004.⁴²³ Annet enn at hun er født i Bergen, har jeg ikke funnet noe som knytter hverken henne eller hennes nå avdøde søsken til levende personer i Norge. Det er ingen personvern hensyn som begrenser bruken av Ninos fødsel i 1916 som inngang til slektsgranskingen.

Elevenes arbeid med slektsgransking legger ikke til rette for spekulering i enkeltpersoner og deres handlinger eller tankesett. I enkelte tilfeller kan de historiske personene være utgangspunkt som mer generelle samfunnsfaglige spørsmål, som for eksempel fødselsrate, kvinners rettigheter og måten enkeltpersoner omtales i kildematerialet.

Den historiebevisste inngangen til slektsgranskingen gjør at elevene skal bygge en identifiserende og emosjonelt drevet relasjon til de fortidige menneskene som de finner i Collett-Wardrop-slekten. Formuleringer i det didaktiske opplegget skal legge til rette for en respektfull bruk, men det vil også være et ansvar som den enkelte elev og klasseleder må følge opp.

Den narrative måten å bruke historiebevisstheten for å gi mening til det fortidige skal ivaretas gjennom at slektsgranskingens oppgaver følger en narrativ utvikling, der elevene gradvis blir mer og mer kjent med slekten til Nino. Av denne grunn er det viktig å bruke tid innledningsvis for å bygge en relasjon til Nino. Subjektiveringsprosessen betinges av at elevene inntar et førstepersonsperspektiv i møte med Nino, der elevene nærmest på en vennskapelig måte skal hjelpe henne med å finne sine røtter. De første oppgavene bygges derfor rundt Nino, og den familiære relasjonen til Nino er gjennomgående i alle personskjemaene.

⁴²³ Hentet 12.05.19 fra <https://www.thegazette.co.uk/notice/L-57582-819>

5.4.1 Valg av slekt

For elevenes arbeid med slektsgransking har det vært sentralt at elevene skal arbeide med en representativ slekt i det norske samfunnet de siste 200 årene. Delvis oppnås dette i Collett-slekten. Som utvalgs-kriterier for slekten i det didaktiske opplegget har jeg vektlagt at slekten må representere flere enn seg selv i de utfordringer som menneskene har møtt de siste 200 årene. Innholds-begreper som: sosial status, arbeid, utvandring, likestilling, dødelighet, politikk og kultur har vært førende for undersøkelsene. Da opplegget i utgangspunkt skulle utprøves på en ungdomsskole i Bergen, ønsket jeg også en geografisk tilknytning til Bergen.

Det var også et ønske om at elevene skulle slektsgranske seg frem til en person som er kjent i ettertiden. Den mannsdominerte historiske fortellingen om Norge, gjorde at det også var ønskelig at denne kjente personen var en kvinne. Amalie Skram og Camilla Collett ble i en tverrfaglig tankegang kandidatene. Amalie Skram ble født i 1846, mens Camilla Collett ble født i 1813. At Collett var 33 år eldre gjorde at hun ble undersøkt først, da det muliggjorde flere slektsledd for elevene å undersøke. Colletts sentrale rolle i det høykulturelle Kristiania på midten av 1800-tallet og hennes kjente bror og far, bidro til at Collett møtte flere sentrale kriterier.

I kildearbeidet for Camilla Collett og hennes etterkommere viste det seg at hennes slekt representerte flere sentrale sider av Norges utvikling fra slutten av 1700-tallet frem til første verdenskrig. Når faren hennes, Nikolaj, også inkluderes, så dekkes i tillegg perspektivet på jordbrukssamfunnet, og overnevnte kriterier ble møtt i tilstrekkelig grad, slik at valget for slekten som elevene skal granske ble Jacobine Camilla Vergeland, gift Collett.

5.4.2 Slekten i det didaktiske opplegget⁴²⁴

Camilla Collett var gjennom sine litterære verk en pioner i sitt forfatterskap og gjennom sitt samfunnsengasjement en pioner i kvinnesaken. Store norske leksikon omtaler henne på

⁴²⁴ Dette kapittelet kan leses i sammenheng med *Vedlegg 5: Oppgavehefte med fasit*, for utfyllende oversikt over slekthistorien som presenteres.

bakgrunn av dette som 1800-tallets mest betydningsfulle kvinnelige forfatter.⁴²⁵ Elever i ungdomsskolen skal gjennom norskfaget være kjent med forfatteren Camilla Collett og det vil være rimelig å anta at Colletts rolle i kvinnesaken er omtalt som en del av undervisningen. Den tverrfaglige linken mellom samfunnsfag og norsk gjør dermed Camilla Collett til en optimal historisk person for elevene å undersøke nærmere gjennom slektsgranskingen. At elevene allerede skal kjenne til navnet, gjør at det kan bygges på gjenkjennelse når elevene i løpet av slektsgranskingen får flere og flere spor som peker mot henne i personskjemaene for hennes etterkommere. At hennes bror var Henrik Wergeland, kan ytterligere overraske og virke meningsfullt når elevene gjennom eget arbeid oppdager denne linken.

Slektsgranskingen starter med Camillas oldebarn, Nino. Gjennom Ninos mor, Margrethe, kommer elevene frem til Emil Collett, Camillas sønn. I oppgavene tilknyttet Camilla og hennes far Nikolaj vil elevene oppdage Henrik Wergeland, og Nikolajs klassereise fra enkle kår på en gård på Osterøy, til konstitusjonskomiteen på Eidsvoll i 1814.

I kildearbeidet for de ulike slektsleddene har jeg på nivåene; Nino, Margrethe, Emil, Camilla og Nikolaj funnet gode og tilgjengelige kilder som egner seg for bruk i klasserommet. Nikolaj steg i samfunnets sosiale og økonomiske grader fra en fattig bondeslekt utenfor Bergen på slutten av 1700-tallet, til kirkelige embeter og deltakelse på Eidsvoll våren 1814.

Overklassens privilegier og kvinnesaken kan vises gjennom Camilla sitt ekteskap med Peter Jonas Collett. Hennes eldste sønn, av fire totalt, var kun åtte år da Peter Jonas døde i 1851. Uavhengig av økonomiske rammer og samfunnets anseelse gjør dette Camillas ettermæle desto mer imponerende, som alenemor til fire små gutter på midten av 1800-tallet. Hvordan dette ble løst og hvilke veier de fire guttene tok videre i livet kan brukes til å løfte høyst relevante samfunnsfaglige diskusjoner og videre stimulere elevenes historiebevissthet.

Camillas yngste sønn Emil var den eneste som førte slekten videre til nye generasjoner. Ingeniøren var sentral i jernbaneutbyggingen i det ny-industrialiserte Norge. Der vi kan følge Nikolajs reise fra Osterøy, via Kristiansand og til Eidsvoll, Camillas urbane liv i det

⁴²⁵ Ørjasæter, Kristin. (2017, 26. oktober). Camilla Collett. I *Store norske leksikon*. Hentet 12.05.19 fra https://snl.no/Camilla_Collett – Det er også flere bøker i Nasjonalbibliotekets digitale tjeneste om hennes forfatterskap og rolle i kvinnesaken.

høykulturelle Kristiania på midten av 1800-tallet, gifter Emil seg i 1876 med Vardøværingen Johanne Andrea Brodkorb Conradi i Støren, Sør-Trøndelag. Gjennom dette ekteskapet har slekten i løpet av tre ledd strakt seg geografisk over hele Norge.

Ytterligere geografisk utstrekning får slekten når Emils eldste datter Margrethe inngår borgerlig ekteskap med den britiske diplomaten John Oliver Wardrop i 1912. John Oliver Wardrop ble av Kong Georg V i 1922 utnevnt til *Knight Commander of the Civil Division of the Most Excellent Order*⁴²⁶, for sine konsultjenester i det europeiske diplomatiet på vegne av det britiske imperiet⁴²⁷. Dette medførte at John Oliver fikk tittelen *Sir* og Margrethe ble titulert som *Lady Margrethe Collett Wardrop*.

Når Camilla Colletts oldebarn Nino Collett Wardrop blir født i Bergen den 1. november 1916, er dette bare noen titalls kilometer unna der Nikolaj Vergeland ble født 136 år tidligere.



⁴²⁶ Hentet 12.05.19 fra <https://www.thegazette.co.uk/London/issue/32782/supplement/10>

⁴²⁷ Merete Borch: Det Britiske Imperium i *Den Store Danske*, Gyldendal. Hentet 12.05.19 fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=51105> – Flere kilder omtaler begynnelsen av 1920-tallet som tiden det britiske imperiet hadde sin største utbredelse, men at det også var her slutten begynte. John Oliver kan derfor være en relevant inngang for oppgaver knyttet til det britiske imperiet.

Nino Collett Wardrop

Nino er probanden i det didaktiske opplegget. Det vil si at det er henne som er utgangspunkt for elevenes slektsgransking. Som kilde får elevene utlevert en personliste fra Kalfarveien 100b, tatt opp under den kommunale folketellingen for Bergen i 1917. I kilden er det ført opp syv nummererte personer; ett ektepar, tre barn, én kokkepике og én barnepике. Nr. 1 er britisk konsul, født i London og bodde to år tidligere i Welhavens gt. 56. Nr. 2 er født på Eidsvold og bodde i England for to år siden sammen med barna oppført som nr. 3 og nr. 4. Barn nr. 5 er født i Bergen, 1. november 1916. Dette er Nino Collett Wardrop, som er utgangspunkt for den videre slektsgranskingen. Av de syv personene er det kun kokkepikeren som har norsk statsborgerskap.

NB. Følg reglene paa første side!
Husk at enhver flytning maa meldes til folke registret inden 14 dage.

Personliste over folketallet den 1ste februar 1917 i *Kalfarveien* -gate-nr. *100B*; etage *tilhøre til venstre* (opgang nr.)

1 Nr.	2 Fuldt navn (Alle døpenavn og tilnavn. Er der flere end ett, understrekes det som brukes til daglig. Udopte barn opføres med udopt gutt eller udopt pike)	3 Fødsels-		4 Fødested (Byens eller herredets navn)	5 Erhverv eller livsstilling (saa nøiagtig som mulig)	7 Om ugift, gift, enke, lovlig separert eller fraskilt	8 Hvor bodde De den 1ste februar 1915 (Nøiagtig adresse)	9 Hvis De har flyttet siden 1. februar 1915, oppgi:		10 Undersaatlig forhold (For norske statsborgere skrives bokstaven N. For andre anføres vedkommende stats navn)
		aar	datum					Naar	Hvorfor?	
1	John Oliver Wardrop	1864	Okt 16	London	British Consul	gift	Welhavens gt. 56	April 1915		Engelsk
2	Margrethe Collett Wardrop	1877	juli 13	Eidsvold		gift	Chipsales, Kent England	April 1915		Engelsk
3	James Collett Wardrop	1913	Aug. 1	Chipsales, Kent		ugift	" "	" "	" "	" "
4	Andrew Collett Wardrop	1914	Nov. 3	" "		" "	" "	" "	" "	" "
5	Nino Collett Wardrop	1916	Nov. 1	Bergen		" "	" "	" "	" "	" "
6	Julie Stegger ues	1886	Nov. 23	Stjendalen	Kokkepике	" "	Stalders gt. 2	1. Mai 1916		Norsk
7	Jessie Stearus	1896	Aug. 23	Chipsales, Kent England	Barnepике	" "	Chipsales, Kent England	April 1915		Engelsk
9										
10										
11										

Bilde: Kommunal folketelling for Bergen, opptatt 1. februar 1917. Personliste for Kalfarveien 100B. Arkivert ved Statsarkivet i Bergen.

Ninos aner

Margrethe Collett ble født på Eidsvoll 13. juli 1877. I dåpsinnførselen finner elevene informasjon om hennes far og mor, Emil Collett og Johanne Andrea Brodcorp Conradi. Deres fødselsdato er henholdsvis 30/08-48 og 02/06-50. Under faddere vil de finne to av Emils brødre, Alf og Robert Collett.

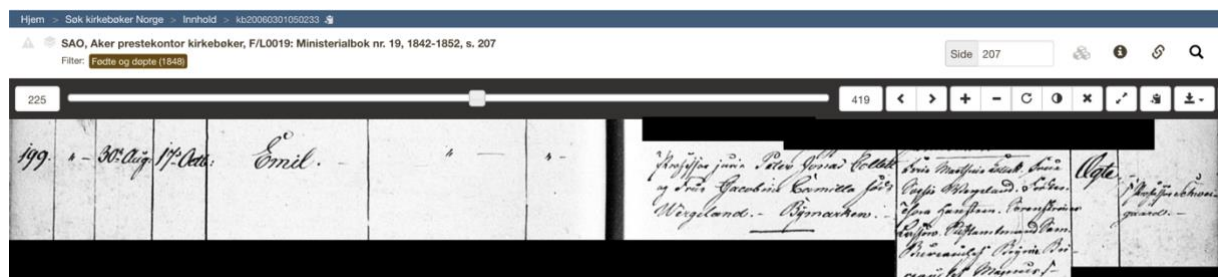
Elevene vet nå at Emil Collett ble født 30. august 1848. For å komme videre vil det være til stor hjelp om elevene finner en kilde som viser fødested. Et alternativ da er å trykke på «avansert personsøk» på forsiden av Digitalarkivet. Veiledningsheftet vil vise hvordan dette gjøres steg for steg.

For å komme seg videre i slektsgranskingen skal elevene følge sporet av jernbaneingeniør Emil Collett. Basert på kildene så langt vet de at han ble født i Kristiania den 30. august 1848. Vi har sett navnene Alf og R. stå oppført som faddere i Margrethe sin dåpsinnførsel. Emils barn har fått navnene Margrethe, Camilla og Jonas, noe som kan være nyttig informasjon i den videre jakten på hans foreldre.

I Kristiania [Oslo] finnes det for 1848 seks ulike prestegjeld med register for fødte og døpte tilgjengelig i Digitalarkivet.⁴²⁸ Av tidshensyn vil det derfor være nødvendig at elevene får en ledetråd når de kommer til dette stadiet av slektsgranskingen.

Emil sin dåp er ført inn i «Ministerialbok for Aker prestegjeld 1842-1852».⁴²⁹ Elevene må dermed bla i denne kilden med utgangspunkt i informasjonen de allerede har fremskaffet om hans fødselsdag 30. august 1848.

På side 207, nummerert som mandkjøn 199 finner de Emil:



For større bilde se: <https://www.digitalarkivet.no/kb20060301050233>. Faksimilen er redigert i min masteroppgave med svarte bokser over innførsler av andre personer. Dette er kun av praktisk betydning.

⁴²⁸ Søk i Digitalarkivet: (hentet 12.05.19)

https://www.digitalarkivet.no/search/sources?s=&from=1848&to=1849&archive_key=<%5B%5D=dp&m%5B%5D=0301

⁴²⁹ Hentet 12.05.19 fra <https://www.digitalarkivet.no/kb20060301050233>

Dåpsinnførelsen bekrefter Emils fødselsdato som 30. august 1848. Han er døpt den 17. oktober 1848. Han er ikke hjemmedøpt. Far er professor juris Peter Jonas Collett og mor er Frue Jacobine Camilla født Wergeland. Deres oppholdssted er angitt som Bymarken. Faddernes navn er av åpenbare grunner for kompliserte til didaktisk bruk, men at barnet er Ægte kan nevnes. Foreldrenes relativt særpregede navnekombinasjoner gir gode muligheter for å finne dem i flere kilder, selv om opplysningene i Emils dåpsinnførelse er relativt begrenset.

Dåpen til Jacobine Camilla Wergeland, for ettertiden kjent som Camilla Collett, er innskrevet i ministerialboken for Kristiansand prestegjeld 16. juni 1813.⁴³⁰ Døpenavnet hennes er Jacobine Camilla. Fødselsdato er ikke oppgitt i kilden. Hun står ikke oppført med etternavn. Camilla er ifølge prestens bok hjemmedøpt av faren, Res. Capellan Nicolaj Vergeland. Hennes mor er Alethe Dorthea Thaulow. Det er ingen merknad om uekte, noe som betyr at hennes foreldre er gift.

Progresjonen i slektsgranskingen over er det nivået som i slektsgranskingens personskjema tilhører grønn kategori. Denne progresjonen vil bli satt i sammenheng med de andre kategoriene og den historiebevisste tilnærmingen i neste kapittel.

⁴³⁰ Hentet 12.05.19 fra Digitalarkivet; *Faksimile*: <http://urn.digitalarkivet.no/URN:NBN:no-a1450-kb20070607320294.jpg> – Jacobine Camilla Wergeland står på side 677 (høyre side i boken), nr. 6 nedenfra. *Transkripsjon*: <https://www.digitalarkivet.no/view/255/pd0000000880551>

6 Undervisningsopplegget

6.1 Om vedleggene

Det didaktiske opplegget som er utviklet gjennom masteroppgaven ligger vedlagt i vedleggene:

- Vedlegg 3: Veiledningshefte
- Vedlegg 4: Oppgavehefte
- Vedlegg 5: Oppgavehefte med fasit
- Vedlegg 6: Didaktisk planleggings skjema

Innholdet i vedleggene diskuteres i dette kapittelet, men det er ikke med tekst fra disse. Det kan derfor være praktisk å bruke vedleggene som referansepunkt.

Grunnet de formelle kravene om 2,5 cm. marg i masteroppgaven blir formatet på deler av det didaktiske opplegget delt over flere sider. I de tilpassede Microsoft Word-filene, til bruk i skolen, brukes det en bredere marg, slik at oppgaver og personskjema er strukturert sidevis. Dette er kun en estetisk merknad, da innholdet er det samme.

I oppgaveheftet er det de grå rutene som elevene skal fylle inn. Disse er låst gjennom utviklerverktøyet i Word, og elevene vil derfor kun ha mulighet til å skrive inn i svarboksene. Dette er gjort for at strukturen skal holde seg i heftene, samtidig som det muliggjør oppgavetyper der elevene skal fylle inn manglende ord. Det er ikke satt begrensninger for hvor langt elevene kan svare på det enkelte spørsmål.

6.2 Veiledningshefte

Elevene skal sammen med oppgaveheftet få utlevert et veiledningshefte.

Dette vil inneholde:

- forklaring til de ulike delene av oppgaveheftet
- ordliste med vanskelige ord og begreper

- tabell for gotisk håndskrift
- to typer søk i Digitalarkivet, steg-for-steg
- anbefalte kilder for bruk i slektsgranskingen

Elevene skal i hovedsak benytte seg av to typer søk på nettsidene til Digitalarkivet. Disse søkene er *finn kilde* og *avansert personsøk*. I veiledningsheftet er det derfor laget ett eksempel til hvert av de to søkene. Søkene som er eksemplifisert vil gi svar på flere av spørsmålene i oppgave 2, 3 og 4 i oppgaveheftet. Progresjonen i slektsgranskingens metode er innarbeidet i eksemplene, slik at elevene gradvis vil forstå hvordan de kommer videre i slektsgranskingen.

En didaktisk utfordring knyttet til slektsgranskingen på Collett-slekten har vært det store utvalget sekundærkilder på internett. Mange av disse inneholder også uriktig informasjon som ikke er etterprøvbart. I personskjemaene er det derfor i flere tilfeller lagt inn hvilke kilder elevene skal bruke. Elevene vil også i noen åpne oppgaver måtte søke etter relevante kilder selv. For at disse søkene skal være faglig forsvarlige har jeg derfor vurdert det dithen at elevene må få en liste med anbefalte kilder i veiledningsheftet. Slik er målet at elevene ikke skal demotiveres av det store kildeomfanget, samtidig som slektsgranskingen holder den metodisk-faglige kvaliteten, uten innslag av det jeg tidligere har omtalt som slektspekulasjon. Det er ønskelig at elevene skal få bruke sin kreativitet i fortellingen om slekten Collett, men at denne kreativiteten utvikles i sammenheng med faglige kilder. Eksempelvis er det uheldig om kreative besvarelser befinner seg i feil århundre, grunnet en feilkilde som utgangspunkt.

6.3 Oppgavehefte

6.3.1 Øvingsoppgave

Elevene får utdelt huslisten for Kalfarveien 100b fra den kommunale folketellingen i 1917. Denne er ikke tilgjengelig digitalt, da den er hentet ut og skannet fra Statsarkivet i Bergen.

Kokkepiken Julie Heggernes, hadde tidligere arbeidet hos Nino sin tante, Camilla. I tre oversiktlige *nominative* folketellinger: 1891, 1900 og 1910 gir Julies fortid et perspektiv på

livet i Norge, anno overgangen 1800- til 1900-tallet som elevene sjeldent vil møte ellers i den store fortellingen om samfunnets utvikling, hvor parlamentarismen, unionsoppløsningen og Norges storhetstid på sjøen er tematikker som vanligvis opptar tiden og oppmerksomheten i undervisningen. I det didaktiske opplegget er derfor Julies historie inkludert som øvingsoppgave før elevene starter med slektsgranskingen av Ninos slekt.

NB. Følg reglene paa første side! Husk at enhver flytning maa meldes til folkeregistret inden 14 dage.

Personliste over folketallet den 1ste februar 1917 i *Halfarveien* gate nr. *100*; etage *tilhøre tilhørende* (oppgang nr.)

1 Nr.	2 Fuldt navn (Alle døpenavn og tilnavn. Er der flere end ett, under- streges det som brukes til daglig. Udopte barn opføres med adoptert gutt eller adoptert pike)	3 Fødsels-		4 Fødested (Byens eller herredets navn)	5 Erhverv eller livsstilling (saa nøiagtig som mulig)	7 Om ugift, gift, enke- mand, enke, lovlig separert eller fraskilt	8 Hvor bodde De den 1ste februar 1915 (Nøiagtig adresse)	9 Hvis De har flyttet siden 1. februar 1915, oppgi: Naar Hvorfor? De flyttet til Deres nuværende bolig?		10 Undersaatlig forhold (For norske statsborgere skrives bokstaven N. For andre anføres vedkommende stats navn)
		aar	datum					Naar	Hvorfor?	
X	John Oliver Wardrop	1864	06-16	London	British Consul	gift	Waltham St	April 1915		Engelsk
X	Margrethe Collett Wardrop	1877	Jul 13	Trondheim		gift	Chapelton Hill	April 1915		Engelsk
X	James Collett Wardrop	1913	Aug. 1	Chapelton Hill		ugift	England			
X	Andrew Collett Wardrop	1914	Nov. 3							
X	Nino Collett Wardrop	1916	Nov. 1	Bergen						
✓	Julie Leggernes	1886	Nov. 23	Stjørdalen	Kollepiske		Stalden gt 2	2 Mai 1916		Norsk
X	Jessie Steanus	1896	Aug 23	Åmestad, Eng. Lans	Amepiske		Chapelton Hill England	April 1915		Engelsk

*Merk: Julie er ikke uthevet i elevenes oppgavehefte, da de skal bruke hele personlisten i andre oppgaver. I masteroppgaven er Julie uthevet grunnet mindre faksimile.

6.3.2 Oppgave 1-3

I øvingsoppgaven ble elevene introdusert for søk på Digitalarkivet, og møtte også terminologi fra slektsgranskingen. Det sentrale i både øvingsoppgaven og de tre første oppgavene i oppgaveheftet er at elevene opparbeider seg kunnskap om søk i kildematerialet og skaper et bilde av hvilken informasjon som er interessant og nødvendig for slektsgranskeren i sitt arbeid. De tre første oppgavene er bygget opp som en fortelling og gjennom å svare på spørsmålene vil elevene fylle fortellingens innhold. Oppgaveformuleringene er narrative og systematiske. Det brukes kjente referansepunkt for elevene som: bosted, foreldre, fødsel, arbeid, søsken, besteforeldre, ukedager m.fl.

I oppgave to må elevene finne ut når Titanic sank for å finne ut når Ninos foreldre giftet seg. For mange elever vil dette kunne plassere hendelsene i tid, da Titanic presumptivt vil være en referanseramme for mange. Da ikke alle vil kjenne til Titanic, er det viktig å presisere at dette

kun er ett av flere virkemidler for å bygge et narrativ elevene følger gjennom slektsgranskingen. Første verdenskrig brukes også som et referansepunkt. Nino er subjektet i de tekstlige formuleringene og gjennom hele slektsgranskingen må elevene forholde seg til hvordan de ulike menneskene plasserer seg i familiær relasjon til Nino. Elevenes oppgave blir å hjelpe Nino med å finne sine kjente aner.

I spørsmålsformuleringen til oppgave tre oppsummeres noe av det elevene til nå har funnet ut, for å gi bekreftelse og få elevene til å repetere trinnene gjennom refleksjon. I oppgave tre får elevene også øvd seg på fortidens skriftspråk når de må transkribere innholdet i skjemaet for dåp fra kirkeboken.

6.3.3 Oppgave 4-7

Etter å ha arbeidet seg gjennom øvingsoppgaven og de tre første oppgavene i oppgaveheftet, skal elevene nå ha fått øvet seg i bruk av Digitalarkivet og hvordan bruke kildematerialet som kilder. Den systematiske føringen av svar i skjemaene for de tre første oppgavene følger også en mal fra klassisk oppgaveløsning i undervisning med spørsmål og fasitsvar. De tre første oppgavene er de jeg vurderer som den mest utfordrende delen av det didaktiske opplegget når det gjelder å opprettholde elevenes interesse. Men, som begrunnet i den historiedidaktiske delen, er det nødvendig at innholdet har en faglig forankring, noe de systematiske oppgavene i innledningen her har. Målet er at de ferdighetene i kildebruk og den metodiske slektsgranskingen som er opparbeidet til nå, skal gi elevene mer frihet i det videre arbeidet.

Elevene har til nå arbeidet med både transkripsjoner og faksimiler, og dannet seg et bilde av Ninos næreste slektninger. De har måtte løse tidvis utfordrende gåter i den gotiske håndskriften og måtte diskutere seg frem til logiske løsninger. Den gradvise økningen i vanskelighetsgrad, der elevene har måtte bruke det de lærte i forrige oppgave for å løse neste, kombinert med mestringsfølelsen i det å finne svarene – skal med teoretisk forankring i sosialkonstruktivismen holde på elevenes interesse og bidra til videre motivasjon. Dette er en normativ-teoretisk argumentasjon som vil kunne gi ulike utslag i gjennomføringen. Læreren som underviser i opplegget vil ha fasit i hånden og kan gjennom sin pedagogiske ledelse bidra til måloppnåelsen. Helt sentralt er det at elevene opplever at de får bruk for kunnskapene de

tilegnet seg i forrige oppgave. Dette følger også fronesis og handlingsorienteringen som er redegjort for i teoretiske perspektiver på historiebevissthet.

I oppgave fire introduseres elevene for personskjemaene som de skal fylle ut for person 1,2,3,6,13 og 26 i Ninos anetavle:



På samme måte som elevene i første del av det didaktiske opplegget skal ha lært seg den grunnleggende fremgangsmåten for slektsgransking, er nummereringen fra Stradonitz' system tiltenkt en underliggende tenkemåte som elevene gjennom logikk vil innarbeide som en måte å systematisere personene. Systemet forklares i veiledningen, men oppgavene er strukturert slik at elevene raskt oppdager nytten i det å bruke systemet for å kjenne igjen genealogiske relasjoner.

6.4 Nødvendige tilpasninger i undervisningsopplegget

6.4.1 Ulike personskjema

Tidlig i arbeidet med undervisningsopplegget var tanken at elevene skulle fylle ut et standardisert personskjema for hver av personene i anetavlen til Nino Collett Wardrop. Innenfor tilpasningen av vanskelighetsgrad for slektsgransking på ungdomstrinnet ville nok også dette latt seg gjøre. Derimot har det i den forberedende slektsgranskningen vist seg å være

store variasjoner i hvor tilgjengelig de forskjellige opplysningene er på hver enkelt person. Emil Collett er for eksempel søkbar gjennom et avansert personsøk i fem forskjellige transkriberte kilder, med både geografisk og informativ spredning. Hans datter Margrethe er til sammenligning kun oppført i to tilsvarende kilder, uten at disse tilfører ny informasjon i samme grad som kildene på hennes far. Et godt sted å søke informasjon om Nicolai Wergeland er i biografiene skrevet om hans sønn Henrik Wergeland. Flere av disse ligger åpent tilgjengelig på Nasjonalbibliotekets nettsider og gir således en mulighet til å introdusere elevene for denne databasen.

På grunnlag av kilders tilgjengelighet, den enkelte persons særegne egenskaper og virke, interessante og varierte veivalg, er derfor hvert enkelt personskjema tilpasset den personen elevene skal undersøke. Dette gjør også at den didaktiske slektsgranskingen i større grad når sitt vitenskapsfaglige formål – å lære seg de grunnleggende metodene som slektsgranskingen bygger på. Elevene vil oppdage en bredde av kilder som kan brukes i slektsgranskingen.

<i>Nummer på person:</i>		<i>Navn på person:</i>		
<i>Hva?</i>	<i>Svar</i>	<i>Merknad</i>	<i>Kilde</i>	<i>Link</i>
Slektskap til Nino				
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: Fødested:			
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: Mor:			
Ekteskap	Gift med: Når:			
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: Hva:			
Adresse	Når: Adresse:			
Navn på 1-2 faddere i dåpen				
Død	Dødsdato: Sted:			
Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?				

Skjemaet over er utgangspunktet for hvordan de seks personskjemaene er bygget opp.

6.4.2 Ferdigutfylte deler av personskjemaene

I noen tilfeller krever det større innsats for å finne informasjonen enn det opplysningen som elevene søker etter tilfører av nytteverdi. Her kan det argumenteres for at prosessen med å finne denne informasjonen gir et formålstjenlig læringsutbytte. Med utgangspunkt i den antatte kunnskapen elevene besitter om slektsgransking, er det vanskelig å beregne hvor lang tid de vil bruke på å fremskaffe slik informasjon.

Spor etter Camilla Collett i transkriberte kilder på Digitalarkivet er et slikt tilfelle. Gjennom avanserte personsøk vil elevene kun finne hennes dåpsinnførsel og bosted i en kommunal folketelling fra 1875. De vil derfor bruke en ukjent mengde tid på å finne hennes barnefødsler, vielse og dødsinnførsel. Antallet prestegjeld i Kristiania og det faktum at flere av hendelsene er protokollført på Eidsvoll gjør at elevene vil måtte bruke mye tid på å lete gjennom sider i kirkebøkene med stort spenn i den gotiske håndskriftens tilgjengelighet. Igjen vil det være et begrunnet argument at denne letingen i kildene vil gi gode muligheter for læring. Motargumentet som er tillagt tyngst vekt, er undervisningens begrensninger i tidsbruk og elevenes motivasjon i møte med generiske protokollinnførsler.

Et annet eksempel er Jacobine Camilla Vergeland sin fødselsdag. I de to mest tilgjengelige kildene som omtaler henne – dåpsinnførselen og folketellingen i 1875 – står hun kun oppført med fødselsår 1813. I dåpsattesten står det i tillegg at hun er hjemmedøpt og dato for dåpen. Heller ikke i ekteskapsinnførselen står det annet enn hennes alder (28 år) i kilden. Allikevel opererer de fleste kilder på nett med 23. januar 1813 som hennes fødselsdag.⁴³¹ Også i publiserte biografiske verk brukes 23. januar, dog uten en lett tilgjengelig referanse for fødselsdato.⁴³² Fordelen med å velge en kjent slekt, slik som i dette undervisningsopplegget, er nettopp det store omfanget av tilgjengelige kilder som elevene kan ta i bruk. De vil da måtte praktisere kildekritikk og resonnement knyttet til kildens innhold, samtidig som de må

⁴³¹ Se for eksempel: (alle linkene er hentet 12.05.19) https://snl.no/Camilla_Collett; https://no.wikipedia.org/wiki/Camilla_Collett; https://www.genealogi.no/wiki/index.php/Camilla_Collett; <https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/kulturliv/kunst-og-kultur/camillacollettidslinje.pdf>

⁴³² Se for eksempel Lilly Heber: *Camilla Collett*, 1913: 7, hentet 12.05.19 fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008040704084

vurdere kildene opp mot den informasjonen som er nødvendig for å komme videre i slektsgranskingen.

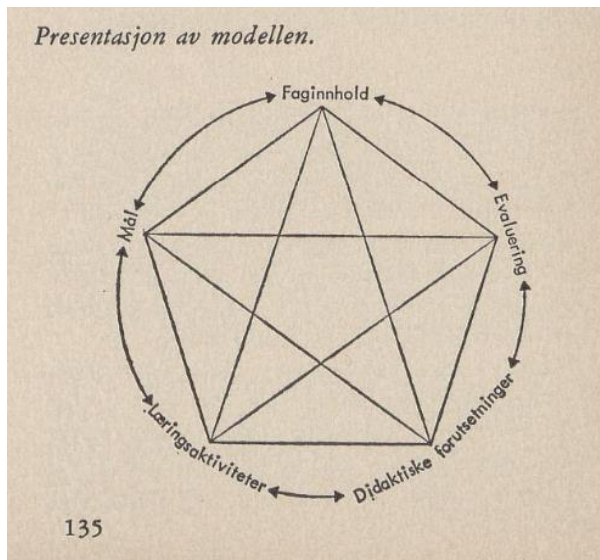
Alle konstruktivistiske undervisningsopplegg bygger videre på etablert kunnskap og hva som ligger innenfor den proksimale utviklingssonen. Gjennom et undervisningsopplegg som gradvis øker i vanskelighetsgrad er målet at elevene mot slutten vil kunne mestre de grunnleggende forskningsmetodene for slektsgransking. Når de senere anvender metodene de lærer om slektsgransking vil de ikke behøve den samme hjelpen som de innledningsvis fikk i dette opplegget. Men om de derimot skulle klart seg uten hint og konkrete spørsmål fra begynnelsen tilsier vanskelighetsgraden at elevene ville mistet motivasjonen og gitt opp søket etter løsninger. Slik blir hjelpemidlene som tilbys gjennom delvis utfylte personskjema en sentral faktor for elevenes motivasjon i arbeidet.

Det er også et poeng at disse valgene i stor grad ender opp med å styre retningen for elevenes undersøkelser. Her må elevenes følelse av utforskning og undervisningsoppleggets tilrettelagte fremdrift veies opp mot hverandre, for å finne en balanse der begge hensyn ivaretas. Konkret for alle oppgavene i undervisningsopplegget, kunne det derfor vært valgt annen informasjon elevene skulle finne. Dette viser i større grad slektsgranskingens potensial, heller enn begrensninger.

6.5 Didaktisk planleggingsskjema

For å gi læreren en oversikt over hvordan slektsgranskingen kan gjennomføres har jeg utarbeidet et didaktisk planleggingsskjema som gir et anslag over hvor mye tid de ulike delene er beregnet til, hva som skal gjøres, hvordan det kan gjennomføres, hvorfor det gjøres og til slutt hvilken type undervisning det er og hvilke ressurser som er nødvendig.

Planleggingsskjemaet følger en standard planlegging av undervisning for lærere og studenter. Skjemaet er utformet for å møte behovene til det didaktiske opplegget i denne masteroppgaven, men bygger på etablerte skjema fra lærerutdanningene, som igjen er basert på Bjarne Bjørndal og Sigmund Liebergs didaktiske relasjonsmodell:



Figur 6.1: Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell.⁴³³

Tidsanslagene som er oppgitt i planleggingsskjemaet er foreslått for vise hvilke deler av det didaktiske opplegget som forventes at vil være tidkrevende. Hver enkelt lærer som gjennomfører opplegget vil selv måtte vurdere fordelingen av tid. Rekkefølgen og de oppsummerende delene er pedagogisk begrunnet, basert på teori som er gjennomgått i denne oppgaven, samt pedagogiske vurderinger for repetisjon, metakognisjon og dialogisk undervisning. Slike strukturelle og pedagogiske vurderinger er betinget av den profesjonelle lærers preferanser. Derfor blir vurderingene i det didaktiske planleggingsskjemaet mine preferanser for undervisningen, og er derfor fleksible for tilpasninger i det enkelte klasserom.

Elevenes bruk av funksjoner i historiebevisstheten er ikke inkludert i det didaktiske planleggingsskjemaet. Jeg har vurdert det slik at det ikke vil være mulig med en punktvis avgrensning av hvilke funksjoner som er virksom i hvilke deler av opplegget, da dette vil variere fra elev til elev. Den didaktiske underbyggingen for utvikling av elevenes historiebevissthet må derfor leses i denne masteroppgavens behandling av temaet.

⁴³³ Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg: *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*, 1978: 135, hentet 12.05.19 fra <https://www.nb.no/items/87f60e8a224e22580636b88effa7627f>

6.6 Videre utvikling av historiebevisstheten i andre emner

Gjennom slektsgranskingen er elevene blitt kjent med fortidige mennesker på en personlig måte som gir muligheter for at læreren kan bruke denne kjennskapen som referansepunkt for andre emner i samfunnsfaget. For hele 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet har elevene i etterkant av slektsgranskingen personer som kan relateres til i møte med fortiden. Oppgavene i det didaktiske opplegget er utformet slik at de kan brukes som utgangspunkt for flere tematikker. Videre følger tre eksempler på andre tematikker som den enkelte lærer kan følge opp med etter slektsgranskingen:

Utviklingen mot likestilling

I folketellingen for 0301 Kristiania av 1875, står Camilla Collett oppført som logerende enke med formue i Rosenkrantzgade 11, husnummer 2.⁴³⁴ Det er påfallende at det på denne adressen bor en rekke kvinner som står oppført med formue som yrke. Noen av disse er ugifte, andre er enker. Folketellingen er tatt opp i en periode der det var en langsom utvikling mot myndiggjøring av kvinner.⁴³⁵ Camilla Collett anno 1875 kan derfor være en god inngang til å diskutere denne delen av Norges historie med elevene.

Flere biografiske verk om Camilla Collett forteller om en kvinne på begynnelsen av 1850-tallet som etter ektemannens død står igjen med få rettigheter og en beskjeden økonomisk arv. Hun må derfor gi fra seg to av barna til nær slekt for å mestre hverdagen. Dette til tross for at hun i 1854 – under falskt navn – gir ut Amtmannens døtre, som for ettertiden står igjen som et av norgeshistoriens mest kjente litterære verk.

Når en kvinne som Camilla Collett, med sitt opphav og sosiale nettverk, blir tilsidesatt av samfunnet og omgangskretsen i det hennes mann dør, gir dette et utgangspunkt for å snakke om kvinners rettigheter i Norge på 1800-tallet. 50 år etter hennes far var med på å skrive grunnloven og 50 år før kvinner også fikk medbestemmelse i det demokratiske folkestyret vi kjenner igjen den dag i dag.

⁴³⁴ Hentet 12.05.19 fra Digitalarkivet: <https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01052055029143>

⁴³⁵ Se for eksempel: (hentet 12.05.19) <https://forskning.no/historie-kjonn-og-samfunn-politikk/2009/04/langsom-ferd-kvinner-rett>

Sykdomshistorie

Dette temaet kan knyttes til tilfellet med den ekstra porsjonen grøt Wergeland hadde spist. Merknaden i dødsprotokollen til Nikolai Wergeland,⁴³⁶ vil kunne være et eksempel på en detalj som elevene sannsynligvis vil henge seg opp i. Da kan elevene tenke på grøt som noe de identifiserer med og samtidig undre om dette er noe man kan dø av. Kontekstuelle kunnskaper er i den forbindelse viktig, slik at elevene innser at dette ikke er en sannsynlig dødsårsak, men at det heller er et vitnesbyrd om en annen tids medisinske forståelse.

Wergeland døde i 1848, året etter lanserte briten John Snow teorien om hvordan kolerasmitte spredte seg i London. Denne teorien er blant de første bidragene i den moderne epidemiologien og John Snow var i 1854 den første til å vise hvordan kolera spredte seg. Den epidemiologiske forskningen var også fagfeltet som Armauer Hansen tjue år senere arbeidet innenfor da han påviste at Lepra ikke var en arvelig sykdom men en bakterie.⁴³⁷

⁴³⁶ Hentet 12.05.19 fra Digitalarkivet: <https://www.digitalarkivet.no/kb20060719020347>

⁴³⁷ Det må presiseres at dette på ingen måte er en påstand om at Wergeland døde av kolera eller spedalskhet, men derimot et bilde på hvor langt den medisinske forskningen var kommet i 1848.

Levealder og barnefødsler

I 1910 var forventet levealder i Norge 56,4 år for menn og 59,3 år for kvinner.⁴³⁸ I denne tabellen kan dere se statistikk på antall levendefødte barn per 1000 kvinne, fra 1846 til 1990:

Befolkning
Tabell 3.16. Samlet fruktbarhetstall og aldersavhengige fruktbarhetsrater for 5-årsperioder
Total fertility rate and age-specific fertility rates for 5-year periods

Periode Period	Levendefødte pr 1 000 kvinner. Alder. År							Samlet fruktbarhets tall(1) Total fertility rate(1)
	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	
Kvinnens alder ved utgangen av året Age of woman at end of the year								
1846-1850 . .	6,9	96,6	199,2	227,5	202,4	128,6	28,6	4,449
1851-1855 . .	7,1	99,5	205,2	234,3	208,6	132,3	29,5	4,582
1856-1860 . .	7,2	100,5	207,2	236,6	210,7	133,6	29,7	4,627
1861-1865 . .	7,1	98,9	203,9	233,0	207,3	131,5	29,3	4,555
1866-1870 . .	6,9	96,7	199,3	227,7	202,5	128,6	28,7	4,451
1871-1875 . .	7,0	98,1	202,3	231,1	205,6	130,5	29,1	4,519
1876-1880 . .	7,4	102,3	210,6	239,5	213,8	134,3	29,7	4,688
1881-1885 . .	7,5	100,6	206,6	233,2	209,2	129,2	28,2	4,572
1886-1890 . .	7,6	99,5	203,8	228,4	206,0	125,0	27,0	4,487
1891-1895 . .	8,8	103,6	203,7	224,4	200,4	120,2	25,4	4,432
1896-1900 . .	10,9	113,4	207,4	222,7	194,0	115,7	23,9	4,440
1901-1905 . .	11,4	109,2	195,7	207,1	180,9	108,4	19,8	4,163
1906-1910 . .	11,1	103,2	187,1	193,0	167,7	97,9	17,2	3,886
1911-1915 . .	10,7	100,7	178,5	180,5	153,1	88,0	15,3	3,634
1916-1920 . .	10,6	103,3	169,6	170,4	139,8	79,9	14,2	3,439
1921-1925 . .	10,4	93,3	152,9	148,7	120,2	66,6	10,4	3,013
1926-1930 . .	8,2	73,4	120,1	117,5	92,0	50,1	7,7	2,345
1931-1935 . .	7,6	64,6	103,5	96,2	69,8	36,0	5,8	1,918
1936-1940 . .	8,2	67,9	107,8	96,2	62,7	28,2	3,9	1,874
1941-1945 . .	11,4	83,8	127,2	113,0	75,4	29,8	3,4	2,220
1946-1950 . .	15,2	101,1	145,5	130,6	88,3	35,7	3,6	2,600
1951-1955 . .	22,2	130,7	154,9	117,2	71,7	28,2	2,8	2,639
1956-1960 . .	28,5	160,1	173,9	120,6	68,0	24,5	2,3	2,890
1961-1965 . .	28,6	170,4	182,1	119,5	63,6	22,0	2,0	2,942
1966-1970 . .	32,3	167,7	170,2	104,4	53,1	17,1	1,5	2,732
1971-1975 . .	33,5	145,9	145,2	79,4	34,6	9,3	0,7	2,243
1976-1980 . .	22,6	109,3	125,0	67,2	24,5	5,4	0,4	1,771
1981-1985 . .	15,3	92,1	125,0	73,6	25,0	4,6	0,3	1,680
1986-1990 . .	12,7	85,6	137,1	92,3	31,4	5,3	0,3	1,824

Tabell for fødsler og fruktbarhetsrate i Norge, fra Statistisk Sentralbyrå.⁴³⁹

Margrethe fikk sine tre barn fra hun var 36 år til 39 år.

1. Hvor gammel var John Oliver da Nino ble født?
2. Hva var den vanligste alderen å få barn i 1866, 1916 og 1966?
3. Ser dere noen endringer over tid i når kvinner fikk flest barn?
4. Raden helt til høyre i tabellen viser antall levendefødte barn per kvinne i løpet av livet. Hvordan påvirker dette tallet et lands befolkning og hva er dette tallet i Norge i dag?
5. Hva kan være årsaker til endringene i kvinners alder ved fødsel og antall barn per kvinne?

⁴³⁸ Tønnessen, Marianne. (2018, 19. april). levealder. I *Store norske leksikon*. Hentet 12.05.19 fra <https://snl.no/levealder>

⁴³⁹ Hentet 12.05.19 fra <https://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/3-3-16t.txt>

Eksemplene over er bare tre av mange muligheter. Oppgaveformuleringene følger et klassisk mønster for oppgaver i lærebøker. Her vises også historiebevissthetens grunnleggende funksjon som «verktøykasse» i måten oppgavene løses. Kunnskapene om fortiden i dette tilfellet kan knyttes til mennesker som levde i den, og dermed bli relevant for elevene på en slik måte at de utvider erfaringsrommet, muliggjør handlingsrommet og skaper fremtidsforventninger. Perspektivet kan være erindrende, diagnostiserende eller antesiperende, og læreren får flere didaktiske muligheter når historieinteressen ikke begrenses som antikvarisk, men også kan være pragmatisk.

7 Avslutning og konklusjon

*slægtsforskning er den mest populære form for læghistorie i vestlige samfund.*⁴⁴⁰

I kapittel 4 brukte jeg teori og empiri for å operasjonalisere funksjoner i og perspektiver på historiebevissthetens utvikling. Den metodiske slektsgranskingen ble deretter tilpasset didaktisk bruk i ungdomsskolen. Undervisningsopplegget ble bygget på følgende punkter:

- 1) Tilpasse formatet og aktiviteten i slektsgranskingen til hvordan elevene lærer og bruker historie i sammenhenger utenfor undervisning.
- 2) Inkludere ulike påvirkende faktorer i elevenes historiebevissthetsutvikling.
- 3) Gi elevene mulighet til å kontekstualisere aspekter ved de historiske personene inn i sammenhenger de kjenner fra sin livsverden.
- 4) Elevene må orientere seg i fortiden gjennom mennesketid i en førstepersontilgang.
- 5) Slektsgranskingen må gi forutsetninger for å utvide elevenes erfaringsrom.
- 6) De historisk-sosiale prosessene må gi elevene innsikt i at både tid og rom er foranderlig, og at de fortidige menneskene levde i en sosial virkelighet, men at denne virkeligheten også forandrer seg i tid.
- 7) Faktuelle kunnskaper i et tredjepersonperspektiv kan struktureres kronologisk, men må knyttes til den fortidige personens liv på en måte som elevene kan relatere til eget liv og slik ha en praktisk anvendelse i samtidig og fremtid.
- 8) Muliggjøre elevenes subjektivering av følelser, ferdigheter og forestillinger i slektsgranskingen (omdreiningspunkt i nåtid/fremtid).
- 9) Elevene må historisere aktørenes følelser, ferdigheter og forestillinger (omdreiningspunkt i fortid).
- 10) Vise gjennom oppgavene at de fortidige menneskene var både historiefrembragte og historiefrembringende i en historisk-sosial virkelighet.
- 11) Elevene må bruke sin autobiografiske erindring i måten de relaterer til menneskene de undersøker.
- 12) Elevene må bruke den historiske fortellingen til å vise handlingsrommet i spenningsfeltet mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten.

⁴⁴⁰ Jensen 2017: 139.

- 13) Elevene må lære meningen som tillegges fortellingen og meningene som uttrykkes gjennom fortellingen.
- 14) Elevene må tillære seg kontekstuelle kunnskaper som et rammeverk i fortellingen fra et fortidig perspektiv.
- 15) Enkeltpersonene i slektsgranskingen må knyttes til en større helhet, slik at den historiske læringen både skjer i et mikro- og makroperspektiv.
- 16) Bygge det identifiserende vi-fellesskapet i slektsgranskingen rundt inkluderende kjennetegn, hvor elevene kan kjenne seg igjen i innhold og verdier – ulike opplevelser, felles erfaringer.
- 17) Gjennom enkeltmenneskene i slektsgranskingen vise ulikheter, og dermed vektlegge egenskaper i fortiden som viser mangfold.
- 18) Fremme sosiale strukturer og enkeltmenneskers handlingsrom som funksjonelle drivkrefter for endring og kontinuitet.
- 19) Bruke demokrati og medborgerskap som identifiserende verdigrunnlag, innenfor læreplanens identitetsdannende formål.
- 20) La elevene undersøke den nasjonale historien i et sosialkonstruktivistisk perspektiv.
- 21) Elevene gis bedre forutsetninger til å forstå rommet i fortiden når dette formidles med relevans til dem selv og gjennom bruk av familiehistorie eller konkrete gjenstander.
- 22) Elevene har både en antikvarisk og pragmatisk historieinteresse som gjør at fortiden kan være interessant i seg selv, men også kan brukes som erfaringsrom i samtid og gi perspektiver på fremtid. Denne orienteringen kan være erindrende, diagnostiserende og antesiperende.
- 23) Elevene må inderliggjøres historien for å relatere den til sin egen historie.
- 24) Elevene må gis forutsetninger til å identifisere seg på individnivå for å relatere til de fortidige menneskene på en måte der det materialistiske historiesynet blir en ramme for det idealistiske subjekt-/aktørperspektivet.
- 25) Det didaktiske opplegget må være konkretisert og detaljert i en slik grad at det enkelt kan tas i bruk av lærere som et reelt alternativ til lærerstyrt tavleundervisning og oppgaveløsning i læreboken.
- 26) Refleksjon og kritisk tenking er egenskaper ved utviklingen av elevenes historiebevissthet som brukes i eksisterende læremidler og muliggjør den historiebevisste tilnærmingen til det som undervises i.

- 27) Det dynamiske aktørperspektivet levendegjør fortiden og muliggjør den engasjerende og interessante formidlingen som elevene selv mener er en forutsetning for undervisningen.
- 28) Elevene bruker detaljer fra det fortidige for å relatere det til nåtid og argumentere for fremtidige konsekvenser.
- 29) Strukturerende abstraksjoner må formes av elevene selv, eller være konkrete nok til at de ikke forvirrer mer enn de hjelper.

Flere av de 29 punktene har sentrale likheter, men gjennom vektlegging av ulike funksjoner i historiebevissthetens utvikling blir de forskjellige i sitt operasjonelle formål. Ingen av punktene er gjensidig utelukkende med andre punkter. I stedet for en systematisk punkt for punkt anvendelse i det didaktiske opplegget, har jeg valgt en tilnærming der ingen elementer i slektsgranskingen skal bryte med disse normative forutsetningene for utvikling av elevenes historiebevissthet. Dermed blir også slektsgranskingen dynamisk på en slik måte at elevene kan muliggjøre flere og ulike punkter i den enkelte oppgave.

Hvert av disse 29 punktene, vil etter min vurdering, bidra til utviklingen av elevenes historiebevissthet. Kvalifiseringen av elevenes historiebevissthet sannsynliggjøres i samspillet mellom punktene. Det er derfor essensielt at slektsgranskingen muliggjør elevenes individuelle forutsetninger til å nyttiggjøre historiebevissthetens funksjoner.

7.1 Refleksjon om opplegget

Valgene som er tatt i utformingen av det didaktiske opplegget er begrunnet underveis i masteroppgaven og har både teoretiske og didaktiske avveininger. Oppgavene er utformet for å muliggjøre en bredde av de funksjoner som elevene bruker i sin utvikling av historiebevissthet. Vanskelighetsgraden er skalert for å møte elevenes ulike utvikling og pedagogiske forutsetninger i lærings situasjonen. Opplegget er detaljert i et omfang som gjør at det er klart til bruk i det enkelte klasserom, men likevel åpent nok til at den enkelte lærer kan tilpasse det til egen bruk.

I en skala med historiefagsdidaktikk og historiebevissthetsdidaktikk som ytterpunkter, har det vært utfordrende å utforme oppgaver i det didaktiske opplegget som metodisk beveger seg ut fra det teoretiske tyngdepunktet. Slechtsgranskingens rigide metodiske nøyaktighet og systematiske struktur, kan virke begrensende for den funksjonelle utviklingen av elevenes historiebevissthet. Det didaktiske opplegget muliggjør denne utviklingen, men krever samtidig at elevene fatter interesse for måten det er lagt opp. Elevenes motivasjon og interesse betinger slik jeg vurderer det om slechtsgranskingen når problemstillingens målsetting om å utvikle deres historiebevissthet.

Historiedidaktisk vil introduksjonen av menneskene i fortiden uansett kunne være et stillas for pedagogens videre arbeid i faget. Historiefaglig er opplegget godt begrunnet slik det står i masteroppgaven, og gjennom utprøving kan kvalifiseringen av elevenes historiebevissthet måles ved å bruke de 29 funksjonelle punktene. Teoretisk sannsynliggjør hvert enkelt av disse 29 punktene at elevenes historiebevissthet utvikles. Da det didaktiske opplegget er bygget på å muliggjøre elevenes bruk av disse funksjonene, er det også rimelig å anta at elevenes historiebevissthet vil utvikles gjennom slechtsgranskingen.

7.2 Vurdering i slechtsgransking

Som en del av undervisningen på ungdomstrinnet er det viktig at opplegget tilrettelegger for vurdering av elevenes kompetanse underveis og etter arbeidet med slechtsgranskingen. Vurderingskriteriene må sees i sammenheng med annen vurdering i samfunnsfag og de relevante kompetansemål elevene arbeider med. Elevene kan vurderes på produktet av gruppearbeidet, som vil være de utfylte personskjemaene som gruppen leverer inn til læreren etter endt periode. Elevene kan vurderes i form av en prøve der de blir spurt om begreper og kildearbeid de møter under slechtsgranskingen. Elevene kan også vurderes i form av en fordypningsoppgave knyttet til en av tematikkene de beskriver gjennom personskjemaene.

Måltaksonomisk følger oppgavenes utforming en inndeling der læreren kan bruke tilsvarende kriterier som brukes i arbeidet med andre tematikker i historieundervisningen. De 29 punktene som det didaktiske opplegget bygger på kan tilpasses en slik taksonomisk vurderingsskala. Dette vil også være noe som kan inkluderes i videre utprøving av opplegget.

7.3 Utprøving

Det var opprinnelig i denne masteroppgaven en intensjon om å gjennomføre det didaktiske opplegget i en 9. klasse. Behovet for operasjonalisering av den teoretiske historiebevisstheten førte derimot til at masteroppgavens tyngdepunkt ble rettet mot utformingen av det didaktiske opplegget. Både operasjonaliseringen av de teoretiske funksjonene og perspektivene, samt analysen av empiriske undersøkelser, betinget en innsats som innenfor rammene av en masteroppgave ikke muliggjorde en utprøving av opplegget som både metodisk og analytisk tilfredsstilte krav til pålitelighet, eller ville gitt et representativt bilde av oppleggets didaktiske nedslagsfelt. Når det er sagt, mener jeg både teori og empiri som er brukt i denne masteroppgaven belyser både faglige og praktiske perspektiver i et omfang som er tilstrekkelig for oppgavens problemstilling.

7.4 Konklusjon

Problemstillingen for masteroppgaven er: Hva er historiebevissthet? Og hvordan kan slektsgransking som metode i samfunnsfag utvikle elevenes historiebevissthet?

I en didaktisk sammenheng er historiebevissthet det dialektiske samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid, som elevene bruker for å orientere seg i både livsverden og fag. Elevenes handlingsrom muliggjøres i spenningsfeltet mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten. Dette handlingsrommet forstås i et subjekt-/aktørperspektiv, noe som forutsetter et relasjonsbyggende møte med fortidens mennesker, hvor mikro- og makroperspektivet må inkluderes for å gi mening til historisk-sosiale prosesser i tid og rom.

Historiebevissthet er teoretisk begrep, men det er et teoretisk begrep som deskriptivt skal sammenfatte måten historien brukes i hverdagen. Delvis stiller jeg meg bak Erik Lunds kritikk om at begrepet er vanskelig å operasjonalisere i en undervisningssammenheng. Ikke fordi det er vanskelig å bruke historiebevissthet som formål for undervisningen, men heller fordi det er vanskelig å skille ut historiebevissthet som et målbart resultat av undervisningen.

Slektsgranskingen som presenteres i denne masteroppgaven vil etter min mening bidra i utviklingen av elevenes historiebevissthet. Det er derimot vanskelig å isolere begrepet historiebevissthet som et konkret læringsutbytte for undervisningen. For å gjøre dette må historiebevisstheten deles opp i funksjoner, slik som i denne oppgaven, og deretter vurderes hver for seg. Bernard Eric Jensens kategorisering av historiebevissthet som et deskriptivt begrep⁴⁴¹ blir dermed gyldig i en teoretisk sammenheng, mens det i didaktisk sammenheng etter min vurdering er et normativt begrep. Historiebevissthet beskriver hvordan historie brukes i hverdagen, mens det i skolen vil være et ideal som faget må komme i møte. Den sentrale historiedidaktiske oppgaven er derfor å utforme metodiske innganger som både ivaretar faget og hvordan elevene forstår faget. Historiebevissthetsdidaktikken har denne posisjonen som sitt grunnlag. Min masteroppgave kan dermed regnes som et bidrag til denne didaktiske retningen, hvor historiebevissthetsens funksjoner brukes som inngang til faget, på elevenes premisser.

⁴⁴¹ Jensen 2012b: 100.

8 Litteratur

- Ammert, N. (2013). *Historia som kunnskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Andresen, A. (2015). Kritikk og tolkning. I A. Andresen, S. Rosland, T. Ryymin & S. A. Skålevåg, *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode* (2. utg., s. 63-92). Oslo: Samlaget.
- Angvik, M. (1990). Er dagens ungdom historiebevisst eller historieløs? I S. Ahonen, N. Gruvberger, K. G. J. Gustafson, C. Karlegård, A. Køhlert, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik, Kalmar 1990* (s. 75-88). Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden: En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (1996). *Historie som identitet: To studier i historiebevissthet*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Avdeling for humanistiske fag.
- Bøe, J. B. (1999). *Å fortelle om fortiden: Fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Clark, A. (2016). *Private Lives: Public history*. Carlton, Victoria: Melbourne University Press.
- Eidsnes, A. (2014). *Korleis utvikle historiemedvitte? Ein analyse av to læremiddeltypar for grunnskulen* (Upublisert Masteroppgave). Master i samfunnsfagdidaktikk, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Bergen.

- Eikeland, H. (1999). *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn: En sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987* (Doktoravhandling). Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2015072308363
- Eikeland, H. (2000). Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet. *Høgskolen i Vestfold, Notat 6/2000*. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2000-06/>
- Eikeland, H. (2011). Norge under den andre verdenskrig i «Kunnskapsløftets» lærebøker i historie for ungdomstrinnet og videregående skole: En komparativ analyse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 296-310). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal.
- Eliasson, P. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.). *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 249-271). Lund: Studentlitteratur.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2009). Vi lærer hele tiden. I T. Helleland, S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 119-152). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. F. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *UNIPED*, 2017(2), 170-184. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>
- Hovdhaugen, E. (1984). *Slektsgransking*. Oslo: Landbruksforlaget.
- Hunnskaar, K. (2011). Slektsgransking: Hobby, men også vitenskap. *Historikeren*, 2011(2), 30-33. Hentet fra <https://hifo.w.uib.no/files/2010/01/liten-Historikeren-2-2011.pdf>
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haakenstad, L. M. (2015). *På sporet av familien: Kilder og metoder i slektsgransking*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.

- Jensen, B. E. (1985). Identitet som faghistorisk forskningsfelt. I M. Angvik, M. Castrén, S. S. Jensen, C. Karlegård, F. Løkkegaard & H. S. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 2: Nordisk konference om historiedidaktik, Tvärminne 1984* (s. 51-60). Frederiksberg: Anette Køhlert.
- Jensen, B. E. (1990). Historie i og uden for skolen: Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift? I S. Ahonen, N. Gruvberger, K. G. J. Gustafson, C. Karlegård, A. Køhlert, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik, Kalmar 1990* (s. 129-167). Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger: Bind 1*. København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie: Hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays* (s. 5-18). Gesten: OP-forlag.
- Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande: Begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I C. Karlegård & K.-G. Karlsson (Red.), *Historiedidaktik* (s. 49-81). Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: Livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2004). Kampen om det historiedidaktiske historiebegreb. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?: Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 47-62). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Jensen, B. E. (2006). Historiebrugsdidaktik: Om at etablere en ny slags historiedidaktik. I Ongstad, S. (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 85-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (2011). At handle i tid og rum: Et socialkonstruktivistisk historiebegreb. *Historisk tidsskrift*, 111(1), 197-223. København: Den danske historiske Forening. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/historisktidsskrift/article/view/56499>
- Jensen, B. E. (2012a). Historiebevidsthed: En nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9: Del 1: Historiemedvetande – historiebruk* (s. 14-34). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.

- Jensen, B. E. (2012b). Medborgerskab: Historiseret. I K. Børhaug, O. K. Haugaløkken, T. Solhaug, & O. S. Stugu (Red.), *Skolen, Nasjonen, Medborgaren* (s. 99-110). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*. Aarhus: Historia.
- Karlsson, K.-G & Zander, U. (2009). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur: Teori och perspektiv. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.). *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13-89). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G & Zander, U. (2014). *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlegård, C. (1997). Den historiska berättelsen. I C. Karlegård & K.-G. Karlsson (Red.), *Historiedidaktik* (s. 140-162). Lund: Studentlitteratur.
- Karlegård, C & Karlsson, K.-G. (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Knutsen, K. (2006). *Historier ungdom lever: En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt* (Doktoravhandling). Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2481429>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krag-Rønne, C. (1943). *Ættegransking: Momenter til en første orientering*. Oslo: Grøndahl & Søns Forlag.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker-: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lund, E. (2004). Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?: Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 101-116). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Lund, E. (2012). Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk: Teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9: Del 1: Historiemedvetande – historiebruk* (s. 96-116). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Michalsen, F. (1978). *Slekten: Innføring i ættegransking*. Oslo: Tanum-Norli.
- Nielsen, H. S. (1993). Nedsivningsteori og organiserte læreprosesser. I S. Ahonen, B. E. Jensen, C. Karlegård, A. Kølert, S. Larsen, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 5: Nordisk konference om historiedidaktik, Løjt 1993* (s. 209-222). København: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for historie og samfundsfag.
- Nielsen, C. T. (2012). Begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9: Del 1: Historiemedvetande – historiebruk* (s. 35-53). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Ohman Nielsen, M.-B. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?: Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 211-228). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ohman Nielsen, M.-B. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker: Hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den andre verdenskrig? I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 269-295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Osborn, H. (2012). *Genealogy: Essential Research Methods*. Ramsbury, Marlborough: Robert Hale Company
- Paulsen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt: En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag* (Masteroppgave). Program for lærerutdanning, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/270276>
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder: Elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

- Rüsen, J. (1988). Functions of historical narration: Proposals for a strategy of legitimating history in school. I M. Angvik, M. J. Castrén, C. Karlegård, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 3: Nordisk konferens om historiedidaktik, Bergen 1987* (s. 19-40). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books
- Rydberg, J. J. (2017). *Historiebevissthet i Den Kulturelle Skolesekken: På hvilken måte oppnår DKS sine målsetninger om å utvikle demokratiske holdninger hos ungdomsskoleelever, gjennom sin historieundervisning?* (Masteroppgave). Institutt for arkeologi, konservering og historie, Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62855>
- Stoa, N. J. & Sandberg, L. J. (2012). *Våre Røtter: Slektsgransking som hobby* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Sandal, P. (1991). *På leit etter slekta*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Schilbred, C. S. (1980). *Kjenn din slekt* (ny utg.). Oslo: Studentersamfundets Fri Undervisnings Forlag.
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge, 2011*, Vol. 5, Nr. 1, Art. 2. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1063>
- Skålevåg, S. A. (2015). Linjer i historieskrivingas historie. I A. Andresen, S. Rosland, T. Ryymin & S. A. Skålevåg, *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode* (2. utg., s. 166-223). Oslo: Samlaget.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer: I historisk lys* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stugu, O. S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur: Nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. I *Småskrifter fra Historisk institutt, NTNU nr. 1/2000*. Historisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011022209069
- Stugu, O. S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?: Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 15-23). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Sæle, C. (2012). Mellom «vi» og «de andre»: Lærebokkritikk og historieundervisningens politiske dimensjon. I K. Børhaug, O. K. Haugaløkken, T. Solhaug, & O. S. Stugu (Red.), *Skolen, Nasjonen, Medborgaren* (s. 27-40). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sødring Jensen, S. & Nielsen, H. S. (1983). Historiedidaktisk forskning i Danmark. I M. Angvik, M. Castrén, S. S. Jensen, C. Karlegård, F. Løkkegaard & H. S. Nielsen (Red.), *Historiedidaktikk i Norden: Nordisk konferanse om historiedidaktikk: Kungälv 1982* (s. 16-26). Bergen: Bergen Lærerhøgskole.
- Sødring Jensen, S. (1988). Den historiske roman, den historiske fortælling og den historiske bevidsthed. I M. Angvik, M. J. Castrén, C. Karlegård, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 3: Nordisk konferens om historiedidaktik, Bergen 1987* (s. 178-190). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Tetmo, T. A. (1999). *Ordbok for slektsforskere*. Oslo: Grøndahl Dreyer
- Thorvaldsen, G. (1996). *Håndbok i registrering og bruk av historiske persondata*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Thurén, T. (2012). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Warring, A. (2012). Historiebevidsthedens teori og empiri: En indledning. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9: Del 1: Historiemedvetande – historiebruk* (s. 8-13). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Worsøe, H. H. (1997). *Håndbog i slægtshistorie* (3. utg.). København: Politikens Forlag.
- Zander, U. (1997). Historia och identitetsbildning. I C. Karlegård & K.-G. Karlsson (Red.), *Historiedidaktik* (s. 82-114). Lund: Studentlitteratur.

Læreplaner:

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag: fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Høring: *Høring av fornyelsen av læreplaner i*

Kunnskapsløftet (LK20) og Kunnskapsløftet samisk (LK20S), Læreplan i samfunnsfag.

[Høringsbrev av 18.03.2019]. Hentet fra

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>

Lover:

Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10).

Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

Nettsider:

Nettsider er referert som fotnoter i masteroppgaven.

9 Vedlegg

9.1 VEDLEGG 1: **KOMPETANSEMÅL I K06**

9.2 VEDLEGG 2: **SLEKTEN I DET DIDAKTISKE OPPLEGGET**

9.3 VEDLEGG 3: **VEILEDNINGSHEFTE**

9.4 VEDLEGG 4: **OPPGAVEHEFTE**

9.5 VEDLEGG 5: **OPPGAVEHEFTE MED FASIT**

9.6 VEDLEGG 6: **DIDAKTISK PLANLEGGINGSSKJEMA**

9.1 Vedlegg 1: **Kompetansemål i K06**

I tabellen vises utvalgte kompetansemål for hovedområdet *utforskeren* som gir grunnlag for å bruke slektsgransking som metode i samfunnsfag:

Kompetansemål etter 7. trinn	Kompetansemål etter 10. trinn
formulere eit samfunnsfagleg spørsmål, foreslå moglege forklaringar og belyse spørsmålet gjennom ei undersøking	bruke samfunnsfaglege omgrep i fagsamtalar og presentasjonar med ulike digitale verktøy og byggje vidare på bidrag frå andre
diskutere samfunnsfaglege tema med respekt for andre sitt syn, bruke relevante fagomgrep og skilje mellom meiningar og fakta	vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning
lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt	reflektere over samfunnsfaglege spørsmål ved hjelp av informasjon frå ulike digitale og papirbaserte kjelder og diskutere formål og relevans til kjeldene
finne og trekkje ut samfunnsfagleg informasjon ved søk i digitale kjelder, vurdere funna og følgje reglar for nettvett og nettetikk	skrive samfunnsfaglege tekstar med presis bruk av fagomgrep, grunngejevne konklusjonar og kjeldetilvisingar
gjennomføre og presentere undersøkingar som krev teljing og rekning, ved å bruke informasjon frå tabellar og diagram	skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar
bruke digitale verktøy til å presentere samfunnsfagleg arbeid og følgje reglar for personvern og opphavsrett	identifisere samfunnsfaglege argument, fakta og påstandar i samfunnsdebattar og diskusjonar på Internett, vurdere dei kritisk og vurdere rettar og konsekvensar når ein offentleggjer noko på Internett
plassere ei hendingsrekke i historie og samtid på tidslinje og kart	
skrive samfunnsfagleg tekst ved å bruke relevante fagomgrep og fleire kjelder	

I tillegg til kompetansemålene for *utforskeren* kan erfaringene fra slektsgranskingen være en inngang til spesifikke kompetansemål for *historie*.

For eksempel:

Fra kompetansemålene etter 7. trinn:

- beskrive utviklinga i levekåra for kvinner og menn og framveksten av likestilling i Noreg

Fra kompetansemålene etter 10. trinn:

- presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag

9.2 Vedlegg 2: Slekten i det didaktiske opplegget

ANETAVLE FOR NINO COLLETT WARDROP

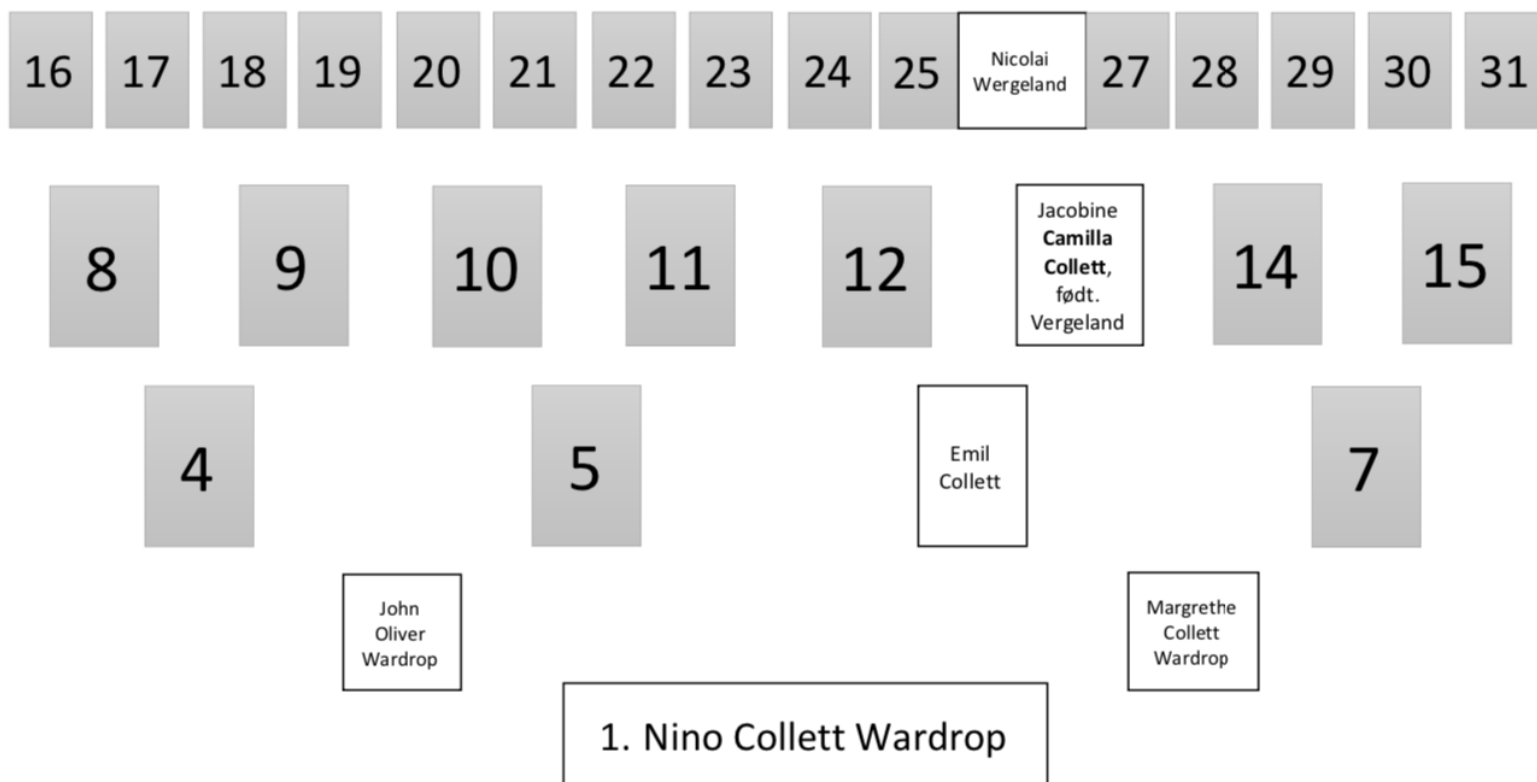
1 = Nino Collett Wardrop, 2 = faren til Nino, 3 = moren til Nino osv.
 Partall = mann
 Oddetall = kvinne

?

De dere skal lete etter

?

Andre slektninger



Veiledningshefte

SLEKTSGRANSKING

Personskjema:

Nummer på person: Nummeret i anetavlen		Navn på person: Navnet på personen		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
I denne kolonnen oppgis hva dere skal finne ut av.	Her skal dere besvare spørsmålet i forrige kolonne. Dette feltet må fylles ut for å gå videre til neste rad eller neste person.	Her fører dere inn eventuelle merknader dere har til svaret i forrige kolonne. Dette feltet må ikke fylles ut.	Alle svarene må ha en kilde som viser hvor dere har funnet informasjonen. Dette feltet må derfor alltid fylles ut.	Dersom dere har en nettside til kilden legger dere inn linken her.

Anetavle og nummer på personer:



Anetavlen viser Nino og hennes foreldre, besteforeldre, oldeforeldre og tipp-oldeforeldre.

Tallene er de samme tallene dere skal bruke i personskjemaet.

- 1= Nino
- 2-3= Foreldre
- 4-7= Besteforeldre
- 8-15= Oldeforeldre
- 16-31= Tipp-oldeforeldre.

Fedrene er alltid partall og nummeret deres er alltid det dobbelte av barnet.
 Mødrene er alltid oddetall og nummeret deres er alltid det dobbelte+1 av barnet.

Slik vet vi at nummer 20 er faren til nummer 10. Vi vet også at 13 er moren til 6 osv.

Ordliste:

<i>Ord</i>	<i>Betyr</i>	<i>Synonym</i>	<i>Eksempel</i>
<p><i>Dersom det er flere ord du lurer på kan du se om det står i disse ordbøkene:</i> http://www.hist.uib.no/kalkar/ https://www.nb.no/items/c819c0984271b0f7b194632d130733d2</p>			
<i>Aner</i>	Forfedre og formødre til en bestemt person		Dine aner er alle de som har fått et barn slik at du er her i dag. Dine forfedre og formødre.
<i>Anetavle</i>	En oversikt som viser en persons foreldre, besteforeldre, oldeforeldre osv.	Andre måter å vise aner: slektstre, stamtavle, etterslektstavle	En figur som viser en bestemt persons forfedre og formødre. Kan også tegnes som et tre.
<i>Borgerlig stilling</i>	Viser hva en person jobbet med eller hvilken stilling den hadde i samfunnet	Yrke, næringsvei, stand	I kirkebøkene brukes borgerlig stilling hovedsakelig som referanse for hva den aktuelle personen jobbet med. For eksempel: bonde, husmann, professor, gullsmed osv.
<i>Etterkommere</i>	De personene som stammer fra en bestemt person	Ætlinger	Du er en etterkommer etter din oldefar. Du er også en etterkommer etter din tipp-tipp-tipp-oldemor.
<i>Etterslektstavle</i>	Viser den fullstendige slekten etter en gitt historisk person.		En etterslektstavle etter Kong Olav viser alle hans barn, barnebarn og oldebarn.
<i>Folketelling</i>	Kommunal eller nasjonal telling av innbyggerne		Folketellinger viser ofte hvem som bodde i hvilke hus, når og hvor de var født og hva de jobbet med.
<i>Genealogi</i>	Det vitenskapelige ordet for undersøkelse av en slekts opprinnelse og utbredelse	Slektsgransking, slektsforskning	I slektsgranskingen skal dere gjøre genealogiske undersøkelser for å finne ut hvordan slektsleddene hører sammen.
<i>Gotisk håndskrift</i>	Den vanligste måten å skrive bokstaver frem til midten av 1800-tallet		Denne måten å skrive på gjør at det noen ganger kan være vanskelig å lese gamle kilder. Da må dere bruke tabellen som viser hvordan dagens bokstaver ble skrevet med gotisk skrift.
<i>Kilde</i>	Der du finner informasjonen som du bruker i slektsgranskingen		En bok, film eller et dokument blir først en kilde når du får svar på et spørsmål i den. Lurer du for eksempel på hva et ord betyr, blir ordboken kilden siden den svarer på spørsmålet ditt.

<i>Kirkebok</i>	Bøker som ble skrevet av presten og klokkeren, der de skriver ned for eksempel: dåp, konfirmasjon, ekteskap, dødsfall og andre hendelser som skjedde i kirken		Ministerialboken og klokkerboken skriver om de samme hendelsene.
<i>Klokkerbok</i>	Kirkebok som ble ført av klokkeren		Klokkeren skrev ned vielser, inn- og utflyttede, vaksinerte osv. i klokkerboken.
<i>Logerende Løpenummer</i>	En som leier husrom midlertidig Nummeret i kilden	Leieboer	
<i>Ministerialbok</i>	Kirkebok som ble ført av presten	Preteboken	I kirkebøkene viser løpenummeret hvilket nummer i rekken hendelsen har det aktuelle året i prestegjeldet. I dåpsprotokollen vil en jente med løpenummer 3 være det tredje jentebarnet som blir døpt det året.
<i>Proband</i>	Den personen som er utgangspunkt for slektsgranskingen		Presten skrev ned dåp, konfirmasjon, dødsfall osv. i ministerialboken.
<i>Slektsledd</i>	Den ubrutte linjen mellom aner og etterkommere		Nino er proband i denne slektsgranskingen. Skulle vi funnet alle dine forfedre og formødre ville du vært proband.
<i>Slektstavle</i>	Oversikt over en slekt. Blir hovedsakelig presentert som en anetavle eller etterslektstavle	Slektstre	Slektsleddene er den direkte linjen fra deg til en bestemt forfader eller formoder. For eksempel vil slektsleddene fra deg til din morfars mor gå fra deg, til din mor, videre til din mors far og deretter til din morfars far.
<i>Slektstre</i>	En fremstilling av slekten som et tre. Kan ta utgangspunkt i enten en anetavle eller etterslektstavle		En figur som viser en persons aner eller etterkommere
<i>Tyende</i>	En som jobber på gården, i et hus eller i en familie	Tjenestefolk, hushjelp	
<i>Vielse</i>	To mennesker som gifter seg	Ekteskap, giftemål	

Gotisk håndskrift

STORE BOKSTAVER	
16-, 17- og 1800-tallet	
A	ꝰ
B	ꝱ
C	ꝲ
D	ꝳ
E	ꝴ
F	ꝵ
G	ꝶ
H	ꝷ
I	ꝸ
J	Ꝺ
K	ꝺ
L	Ꝼ
M	ꝼ
N	Ᵹ
O	Ꝿ
P	ꝿ
Q	Ꞁ
R	ꞁ
S	Ꞃ
T	ꞃ
U	Ꞅ
V	ꞅ
W	Ꞇ
X	ꞇ
Y	ꞈ
Z	꞉
Æ	Ꞌ
Ø	ꞌ

SMÅ BOKSTAVER	
16-, 17- og 1800-tallet	
a	ꝰ
b	ꝱ
c	ꝲ
d	ꝳ
e	ꝴ
f	ꝵ
ff	ꝶ
ff	ꝷ
g	ꝸ
h	Ꝺ
i	ꝺ
j	Ꝼ
k	ꝼ
l	Ᵹ
m	Ꝿ
n	ꝿ
o	Ꞁ
p	ꞁ
q	Ꞃ
r	ꞃ
s	Ꞅ
st	ꞅ
t	Ꞇ
u	ꞇ
v	ꞈ
w	꞉
x	Ꞌ
y	ꞌ
z	Ɥ
æ	ꞎ
ø	ꞏ

Tabell hentet fra: Sandberg, L. J. & Stoa, N. J. (2012). *Våre Røtter: Slektsgransking som hobby* (4. Utg.). Cappelen Damm, side 81.

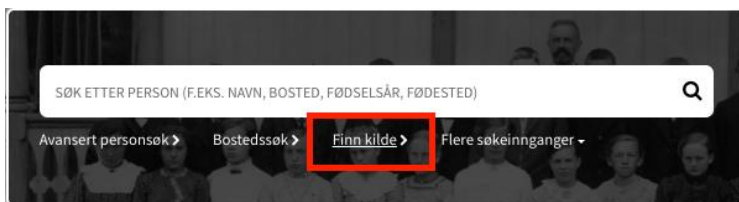
For større bilde av bokstavene: Universitetet i Bergen og Statsarkivet i Bergen, *Gotisk alfabet*: <http://www.hist.uib.no/gotisk/Gotiskalfa.htm>

Ulike måter å søke i Digitalarkivet

Finn kilde:

I dette eksempelet er målet å finne Margrethe Collett Wardrop, født 13. juli 1877, sin dåpsinnførsel fra Eidsvoll:

1. Gå til www.digitalarkivet.no
2. Trykk på «Finn kilde»



3. Tast inn årstall, kategori og geografi

- a. Årstall: 1877-1878
 - i. Vi vet at hun er født i 1877 og må derfor ha en kilde som viser dåpsinnførsler etter dette. Siden vi ikke vet når hun

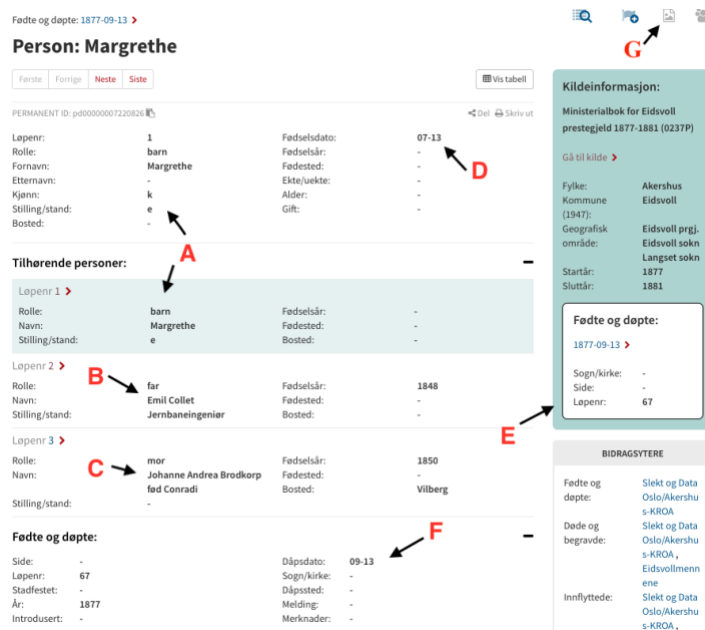
er døpt er det lurt å ta med 1878, i tilfelle dåpen lot vente på seg.

- b. Kategori: kirkebøker → fødte og døde
 - i. Vi leter etter dåpsinnførselen, noe som ble ført i kirkeboken under fødte og døde.
 - c. Geografi: Østlandet → Akershus → Eidsvoll
 - i. Vi vet at hun ble født på Eidsvoll, men må kanskje bruke internett eller kart for å finne ut hvor i landet dette ligger.
4. Trykk så på søk. Da får dere opp 5 kilder, hvorav 4 av kildene viser fødte og døde for årstallet 1877:
 - a. 2 klokkerbøker for Langset sogn
 - b. 1 klokkerbok for Eidsvoll sogn
 - c. 1 ministerialbok for Eidsvoll prestegjeld (også søkbart)
 5. Her kan dere velge å bla gjennom kildene for å finne Margrethe eller søke i kilde c. Det siste vil være det enkleste og derfor anbefales. Dersom vi finner Margrethe i kilde c vil hun sannsynligvis også finnes i kilde b.
 6. Velg kilden: Ministerialbok for Eidsvoll prestegjeld 1877-1881 og trykk på: Søk (1877-1881)
 7. På siden dere nå kommer inn på skriver dere «Margrethe» i feltet for fornavn og «13-07» i feltet for fødselsdato. De trykker deretter på søk. OBS! Husk bindestrek i datoen.

8. Da kommer det frem ett resultat, som også er riktig person. Trykk deretter på «Margrethe».



9. Her vil dere se et personskjema, der det står opplysninger om dåpsdag, foreldre, hvor i kilden dåpsinnførelsen står mm.



- Informasjon om Margrethe; kvinne, ektefødt og navn
- Informasjon om far; navn, stilling og fødselsår
- Informasjon om mor; navn, bosted og fødselsår
- Margrethes fødselsdato
- Sidenummer (ikke oppført, er s. 79) og løpenummer (67) i kirkeboken
- Dåpsdato
- Direkte link til siden i kirkeboken (ikke tilgjengelig her)

I og med at det mangler en del informasjon for å komme seg videre i slektsgranskingen må dere også se i selve kirkeboken. Dere vet nå at hun er ført inn på side 79 og som nummer 67 over fødte kvinner i Eidsvoll i 1877. For å finne frem til originalen må dere derfor gå tilbake til trinn 4 og kilde

c.



Trykk på «Bla (Kvinner)». Da kommer dere inn på følgende side:



- Viser løpenummer, som dere nå vet er nr. 67
- Pil for å bla i det skannede dokumentet
- Viser sidenummer, dere vil finne Margrethe på s. 79
- Zoom på siden
- Informasjon om kilden
- Nettstedsadresser for å linke til dokumentet
- Antall sider som er skannet fra kilden

Når dere så kommer frem til side 79 vil dere se følgende:

Dødt	Dødsårsak	Fødselsår	Fødselssted
67 Juli 18. 1877	Margrethe	1848	Emil Collett

For bedre bilde, bruk følgende link:

<https://www.digitalarkivet.no/kb20060512010271>

På trinn 4 kan dere også velge kilde b. Margrethe står også i klokkeboken for Eidsvoll sokn.

Avansert personsøk:

Vi skal nå bruke et avansert personsøk for å finne ut mer om faren til Margrethe.

På s. 79 i ministerialboken for Eidsvold prestegjeld kunne dere på løpenummer 67 se at faren til Margrethe het Emil Collett og ble født 30. august 1848.

Vi skal nå bruke disse opplysningene til å gjennomføre et avansert personsøk.

- Gå til www.digitalarkivet.no
- Trykke på «Avansert personsøk»



3. Skriv inn navn og fødselsår, trykk deretter på søk:

Hjem > Avansert personsøk

Avansert personsøk

Du kan fylle ut ett eller flere søkekriterier Skriv av variantøk

Nullstill

Periode	Personalia	Hendelsesinformasjon
Kildeperiode: Fra: <input type="text"/> Til: <input type="text"/>	Fornavn: <input type="text" value="Emil"/>	Hendelsesår: Fra: <input type="text"/> Til: <input type="text"/>
Kategori: <input type="text"/>	Etternavn: <input type="text" value="Collett"/>	Hendelsesdato (mm-dd): mm-dd: <input type="text"/>
Geografi: <input type="text"/>	Kjønn: <input type="text"/>	Relatert person
	Rolle: <input type="text"/>	Spesielle søketeikn (umuttalt) kan ikke brukes ved søk på relatert person.
	Fødselsår: <input type="text" value="1848"/> <input type="text" value="1848"/>	Fornavn: <input type="text"/>
	Fødselsdato (mm-dd): <input type="text"/>	Etternavn: <input type="text"/>

4. Dere vil da få opp fem resultater:

Hjem > Avansert personsøk

Avansert personsøk

Tilpass resultatet

Søket ditt ga 5 treff som inneholder alle søkebegrepene: Vis tabell

Periode	Personalia
Kildeperiode: <input type="text"/>	Fornavn: <input type="text"/>
Kategori: <input type="text"/>	Etternavn: <input type="text" value="Collett"/>
Geografi: <input type="text"/>	Kjønn: <input type="text"/>
	Rolle: <input type="text"/>
	Fødselsår: <input type="text" value="1848"/>

Søket ditt ga 5 treff som inneholder alle søkebegrepene:

- Emil Collett (f. 1848, Kristiania) ✕
Bosted: Ålen Kirkehus
SKIL_Stand: og Selskapschef ved Jernbanestasjonen
Kilde: Folketelling 1875 for 1645F Halldalsen prestegjeld
- Emil Collett (f. 1848, Kristiania) ✕
Bosted: Trondalmen Overveien Gade 44
SKIL_Stand: Lægerende og tegner
Kilde: Folketelling 1875 for 1601 Trondheim kjøpstad
- Emil Collett (f. 1848, Kristiania) ✕
Bosted: Kristiania kjøpstad: Behrens gade 7
SKIL_Stand: M g Overveier ved Statsbanerne
Kilde: Folketelling 1900 for 0301 Kristiania kjøpstad
- Emil Collett (f. 1848, Kristiania) ✕
Bosted: Kristiania Eilert Sundtsgade 40
SKIL_Stand: tegner
Kilde: Folketelling 1885 for 0301 Kristiania kjøpstad
- Emil Collett (f. 1848) ✕
Bosted:
SKIL_Stand: Challengeslet
Kilde: Hønsdalviken for Eidsvoll prestegjeld 1877-1881 (02379)

Trykk her →

Den ene er oppføringen fra ministerialboken i Eidsvoll fra hans andre barn, Camilla, sin dåp i 1878. De fire andre er folketellinger.

5. Som eksempel trykker vi oss inn på folketellingen 1885 for 0301 Kristiania kjøpstad.

6. Da kommer vi inn på en side som viser beboerne i «Eilert Sundsgade 40».

Hjem > Finn kilde > Folketelling 18... > Tellingskrets: 005 > 0229a Eilert Sundtsgade 40

Tellingskrets: 005 >

Bosted by: 0229a Eilert Sundtsgade 40

Første Forrige Neste Siste Vis tabell

PERMANENT ID: g01053257048093 Del

Bostednr: 0229a Antall tilstedeværende personer: -
Bydel: -

Tilbake til søk Rapport Skannet HBR

Kildeinformasjon:
Folketelling 1885 for 0301 Kristiania kjøpstad
Gå til kilde >

avklare hvem som bodde hvor, må vi trykke på «skannet» oppe i høyre hjørne av siden.

7. Inne på den skannede siden kommer det opp en informasjonsedd for adressen «No. 40 Eilert Sundsgade», med merknaden «nordre del af Gaarden». Skjema for hvem som bodde på adressen ligger på neste side, s. 5264.

Hjem > Søkehistorikk > Folketelling 1885 for 0301 Kristiania kjøpstad

FA, Folketelling 1885 for 0301 Kristiania kjøpstad, 1885, s. 5264
Filer: (sida 13) Nr: 1.148.75.992

Sida: 5264

No.	Navn	Fødselsår	Relig.	Relig.	Wærgesøvi og bergerlig Stilling	Navn
1.	1 ^o Stejn. Emil Collett.	1848	Xavis			Yngsler
2.	Andra Collett	1850/1850	Værd.			Huston
3.	Margrethe Collett	1877/1877	Eidsvold			
4.	Caroline Collett	1874/1878	P2			Barn
5.	Louise Collett	1893	Xavis.			
6.	Olina Andersen.	1856/1856	Solde			Tjende.
7.	Mathieu Christensen	1857/1857	Xavis.			

Andre kilder:

Som slektsgransker må du vurdere den informasjonen du finner og være kildekritisk. Det vil si at du alltid må prøve å få bekreftet flere steder enn én enkelt kilde. En dåpsinnførsel i en kilde fra Digitalarkivet er en god kilde, fordi den viser hva som ble skrevet ned – kort tid etter det skjedde. Bøker er ofte gode kilder, siden de i mange tilfeller viser hvor de har funnet informasjonen. Som slektsgransker bør du prøve å finne 2-3 kilder som bekrefter informasjonen!

I folketellinger og kirkebøker finner vi informasjon om personer som er nedskrevet i forbindelse med den hendelsen som omtales, enten det er dåp, konfirmasjon, vielse, død eller en telling av byens innbyggere. Dette er derfor gode kilder å bruke i slektsgranskingen.

Men det finnes også informasjon dere kan bruke i slektsgranskingen som ikke står i kirkebøker eller folketellinger. Under er det en tabell med forslag til hvilke nettsteder dere kan bruke i arbeidet med slektsgranskingen. Dere kan også bruke andre kilder, men dere må alltid vurdere om det som står i kilden er riktig. Da kan det være lurt å bruke flere kilder for å bekrefte informasjonen.

Hva	Nettside
Digitalarkivet	https://www.digitalarkivet.no
Eidsvoll 1814	https://eidsvoll1814.no
Eidsvollsmennenes etterkommere	http://data.eidsvollsmenn.no
Kvinnemuseet	https://kvinnemuseet.no
Lokalhistoriewiki	https://lokalhistoriewiki.no
Nasjonalbiblioteket	https://www.nb.no
Norsk biografisk leksikon	https://nbl.snl.no
Store norske leksikon	https://snl.no

I kildene bør du prøve å skille mellom:

1. Det som er sikkert
2. Det som er sannsynlig
3. Det som er mulig

Som slektsgransker skal du alltid prøve å nå nr. 1. Dersom noe er sannsynlig eller mulig, må du se om du klarer å gjøre det sikkert!

9.4 Vedlegg 4: Oppgavehefte

Navn på gruppens medlemmer:



Oppgavehefte slektsgransking

Øvingsoppgave + oppgave 1-7

Øvingsoppgave Digitalarkivet

- <https://www.digitalarkivet.no/>

Kokkepiken Julie Heggernes

NB. Følg reglene paa første side! Husk at **enhver** flytning maa meldes til folkeregistret **inden 14 dage.**

Personliste over folketallet den 1ste februar 1917 i *Halfarveien* **gate nr.** *100* **;** **etage** ^{tilhøre} _{tilvenstre} **(opgang nr.)**

1 Nr.	2 Fuldt navn (Alle døpenavn og tilnavn. Er der flere end ett, understrekes det som brukes til daglig. Udøpte barn opføres med udøpt gut eller udøpt pike)	3 Fødsels-		5 Fødested (Byens eller herredets navn)	6 Erhverv eller livsstilling (saa nøiagtig som mulig)	7 Om ugift, gift, enke, mand, enke, lovlig separert eller fraskilt	8 Hvor bodde De den 1ste februar 1915 (Nøiagtig adresse)	9 Hvis De har flyttet siden 1. februar 1915, opgi: Naar Hvorfra? De flyttet til Deres nuværende bolig?		10 Undersaatig forhold (For norske statsborgere skrives bokstaven N. For andre anføres vedkommende stats navn)
		aar	datum					Naar	Hvorfra?	
1	John Oliver Wardrop	1864	Oktr 16	London	British Consul	gift	Wellhamns ⁵⁶ gt	April	1915	Engelsk
2	Margrethe Collett Wardrop	1877	Juli 13	Trondheim		gift	Chipsheas, Kent	April	1915	Engelsk
3	James Collett Wardrop	1813	Aug. 1	Chipsheas, Kent		ugift	" " " " ^{England}	"	"	" "
4	Andrew Collett Wardrop	1914	Nov. 3	" " "		" "	" " "	"	"	" "
5	Nina Collett Wardrop	1916	Nov. 1	Bergen		" "	" " "	"	"	" "
6	Julie Heggernes	1886	Nov. 23	Stjordeleu	Kokkepikene	" "	Svalders gt 2	Mai	1916	Norsk
7	Jessie Stevens	1876	Aug. 23	Amersham, Eng-land	Kokkepikene	" "	Chipsheas, Kent ^{Kristians}	April	1915	Engelsk

Over ser dere en *personliste* for Kalfarveien 100b, tatt opp under den *kommunale folketellingen* for Bergen, 1. februar 1917.

Tast inn navn og fødselsår på kokkepiken i et «avansert personsøk» på <https://www.digitalarkivet.no/>. Fyll deretter inn de tomme feltene i oppgave 1, 2 og 3 på neste side.

1. Kokkepике Julie Heggernes ble født i 23. november 1886 i Stjørdalen. Bruk folketelling 1891 for 1712 Hegra herred til å fylle inn de tomme feltene:

I 1891 bodde Julie Heggernes på [redacted], som ligger i [redacted] kommune. Dette stedet tilhørte tellingskrets 007 [redacted] og kan finnes på løpenummer [redacted] i folketelling 1891 for Hegra herred. Da Julie var 6 år gammel bodde hun sammen med sine foreldre og [redacted] søsken, som het: [redacted], [redacted], [redacted] og [redacted].

Faren hennes het [redacted] og ble født i år [redacted] på [redacted]. Han er husfar, har en husmannsplass og arbeider i tillegg som [redacted]. Moren til Julie het [redacted] og ble født i år [redacted] i [redacted]. Hun står oppført med forkortelsen [redacted] under familiestilling. Dette er en forkortelse for hustru.

2. I år 1900 fyller Julie 14 år. I folketelling 1900 for 1714 Nedre Stjørdal herred finner vi ut følgende:

Informasjonen står skrevet under tellingskrets 017, bostedsnummer 0031 [redacted], matrikelnummer [redacted] og løpenummer [redacted].

Julies mor har nå fått nummer [redacted] i listen over personer i husstanden. Under sivilstand står det [redacted], som er en forkortelse for enke. Feltet for yrke var tomt i 1891, men nå står det [redacted]. Vi kan også se at barna har fått oppført et nytt etternavn som er [redacted] / [redacted]. Av Julies søsken mangler det i listen to fra folketellingen i 1891. Dette er [redacted] og [redacted]. Vi kan også se at Julie fikk en ny søster i 1891, som heter [redacted].

3. Det siste sporet vi finner av Julie før vårt skjema fra 1917, er folketelling 1910 for 1601 Trondheim kjøpstad. Her er Julie blitt 24 år gammel, og har flyttet fra familien:

Julie bor nå hos en familie med etternavn [redacted]. Husfaren har fornavn [redacted] og arbeider som [redacted]. Hans kone [redacted] er født på [redacted] i år [redacted]. De har [redacted] barn, hvor den eldste med navn [redacted] ble født i [redacted] den [redacted]. [redacted], som er den yngste, ble født i [redacted], den [redacted].

I tillegg til Julie bor det også en annen jente i huset med familiestillingen [redacted]. Hun heter [redacted] og er født i [redacted] den [redacted]. Julie jobber i huset som [redacted] og Sigrid som [redacted].

Nino Collett Wardrop

- Jakten på hennes kjente *aner*

Onsdag 1. November 1916 blir en jente født i Bergen. Hun får navnet Nino Collett Wardrop. Hennes foreldre og søsken har for kort tid siden flyttet til Bergen fra utlandet. Faren hennes har fått en viktig jobb på vegne av Storbritannia. Nino sin mor ble født i Norge, det samme ble også hennes morfar, oldemor og tipp-oldefar.

Første verdenskrig er over høsten 1918, og allerede i 1919 flytter den britiske familien videre til Tbilisi i Georgia. Enda vet Nino lite om hva hennes aner har betydd for Norge, både politisk og kulturelt.

Deres oppgave blir å finne ut hvem i slekten det er snakk om, og hvorfor de har hatt betydning for det Norge vi kjenner i dag!

Oppgave 1

I *personlisten* for Kalfarveien 100b, fra 1. februar 1917, får vi mange opplysninger som kan hjelpe oss videre i jakten på Nino Collett Wardrop sine kjente slektninger.

Fyll ut skjemaet under, basert på den informasjonen dere finner i *folketellingen*:

Spørsmål 1	Svar 1	Spørsmål 2	Svar 2
Adresse		Når flyttet de der?	
Fars navn		Fødselsdag og fødested	
Mors navn		Fødselsdag og fødested	
Hvor er Nino sine to brødre født?		Hvilket statsborgerskap har både foreldrene og barna?	
Hva jobber faren som?		Hva jobber Julie Heggernes og Jessie Stevens som?	Julie: Jessie:

Oppgave 2

Nino sine foreldre giftet seg nøyaktig seks måneder etter at Titanic sank. I *Ministerialbok nr. 33* (presteboken) for *Oslo Domkirke / Vår Frelzers menighet prestegjeld 1902-1913* vil dere på side 291, løpenummer 25 finne ekteskapsinnførselen (vielsen).

Bruk et «[Finn kilde](#)» søk på digitalarkivet og finn *vielsen* i kirkeboken. Besvar deretter følgende spørsmål:

Spørsmål	Svar
Hvilken dato giftet de seg?	<input type="text"/>
Hvor giftet de seg? Hvilken type vielse var dette?	<input type="text"/>
Stemmer fødselsdato og fødested med de opplysningene dere fikk i folketellingen?	<input type="text"/>
Hva het John Oliver sin far?	<input type="text"/>
Hva het Margrethe sin far? Og hva jobbet han som?	<input type="text"/>
Andre ting som kan være viktig å ta med?	<input type="text"/>

Oppgave 3

For å komme videre i slektsgranskingen er neste steg å finne dåpsinnførselen til Margrethe Collett. Dere vet nå hennes fødselsdato og fødested. Bruk denne informasjonen til å finne dåpsinnførselen i presten sin bok. Svar deretter på spørsmålene i tabellen og før inn de manglende kolonnene:

Spørsmål	Svar
Hva heter kirkeboken dere finner dåpsinnførselen?	<input type="text"/>
På hvilket side- og løpenummer finner dere dåpsinnførselen?	Side: <input type="text"/> Løpenummer: <input type="text"/>

I dåpsskjemaet er det ni kolonner med overskrift. Før inn de manglende overskriftene i tabellen under:

No.			Barnets fulde Navn.		Dets forældres fulde Navn, borgerlige Stilling og Opholdssted.			Ved uægte Børn af hvem Opgaven er skeet, enten Barnemo-deren, eller hvilket bekjendt og troværdigt Medlem af Menigheden
-----	--	--	---------------------	--	--	--	--	---

Oppgave 4

Informasjonen dere til nå har funnet på Nino Wardrop Collett og hennes foreldre skal nå føres inn i noe som slektsgranskere kaller for *personskjema*. Dette er et skjema som inneholder opplysninger om den personen det gjelder. Slektsgranskeren velger selv hva de ønsker å legge inn i et slikt personskjema.

Fødselsdag, fødselssted og navn på foreldre er det kanskje viktigste å få med i personskjemaet. Da har man muligheten for å fortsette jakten bakover i slektsleddene.

Dere skal nå bruke det dere har funnet i kildene til å føre inn grønn kategori på personskjemaene til person 1, 2 og 3 i *anetavlen* til Nino.

Oppgave 5

Nå har dere blitt kjent med både *kirkebøker* og *folketellinger*. Videre skal dere bruke det dere har lært til å finne de historiske personene som i anetavlen til Nino har fått tallene 6, 13 og 26.

Fyll inn de grønne feltene på hver person.

Oppgave 6

Fortsett slektsgranskingen med å fylle inn de gule feltene.

Oppgave 7

Fortsett slektsgranskingen med å fylle inn de røde feltene.

ANETAVLE FOR NINO COLLETT WARDROP

1 = Nino Collett Wardrop, 2 = faren til Nino, 3 = moren til Nino osv.

Partall = mann

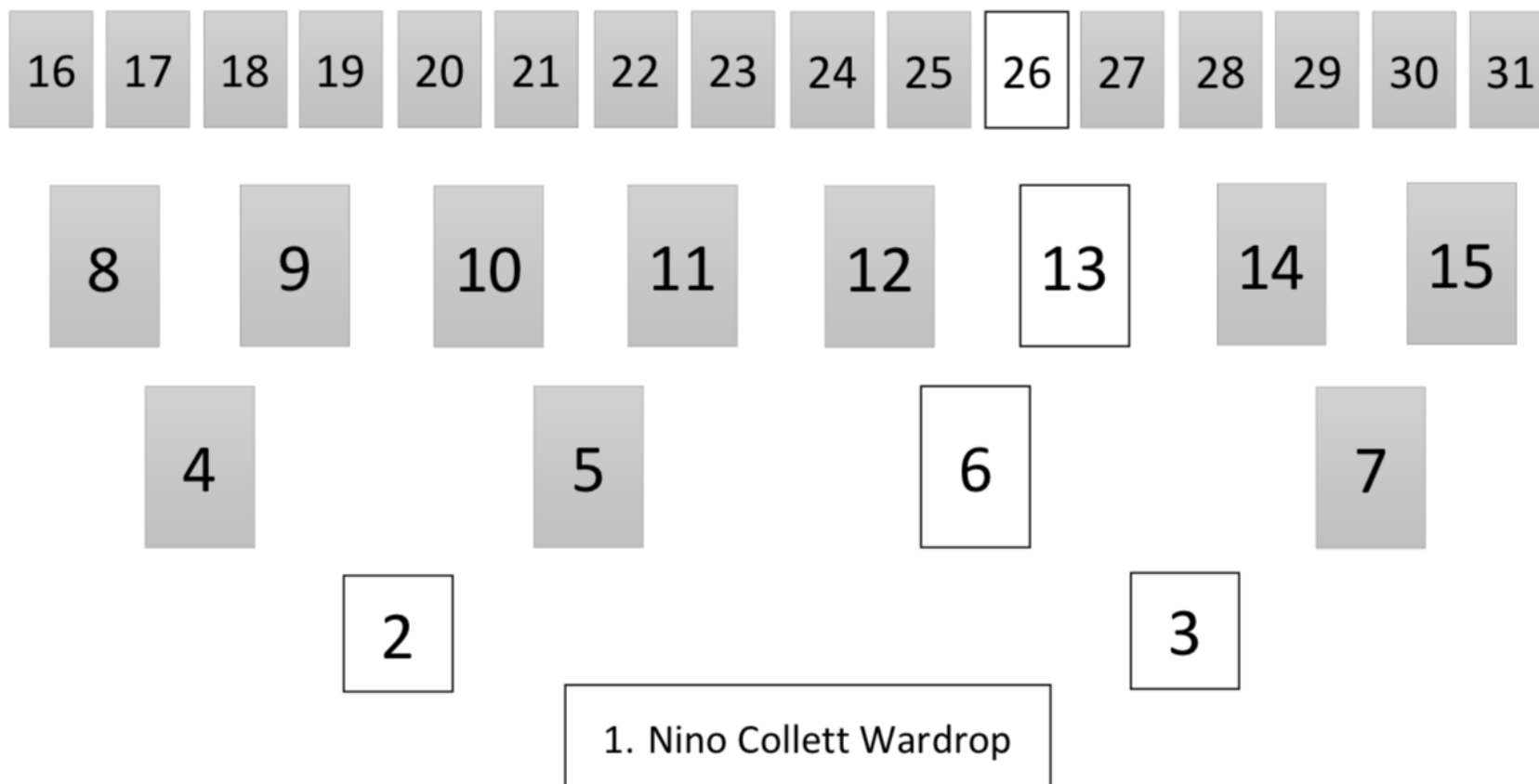
Oddetall = kvinne

?

De dere skal lete etter

?

Andre slektninger



Nummer på person: 1		Navn på person: [REDACTED]		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	Hun selv			
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: [REDACTED] Fødested: [REDACTED]		Kommunal folketelling for Bergen 1917, Kalfarveien 100b	
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: [REDACTED] Mor: [REDACTED]		Kommunal folketelling for Bergen 1917, Kalfarveien 100b	
Bosted 1. mai 1918	[REDACTED]	Oppføringen er på hennes far	Adressebok for Søndre Bergenhus amt med skatteligninger. 1918 Vol. 3, s. 126	https://www.nb.no/items/3c78f347e28d21e938fb4f240bd5da14?page=189&searchText=Adressebok%20for%20S%C3%B8ndre%20Bergenhus%20amt%20med%20skatteligninger
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: Ukjent Hva: [REDACTED]	Pensjonert	The Gazette	https://www.thegazette.co.uk/notice/L-57582-819
Adresse	Når: Ukjent Adresse: [REDACTED]	Siste kjente adresse	The Gazette	https://www.thegazette.co.uk/notice/L-57582-819
Reise til New York	Reiste på [REDACTED] klasse fra [REDACTED] til [REDACTED] den [REDACTED]. April [REDACTED] med Queen [REDACTED].	[REDACTED]	New York, New York Passenger and Crew Lists, 1909, 1925-1957. Manifest no. 151, nr. 20.	https://goo.gl/co7Tns
Død	Dødsdato: [REDACTED] Sted: [REDACTED]		England and Wales Death Registration Index 1837-2007, database FamilySearch – Nino Wardrop The Gazette – Deceased Estates	https://goo.gl/AVVUa8 https://www.thegazette.co.uk/notice/L-57582-819
Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?	Sammen med sine to brødre [REDACTED] og [REDACTED], ga hun i [REDACTED] et maleri som gave til [REDACTED]. Maleriet er av [REDACTED] (1666-1745) som var gift med [REDACTED] James [REDACTED]. Sammen er de to utgangspunkt for [REDACTED]-slekten.		[REDACTED]	https://digitaltmuseum.no/011023121342/maleri

Nummer på person: 2		Navn på person: [REDACTED]		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	[REDACTED]			
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: [REDACTED] Fødested: [REDACTED]	Samme fødselsdato og fødested er oppgitt ved ekteskapsinngåelsen	Kommunal folketelling for Bergen 1917, Kalfarveien 100b	
Navn, fødselsår og fødested på foreldre	Far: [REDACTED], estimert fødselsår [REDACTED], [REDACTED] Mor: [REDACTED], estimert fødselsår [REDACTED], [REDACTED]	Noe mer informasjon i kilden?: [REDACTED]	"England and Wales Census, 1891," database with images, FamilySearch	https://goo.gl/ivzMfW
Ekteskap	Gift med: [REDACTED] Når: [REDACTED]	[REDACTED]	Ministerialbok for [REDACTED]	[REDACTED]
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: 1. februar 1917 Hva: [REDACTED]		[REDACTED]	
Adresse	Når: 1. februar 1917 Adresse: [REDACTED]	Adresse 1. februar 1915: [REDACTED] Flyttet: [REDACTED]	[REDACTED]	
To forskjellige steder John Oliver har bodd	1864: [REDACTED] 1871: [REDACTED]		"England and Wales Birth Registration Index, 1837-2008," database, FamilySearch "Scotland Census, 1871," database, FamilySearch	https://goo.gl/Qsc9CP https://goo.gl/Gpj27Z
Død	Dødsdato: [REDACTED] Sted: [REDACTED]	Begravet i en familiegrav på denne kirkegården: [REDACTED]. Som ligger i [REDACTED].	Jennifer Donkin, 'Wardrop, Sir (John) Oliver (1864–1948)', ref. på batsav.com	http://www.batsav.com/pages/biographies-of-sir-john-oliver-wardrop-and-marjory-scott-wardrop.html
Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?	Ble av [REDACTED] i [REDACTED] utnevnt til [REDACTED], for sine konsultjenester i det europeiske diplomatiet på vegne av det britiske imperiet. Dette medførte at han fikk tittelen [REDACTED].		Wikipedia The gazette	https://en.wikipedia.org/wiki/Order_of_the_British_Empire https://www.thegazette.co.uk/London/issue/32782/supplement/10

Nummer på person:		Navn på person:		
3		[redacted]		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	[redacted]			
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: [redacted] Fødested: [redacted]		[redacted]	[redacted]
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: [redacted], [redacted], [redacted] Mor: [redacted], [redacted], [redacted]		[redacted]	[redacted]
Ekteskap	Gift med: [redacted] Når: [redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Finnto steder Margrethe har bodd, utenom England og Bergen	31. desember 1885: [redacted] 3. desember 1900: [redacted]		Folketelling 1885 for 0301 Kristiania kjøpstad Folketelling 1900 for 0301 Kristiania kjøpstad	[redacted] [redacted]
Adresse i Bergen og hvor hun bodde i 1915	Når: 1. februar 1917 Adresse: [redacted]	Bodde 1. februar 1915: [redacted] Flyttet: [redacted]	[redacted]	[redacted]
Navn på 1-2 faddere i dåpen	[redacted]		Klokkerbok for Eidsvoll prestegjeld, 1877-1884, s. 60, nr. 51 Ministerialbok for Eidsvoll prestegjeld 1877-1881, s. 79, nr. 67	https://www.digitalarkivet.no/kb20060309010196 https://www.digitalarkivet.no/kb20060512010271
Død	Dødsår: [redacted] Sted: [redacted]	Feilstavet navn: [redacted]	"England and Wales Death Registration Index 1837-2007," database, FamilySearch	https://goo.gl/HmAbgB
Margrethe fikk i 1922 en tittel foran navnet sitt. Hvorfor fikk hun denne? Har vi noen lignende utnevnelser i Norge?	[redacted]		[redacted]	[redacted]

Nummer på person: 6		Navn på person: [redacted]		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	[redacted]			
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: [redacted] Fødested: [redacted]	[redacted]	Ministerialbok for Aker prestegjeld [redacted]	[redacted]
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: [redacted] Mor: [redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Utdannelse	Når: [redacted] Hvor: [redacted]		Eidsvollsmennenes etterkommere	http://data.eidsvollsmenn.no/getperson.php?personID=I16972&tree=Eidsvollsmenn
Tre forskjellige stillingstitler han er oppført med i folketellinger	Når	Hva	Hvor	Avansert personsøk på Digitalarkivet med følgende søkeord: Navn: [redacted] Fødselsår: [redacted]
	1875	[redacted]	Kirkhuus, Ålen	
	1875	[redacted]	[redacted]	
	1885	[redacted]	[redacted]	
	1900	[redacted]	[redacted]	
Barn A	Fødselsår	Navn	Folketelling 1900 [redacted]	
	[redacted]	[redacted]		
	[redacted]	[redacted]		
	[redacted]	[redacted]		
Ekteskap	Gift med: [redacted] Når: [redacted]	Borgerlig stilling på Emils far: [redacted] Etternavn på forlovere: [redacted]	Ministerialbok for Støren prestegjeld 1863-1878, S. 164, nr. 22	[redacted]
Død	Dødsdato: [redacted], oktober 1904 Sted: [redacted] Dødsårsak: [redacted]	Siste bosted: [redacted] Sted gravlagt: [redacted]	[redacted] Uranienborg [redacted]	[redacted]
Barn B	Barnet født i 1878 gifter seg med [redacted] og får [redacted] 1910 en jente som de gir navnet [redacted]. I Søndregate [redacted] har de en kokkepikere som heter [redacted]. Det yngste av nummer 6 sine tre barn er fadder i dåpen 29. juli 1910. Han heter [redacted], jobber som [redacted] og bor på [redacted].		[redacted]	[redacted]

Nummer på person: 13		Navn på person: ██████████, født. ██████████		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	██████████	Mor til ██████████		
Fødselsdato og fødested	Fødselsår: ██████████ Dåpsdato: ██████████	Fødested: ██████████ Fødselsdato ikke oppgitt. Er hjemmedøpt av faren. I andre kilder oppgis fødselsdato til 23. januar.	Ministerialbok for Kristiansand ██████████	██████████
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: ██████████ Mor: ██████████	Far står oppført som ██████████	██████████	██████████
Ekteskap	Gift med: ██████████ Når: ██████████ Ble enke: ██████████	Pe ██████████ står oppført som ██████████. Begge er ifølge kilden ██████████ år. Dødsdag er i kirkeboken oppgitt til ██████████, men SNL skriver ██████████, Wikipedia bruker derimot ██████████.	██████████	██████████
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: 1875 Hva: ██████████	Familiestilling: ██████████ Sivilstand: ██████████	██████████	██████████
Adresse	Når: 1875 Adresse: ██████████	Bor hos: ██████████ Tjenestepiken ██████████ bor også i samme leilighet	██████████	██████████
Død	Dødsdato: ██████████ Dødsårsak: ██████████	Hva mer står i kilden?: ██████████	██████████ Uranienborg ██████████	██████████
Barn	Fødselsdato	Navn på barnet	Yrke	Collett, Alf. (1872) Familien Collett – Efterretninger, samlede og bearbejdede ██████████ ██████████ Cand. Jur. Sekretær i utenrikskabinettet ██████████
	██████████	██████████	Zoolog	
	██████████ 1844	██████████	██████████	
	██████████	██████████	██████████	
Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?	██████████		██████████	██████████

Nummer på person: 26		Navn på person: ██████████, døpt ██████████		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	██████████	Morfar sin ██████████		
Fødselsdato og fødested	Dåpsdato: ██████████ Fødested: ██████████	På hvilken øy ligger dette stedet?: ██████████	██████████	██████████
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: ██████████ Mor: ██████████	Stilling/stand far: ██████████	██████████ Norsk biografisk leksikon: ██████████	██████████
Død	Dødsdato: ██████████ Borgerlig stilling: ██████████ Dødsårsak: Han [døde] ██████████ om ██████████, etter at han lagt seg ██████████ om ██████████. Han hadde ██████████ en andre ██████████ ██████████.	Fødselsdato: ██████████ Begravet: ██████████	██████████ s. 75	██████████
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: 13. april 1810 Hva: ██████████	Dåpsinnførselen til datteren ██████████	██████████	██████████
Nummer 26 fikk 5 barn. Kun 3 av barna er oppkalt etter besteforeldre. Hvem har ikke fått noen oppkalt etter seg? Og kan du finne noen grunn til det?	Navn og fødselsår på de tre barna til nummer 26 som er oppkalt etter besteforeldre: - ██████████, 1808 - ██████████, ██████████ - ██████████, ██████████ Hvem av besteforeldrene har ikke fått et barnebarn oppkalt etter seg? ██████████ Kan du finne en mulig årsak til dette? ██████████		Eidsvollsmennenes etterkommere Norsk biografisk leksikon Hint: Se også kilden under den røde oppgaven om ekteskap.	██████████ ██████████
Skriv inn dåpsdagen til personen over og under nummer 26	Over: ██████████ Under: ██████████	Bruk linken for å løse oppgaven Står markert i boks på side 58.	██████████	https://www.digitalarkivet.no/kb/20070509610312
Ekteskap	Gift med: ██████████ Når: ██████████ Sted: ██████████		Ustvedt, Yngvar. (1994) ██████████ : en biografi. s. ██████████	https://www.nb.no/items/f7381928b6a8a9e2eb84a30d45e236f1?page=0&searchText=Nikolai wergeland
Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?	██████████		██████████	██████████

9.5 Vedlegg 5: Oppgavehefte med fasit

Oppgavehefte slektgransking

Fasit: øvingsoppgave + oppgave 1-7

Øvingsoppgave Digitalarkivet

- <https://www.digitalarkivet.no/>

Kokkepiken Julie Heggernes

NB. Følg reglene paa første side! Husk at enhver flytning maa meldes til folkeregistret inden 14 dage.

Personliste over folketallet den 1ste februar 1917 i *Halfarveien* gate-nr. *100*; etage ^{tilheire} _{tilvenstre}; (opgang nr.)

1 Nr.	2 Fuldt navn (Alle døpenavn og tilnavn. Er der flere end ett, under- strekes det som brukes til daglig. Udøpte barn opføres med udøpt gut eller udøpt pike)	3 Fødsels-		5 Fødested (Byens eller herredets navn)	6 Erhverv eller livsstilling (saa nøiagtig som mulig)	7 Om ugift, gift, enke- mand, enke, lovlig separert eller fraskilt	8 Hvor bodde De den 1ste februar 1915 (Nøiagtig adresse)	9 Hvis De har flyttet siden 1. februar 1915, opgi: Naar Hvorfra? De flyttet til Deres nuværende bolig?		10 Undersaatlig forhold (For norske statsborgere skrives bokstaven N. For andre anføres vedkommende stats navn)
		aar	datum							
<i>1</i>	<i>John Oliver Wardrop</i>	<i>1864</i>	<i>Oktr. 10</i>	<i>London</i>	<i>British Consul</i>	<i>gift</i>	<i>Welham ⁵⁶ St</i>	<i>April</i>	<i>1915</i>	<i>Engelsh</i>
<i>2</i>	<i>Margaret Collett Wardrop</i>	<i>1877</i>	<i>Juli 13</i>	<i>Grindvold</i>		<i>gift</i>	<i>Chipsstead Kent</i>	<i>April</i>	<i>1915</i>	<i>Engelsh</i>
<i>3</i>	<i>James Collett Wardrop</i>	<i>1913</i>	<i>Aug. 1</i>	<i>Chipsstead, Kent</i>		<i>ugift</i>	<i>— " —</i> <i>England</i>	<i>—</i>	<i>—</i>	<i>— " —</i>
<i>4</i>	<i>Andrew Collett Wardrop</i>	<i>1914</i>	<i>Nov. 3</i>	<i>— " —</i>		<i>— " —</i>	<i>— " —</i>	<i>—</i>	<i>—</i>	<i>— " —</i>
<i>5</i>	<i>Nino Collett Wardrop</i>	<i>1916</i>	<i>Nov. 1</i>	<i>Bergen</i>		<i>— " —</i>				<i>— " —</i>
<i>6</i>	<i>Julie Heggernes</i>	<i>1886</i>	<i>Nov. 23</i>	<i>Stjördalen</i>	<i>Kokkepibe</i>	<i>— " —</i>	<i>Svalders gt 2</i>	<i>Mai</i>	<i>1916</i>	<i>Norsk</i>
<i>7</i>	<i>Jessie Stearus</i>	<i>1896</i>	<i>Aug. 23</i>	<i>Amershead, Eng- land</i>	<i>Kokkepibe</i>	<i>— " —</i>	<i>Chipsstead, Kent</i> <i>Kristian England</i>	<i>April</i>	<i>1915</i>	<i>Engelsh</i>

Her ser dere en *personliste* for Kalfarveien 100b, tatt opp under den *kommunale folketellingen* for Bergen, 1. februar 1917.

Tast inn navn og fødselsår på kokkepiken i et «avansert personsøk» på <https://www.digitalarkivet.no/>. Fyll deretter inn de tomme feltene i oppgave 1, 2 og 3:

1. Kokkepике Julie Heggernes ble født i 23. november 1886 i Stjørdalen. Bruk folketelling 1891 for 1712 Hegra herred til å fylle inn de tomme feltene:

Kilde: <https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01053112002571>

I 1891 bodde Julie Heggernes på **Kringsplassen**, som ligger i **Hegra** kommune. Dette stedet tilhørte tellingskrets 007 **Florbygden** og kan finnes på løpenummer **483a** i folketelling 1891 for Hegra herred. Da Julie var 6 år gammel bodde hun sammen med sine foreldre og **fire** søsken, som het: **Johan Arnt**, **Albert**, **Inga Marie** og **Peter Gunnerius**.

Faren hennes het **Johannes Jakobsen Heggernæs** og ble født i år **1854** på **Lesje**. Han er husfar, har en husmannsplass og arbeider i tillegg som **banevogter**. Moren til Julie het **Anna Johansdatter** og ble født i år **1855** i **nedre Stjørdalen**. Hun står oppført med forkortelsen **hu** under familiestilling. Dette er en forkortelse for hustru.

2. I år 1900 fyller Julie 14 år. I folketelling 1900 for 1714 Nedre Stjørdal herred finner vi ut følgende:

Kilde: <https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01037473005576>

Informasjonen står skrevet under tellingskrets 017, bostedsnummer 0031 **Eidums Vogterbolig**, matrikelnummer **154** og løpenummer **3**.

Julies mor har nå fått nummer **001** i listen over personer i husstanden. Under sivilstand står det **e**, som er en forkortelse for enke. Feltet for yrke var tomt i 1891, men nå står det **Grindvogterske paa Jernbanen**. Vi kan også se at barna har fått oppført et nytt etternavn som er **Johanness/Johanned**. Av Julies søsken mangler det i listen to fra folketellingen i 1891. Dette er **Johan Arnt** og **Inga Marie**. Vi kan også se at Julie fikk en ny søster i 1891, som heter **Anna Sofie**.

3. Det siste sporet vi finner av Julie før vårt skjema fra 1917, er folketelling 1910 for 1601 Trondheim kjøpstad. Her er Julie blitt 24 år gammel, og har flyttet fra familien.

Kilde: <https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01036806019375>

Julie bor nå hos en familie med etternavn **Buch**. Husfaren har fornavn **Harald** og arbeider som **Maskiningeniør** i statsbanerne 4de distrikt. Hans kone **Camilla** er født på **Eidsvold** i år **1878**. De har **to** barn, hvor den eldste med navn **Ellisiv** ble født i **Kristiania** den **4. februar 1908**. **Camilla**, som er den yngste, ble født i **Trondhjem**, den **4. juli 1910**.

I tillegg til Julie bor det også en annen jente i huset med familiestillingen **Tjenestepike**. Hun heter **Sigrid Notheng** og er født i **Trondhjem** den **2. juni 1894**. Julie jobber i huset som **kokkepike** og Sigrid som **barnepike**.

Nino Collett Wardrop

- Jakten på hennes kjente *aner*

Onsdag 1. November 1916 blir en jente født i Bergen. Hun får navnet Nino Collett Wardrop. Hennes foreldre og søsken har for kort tid siden flyttet til Bergen fra utlandet. Faren hennes har fått en viktig jobb på vegne av Storbritannia. Nino sin mor ble født i Norge, det samme ble også hennes morfar, oldemor og tipp-oldefar.

Første verdenskrig er over høsten 1918, og allerede i 1919 flytter den britiske familien videre til Tbilisi i Georgia. Enda vet Nino lite om hva hennes aner har betydd for Norge, både politisk og kulturelt.

Deres oppgave blir å finne ut hvem i slekten det er snakk om, og hvorfor de har hatt betydning for det Norge vi kjenner i dag!

Oppgave 1

I *personlisten* for Kalfarveien 100b, fra 1. februar 1917, får vi mange opplysninger som kan hjelpe oss videre i jakten på Nino Collett Wardrop sine kjente slektninger.

Fyll ut skjemaet under, basert på den informasjonen dere finner i *folketellingen*:

Spørsmål 1	Svar 1	Spørsmål 2	Svar 2
Adresse	Kalfarveien 100b	Når flyttet de der?	April 1915
Fars navn	John Oliver Wardrop	Fødselsdag og fødested	10. oktober 1864, London
Mors navn	Margrethe Collett Wardrop	Fødselsdag og fødested	13. juli 1877, Eidsvold
Hvor er Nino sine to brødre født?	Chipstead, Kent	Hvilket statsborgerskap har både foreldrene og barna?	Engelsk
Hva jobber faren som?	Britisk Consul	Hva jobber Julie Heggernes og Jessie Stevens som?	Julie: Kokkepik Jessie: Barnepike

Oppgave 2

Nino sine foreldre giftet seg nøyaktig seks måneder etter at Titanic sank. I *Ministerialbok nr. 33* (presteboken) for *Oslo Domkirke / Vår Frelses menighet prestegjeld 1902-1913* vil dere på side 291, løpenummer 25 finne ekteskapsinnførselen (vielsen).

Bruk et «Finn kilde» søk på digitalarkivet og finn *vielsen* i kirkeboken. Besvar deretter følgende spørsmål:

Spørsmål	Svar
Hvilken dato giftet de seg?	15. oktober 1912

Hvor giftet de seg? Hvilken type vielse var dette?	Hos byfogden. Det var en borgerlig vielse
Stemmer fødselsdato og fødested med de opplysningene dere fikk i folketellingen?	Ja
Hva het John Oliver sin far?	Thomas Caldwell Wardrop
Hva het Margrethe sin far? Og hva jobbet han som?	Emil Collett, Jernbaneingeniør
Andre ting som kan være viktig å ta med?	Forloverne var gbr. Jonas Collett, Ski og Docent, Chr. [Christen] Collin, Vestre Kollen. Engelsk statsk. [Statsborgerskap]. Ikke i slekt.

Kilde: <https://www.digitalarkivet.no/kb20060530060067>

Oppgave 3 – Dåpsinnførselen er brukt som eksempel på «finn kilde» søk i veiledningen

For å komme videre i slektsgranskingen er neste steg å finne dåpsinnførselen til Margrethe Collett. Dere vet nå hennes fødselsdato og fødested. Bruk denne informasjonen til å finne dåpsinnførselen i presten sin bok. Svar deretter på spørsmålene i tabellen og før inn de manglende kolonnene:

Spørsmål	Svar
Hva heter kirkeboken dere finner dåpsinnførselen?	Ministerialbok for Eidsvoll prestegjeld 1877-1881
På hvilket side- og løpenummer finner dere dåpsinnførselen?	Side: 79 Løpenummer: 67

Kilde: <https://www.digitalarkivet.no/kb20060512010271> – Samme kilde for dåpsskjemaet under.

I dåpsskjemaet er det ni kolonner med overskrift. Før inn de manglende overskriftene i tabellen under:

No.	Den oppgivne fødsels Datum.	Daabs- Datum.	Barnets fulde Navn.	Om ægte eller uægte født.	Dets forældres fulde Navn, borgerlige Stilling og Opholdssted.	Faddernes Navne.	Om og af hvem hjemme- døbt.	Ved uægte Børn af hvem Opgaven er skeet, enten Barnemo-deren, eller hvilket bekjendt og troværdigt Medlem af Menigheden
-----	--------------------------------------	------------------	---------------------------	---------------------------------	---	---------------------	-----------------------------------	--

Oppgave 4

Informasjonen dere til nå har funnet på Nino Wardrop Collett og hennes foreldre skal nå føres inn i noe som slektsgranskere kaller for *personskjema*. Dette er et skjema som inneholder opplysninger om den personen det gjelder. Slektsgranskeren velger selv hva de ønsker å legge inn i et slikt personskjema.

Fødselsdag, fødselssted og navn på foreldre er det kanskje viktigste å få med i personskjemaet. Da har man muligheten for å fortsette jakten bakover i slektsleddene.

Dere skal nå bruke det dere har funnet i kildene til å føre inn grønn kategori på personskjemaene til person 1, 2 og 3 i *anetavlen* til Nino.

Oppgave 5

Nå har dere blitt kjent med både *kirkebøker* og *folketellinger*. Videre skal dere bruke det dere har lært til å finne de historiske personene som i *anetavlen* til Nino har fått tallene 6, 13 og 26.

Fyll inn de grønne feltene på hver person.

Oppgave 6

Fortsett slektsgranskingen med å fylle inn de gule feltene.

Oppgave 7

Fortsett slektsgranskingen med å fylle inn de røde feltene.

Svar på oppgave 4,5,6 og 7 ligger i fasit til personskjema.

ANETAVLE FOR NINO COLLETT WARDROP

1 = Nino Collett Wardrop, 2 = faren til Nino, 3 = moren til Nino osv.

Partall = mann

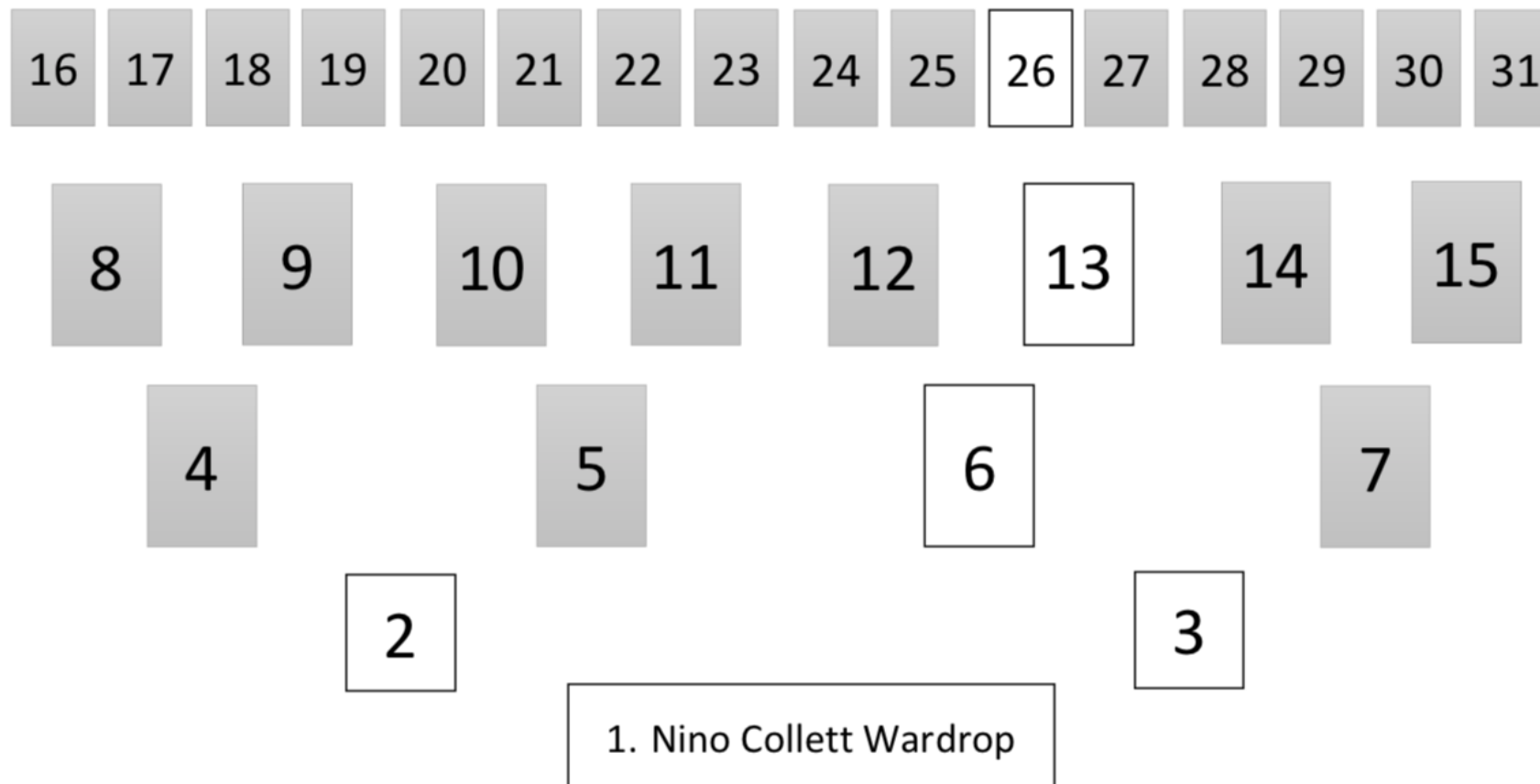
Oddetall = kvinne

?

De dere skal lete etter

?

Andre slektninger



<i>Nummer på person:</i>		<i>Navn på person:</i>		
1		Nino Collett Wardrop		
<i>Hva?</i>	<i>Svar</i>	<i>Merknad</i>	<i>Kilde</i>	<i>Link</i>
Slektskap til Nino	Hun selv			
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: 1. november 1916 Fødested: Bergen		Kommunal folketelling for Bergen 1917, Kalfarveien 100b	
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: John Oliver Wardrop, 10. oktober 1864, London Mor: Margrethe Collett Wardrop, 13. juli 1877, Eidsvold		Kommunal folketelling for Bergen 1917, Kalfarveien 100b	
Bosted 1. mai 1918	Nygaten 7, Bergen	Oppføringen er på hennes far	Adressebok for Søndre Bergenhus amt med skatteligninger. 1918 Vol. 3, s. 126	https://www.nb.no/items/3c78f347e28d21e938fb4f240bd5da14?page=189&searchText=Adressebok%20for%20S%C3%B8ndre%20Bergenhus%20amt%20med%20skatteligninger
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: Ukjent Hva: Sosialarbeider	Pensjonert	The Gazette	https://www.thegazette.co.uk/notice/L-57582-819
Adresse	Når: Ukjent Adresse: 2 Kings Close, Henley on Thames, Oxfordshire RG9 2DS.	Siste kjente adresse	The Gazette	https://www.thegazette.co.uk/notice/L-57582-819
Reise til New York	Reiste på turistklasse fra Southampton til Bixley Heath, Lyndbrook, New York den 15. April 1950 med Queen Mary.	Står oppført som "single" og at hun reiste med 3 koffertor. Hun står oppført som britisk statsborger med reisennummer V. 10366283. Listen er registrert som «visitors».	New York, New York Passenger and Crew Lists, 1909, 1925-1957. Manifest no. 151, nr. 20.	https://goo.gl/co7Tns
Død	Dødsdato: 28 November, 2004 Sted: Reading, Berkshire, England		England and Wales Death Registration Index 1837-2007, database FamilySearch – Nino Wardrop The Gazette – Deceased Estates	https://goo.gl/AVVUa8 https://www.thegazette.co.uk/notice/L-57582-819

Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?	Sammen med sine to brødre James og Andrew, ga hun i 1969 et maleri som gave til Norsk Folkemuseum. Maleriet er av Karen Leuch (1666-1745) som var gift med Commerceraad James Collett. Sammen er de to utgangspunkt for Collett-slekten.	Norsk Folkemuseum	https://digitaltmuseum.no/011023121342/maleri
---	--	-------------------	---

Nummer på person: 2		Navn på person: John Oliver Wardrop		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	Faren hennes			
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: 10. oktober 1864 Fødested: London	Samme fødselsdato og fødested er oppgitt ved ekteskapsinngåelsen	Kommunal folketelling for Bergen 1917, Kalfarveien 100b	
Navn, fødselsår og fødested på foreldre	Far: Thomas C Wardrop, estimert fødselsår 1836, Skottland Mor: Marjory Cameron Wardrop, estimert fødselsår 1838, Skottland	I 1891 bor John Oliver sammen med foreldrene og to yngre søsken, Thomas og Marjory. Han står da oppført som singel student. Husstanden har to tjenere.	"England and Wales Census, 1891," database with images, FamilySearch	https://goo.gl/ivzMfW
Ekteskap	Gift med: Margrethe Collett Wardrop Når: 15. oktober 1912	Giftet seg hos byfogden. Forlovere: gbr. Jonas Collet, Ski og Docent, Chr [Christen]. Collin, Vestre Kollen. Første ekteskap	Ministerialbok for Oslo Domkirke / Vår Frelses menighet prestegjeld 1902-1913, s. 291, nr. 25:	https://urn.digitalarkivet.no/URN:NBN:no-a1450-kb20060530060067.jpg
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: 1. februar 1917 Hva: Britisk Consul		Kommunal folketelling for Bergen 1917, Kalfarveien 100b	
Adresse	Når: 1. februar 1917 Adresse: Kalfarveien 100b	Bodde i Welhavens gt. 56 den 1. februar 1915. Flyttet i april 1915.	Kommunal folketelling for Bergen 1917, Kalfarveien 100b	

To forskjellige steder John Oliver har bodd	1864: Lambeth, London, England 1871: West Calder, Midlothian, Skottland		"England and Wales Birth Registration Index, 1837-2008," database, FamilySearch "Scotland Census, 1871," database, FamilySearch	https://goo.gl/Qsc9CP https://goo.gl/Gpj27Z
Død	Dødsdato: 19. oktober 1948 Sted: 49 Downshire Hill, Hampstead, London	Begravet i en familiegrav i St Nichola's parish churchyard. Denne ligger i Sevenoaks, Kent, England.	Jennifer Donkin, 'Wardrop, Sir (John) Oliver (1864–1948)', ref. på batsav.com	http://www.batsav.com/pages/biographies-of-sir-john-oliver-wardrop-and-marjory-scott-wardrop.html
Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?	Ble av Kong Georg V i 1922 utnevnt til <i>Knight Commander of the Civil Division of the Most Excellent Order</i> , for sine konsultjenester i det europeiske diplomatiet på vegne av det britiske imperiet. Dette medførte at John Oliver fikk tittelen <i>Sir</i> .		Wikipedia The gazette	https://en.wikipedia.org/wiki/Order_of_the_British_Empire https://www.thegazette.co.uk/London/issue/32782/supplement/10

Nummer på person: 3		Navn på person: Margrethe Collett Wardrop		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	Moren hennes			
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: 13. juli 1877 Fødested: Eidsvoll		Ministerialbok for Eidsvoll prestegjeld 1877-1881 – Transkripsjon	https://www.digitalarkivet.no/view/255/pd00000007220826
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: Emil Collet, 30. august 1848 Mor: Johanne Andrea Brodkorp født. Conradi, 2. juni 1850, Vilberg		Ministerialbok for Eidsvoll prestegjeld 1877-1881, s. 79, nr. 67 – Faksimile Elevene kan bruke en eller begge kildene. Kan også bruke klokkerbok	https://www.digitalarkivet.no/kb20060512010271

Ekteskap	Gift med: John Oliver Wardrop Når: 15. oktober 1912	Giftet seg hos byfogden. Forlovere: gbr. Jonas Collet, Ski og Docent, Chr [Christen]. Collin, Vestre Kollen. Første ekteskap	Ministerialbok for Oslo Domkirke / Vår Frelses menighet prestegjeld 1902-1913, s. 291, nr. 25:	https://urn.digitalarkivet.no/URN:NBN:no-a1450-kb20060530060067.jpg
Finn to steder Margrethe har bodd, utenom England og Bergen	31. desember 1885: Eilert Sundtsgade 40, Kristiania 3. desember 1900: Behrens gade 7, Kristiania		Folketelling 1885 for 0301 Kristiania kjøpstad Folketelling 1900 for 0301 Kristiania kjøpstad	https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01053257048096 https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01037045066176
Adresse i Bergen og skriv som merknad hvor hun bodde i 1915	Når: 1. februar 1917 Adresse: Kalfarveien 100b	Bodde 1. februar 1915 i Chipsted, Kent, England. Flyttet i april 1915.	Kommunal folketelling for Bergen i 1917, Kalfarveien 100b	
Navn på 1-2 faddere i dåpen	Inginør W: Christie; fuldm [Fullmektig]: Alf Skollet; hustru Mathilde Collet; R. [Sannsynligvis eldstebroren Robert] Collet; Jakob L.		Klokkerbok for Eidsvoll prestegjeld, 1877-1884, s. 60. nr. 51 Ministerialbok for Eidsvoll prestegjeld 1877-1881, s. 79, nr. 67	https://www.digitalarkivet.no/kb20060309010196 https://www.digitalarkivet.no/kb20060512010271
Død	Dødsår: 1960 Sted: Surrey South Western, Surrey, England	Feilstavet navn: Margriethe C Wardrop.	"England and Wales Death Registration Index 1837-2007," database, FamilySearch	https://goo.gl/HmAbgB
Margrethe fikk i 1922 en tittel foran navnet sitt. Hvorfor fikk hun denne? Har vi noen lignende utnevnelser i Norge?	Margrethe fikk tittelen Lady da hennes mann John Oliver Wardrop ble utnevnt til <i>Knight Commander of the Civil Division of the Most Excellent Order</i> av Kong Georg V i 1922. Han fikk da tittelen Sir, noe som igjen gjorde at Margrethe ble Lady Margrethe. I Norge kan Kongen på samme måte som det britiske kongehuset gi utmerkelser til personer som har gjort en særlig innsats til samfunnets beste. Ordensvesenet er nedfelt i Grunnloven, men gir ikke mottakerne noen særlige rettigheter.		The gazette Wikipedia Kongehuset	https://www.thegazette.co.uk/London/issue/32782/supplement/10 https://en.wikipedia.org/wiki/Lady https://www.kongehuset.no/seksjon.html?tid=27215

Nummer på person: 6		Navn på person: Emil Collett		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	Morfaren hennes			
Fødselsdato og fødested	Fødselsdato: 30. august 1848 Fødested: Kristiania	Foreldrene har oppgitt Bymarken som oppholdssted	Ministerialbok for Aker prestegjeld 1842-1852, s. 207, nr. 199	https://www.digitalarkivet.no/kb20060301050233
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: Peter Jonas Collett Mor: Jacobine Camilla født. Wergeland	Peter Jonas står oppført som professor juris	Ministerialbok for Aker prestegjeld 1842-1852, s. 207, nr. 199	https://www.digitalarkivet.no/kb20060301050233
Utdannelse	Når: 1865 - 1866 Hvor: Stockholm, Sverige		Eidsvollsmennenes etterkommere	http://data.eidsvollsmenn.no/geperson.php?personID=I16972&tree=Eidsvollsmenn
Tre forskjellige stillingstitler han er oppført med i folketellinger	Når	Hva	Hvor	Avansert personsøk på Digitalarkivet med følgende søkeord: Navn: Emil Collett Fødselsår: 1848 https://www.digitalarkivet.no/search/persons/advanced?from=&to=&firstname=Emil&lastname=Collett&birth_year_from=1848&birth_year_to=1848&birth_date=&birth_place=&domicile=&position=&event_year_from=&event_year_to=&event_date=&related_first_name=&related_last_name=&related_birth_year=
	1875	Seksjonschef ved Jernbaneanlægget	Kirkhuus, Ålen	
	1875	Inginør	Dronningens Gade 64, Trondheim	
	1885	Ingeniør	Eilert Sundtsgade 40, Kristiania	
	1900	Overingeniør ved Statsbarnerne	Behrens gade 7, Kristiania	
Barn A	Fødselsår	Navn		Folketelling 1885 for 0301 Kristiania kjøpstad, tellingskrets 005, bostedsnummer 0229a Folketelling 1900 for 0301 Kristiania kjøpstad, tellingskrets 150, bostedsnummer 0025, leilighet 04
	1877	Margrethe Collett		
	1878	Camilla Collett		
	1883	Jonas Collett		
				https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01053257048094 https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01037045066174

Ekteskap	Gift med: Johanne Andrea Brodtkorb Conradi Når: 30. august 1876	Borgerlig stilling på Emils far: Professor Etternavn på forlovere: Petersen	Ministerialbok for Støren prestegjeld 1863-1878, S. 164, nr. 22 Kan også bruke Eidsvollsmennenes etterkommere	https://media.digitalarkivet.no/view/2406/121 http://data.eidsvollsmenn.no/getperson.php?personID=I16972&tree=Eidsvollsmenn
Død	Dødsdato: 12. oktober 1904 Sted: Kristiania Dødsårsak: Cholangitis Hermaturia	Siste bosted: Harbitz gt 23 Sted gravlagt: Vor Frelzers Gravlund, Oslo	Ministerialbok for Uranienborg prestegjeld 1898-1936, S. 65, nr. 60	https://www.digitalarkivet.no/kb10111306142063
Barn B	Barnet født i 1878 gifter seg med Harald Buch og får 4. juli 1910 en jente som de gir navnet Camilla Collett . I Søndregate 9 har de en kokkepik som heter Julie Heggernes . Det yngste av nummer 6 sine tre barn er fadder i dåpen 29. juli 1910. Han heter Jonas Collett , jobber som gårdsbruker og bor på Kjølstad i Ski .		Ministerialbok for Trondheim prestegjeld, Domkirken sokn 1891-1911, s. 212, nr. 31 Folketelling 1910 for 1601 Trondheim kjøpstad, tellingskrets 032, bostedsnummer 0038, leilighet 03	https://www.digitalarkivet.no/view/255/pd00000005729643 https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01036806019372

Nummer på person: 13		Navn på person: Jacobine Camilla Collett, født. Vergeland		
Hva?	Svar	Merknad	Kilde	Link
Slektskap til Nino	Hennes oldemor	Mor til morfar		
Fødselsdato og fødested	Fødselsår: 1813 Dåpsdato: 16. juni 1813	Fødested: Kristiansand Fødselsdato ikke oppgitt. Er hjemmedøpt av faren. I andre kilder oppgis fødselsdato til 23. januar.	Ministerialbok for Kristiansand prestegjeld 1778-1818, s. 677	https://www.digitalarkivet.no/view/255/pd00000008805551
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: Nicolaj Vergeland Mor: Alethe Dorthea Thaulow	Far står oppført som Res. Capellan	Ministerialbok for Kristiansand prestegjeld 1778-1818, s. 677	https://www.digitalarkivet.no/kb20070607320294
Ekteskap	Gift med: Peter Jonas Collett Når: 14. juli 1841	Peter Jonas står oppført som Lector juris. Begge er ifølge kilden 28 år.	Kirkebok for Eidsvoll prestegjeld 1688-1856, s. 74	https://www.digitalarkivet.no/kb20060719020346 https://www.digitalarkivet.no/kb20060215020122

	Ble enke: 15. desember 1851	Dødsdag er i kirkeboken oppgitt til 15. desember, men SNL og Alf Collett (Familien Collett 1872:104) skriver 18. desember, Wikipedia bruker derimot 1. desember.	Ministerialbok for Oslo Domkirke / Vår Frelsers menighet prestegjeld 1847-1867, s. 235, nr. 249	
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: 1875 Hva: Formue	Familiestilling: Logerende Sivilstand: e (enke)	Folketelling 1875 for 0301 Kristiania kjøpstad, tellingskrets 016, bostedsnummer 0987, husnummer 02	https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01052055029143
Adresse	Når: 1875 Adresse: Rosenkrantzgade 11, Kristiania	Bor hos: Randine Pettersen Tjenestepiken Alvilde Hansen bor også i samme leilighet	Folketelling 1875 for 0301 Kristiania kjøpstad, tellingskrets 016, bostedsnummer 0987, husnummer 02	https://www.digitalarkivet.no/census/person/pf01052055029143
Død	Dødsdato: 6. mars 1895 Dødsårsak: Bronkitt	Hva mer står i kilden?: Bogstadveien 8. Kremert i Sverige, bisatt på Vår Frels. Gravlund, Oslo. Kremasjon ikke lov i Norge.	Ministerialbok for Uranienborg prestegjeld 1880-1901, s. 93, nr. 24	https://www.digitalarkivet.no/kb20060901040194
Barn	Fødselsdato	Navn på barnet	Yrke	Collett, Alf. (1872) Familien Collett – Efterretninger, samlede og bearbejdede Lokalhistoriewiki Eidsvollsmennenes etterkommere
	2. desember 1842	Robert Collett	Zoolog	
	8. august 1844	Alf Collett	Genealog og historiker	
	23. desember 1845	Oscar Collett	Cand. Jur. Sekretær i utenrikskabinettet	
	30. august 1848	Emil Collett	Ingeniør	
Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?	Skrev Amtmandens døtre. Den blir betegnet som det dypeste og viktigste bidraget til kvinnesaken i Norge. Den første utgaven kom ut i 1854. Var 1800-tallets mest betydningsfulle kvinnelige norske forfatter. Portrettert på 100-kronerseddelen fra 1979-1997, på frimerke i 1963 og som haleheltinne på et fly fra Norwegian. Norges første kvinnesakskvinne. Forfatter av tekster med kvinnelige hovedpersoner. Samfunnsdebattant. Spilte en viktig rolle i den borgerlige kvinnebevegelsens første fase. Utnevnt til æresmedlem da Norsk Kvinnesaksforening ble stiftet i 1884.		Lokalhistoriewiki Store norske leksikon Flickr (Norwegian LN-NOP) Kvinnemuseet	https://lokalhistoriewiki.no/Camilla_Collett#cite_note-5 https://snl.no/Camilla_Collett https://www.flickr.com/photos/130961247@N06/16270374919/ https://kvinnemuseet.no/camilla_collett

<i>Nummer på person:</i> 26		<i>Navn på person:</i> Nicolaj Vergeland, døpt Niels Vergeland		
<i>Hva?</i>	<i>Svar</i>	<i>Merknad</i>	<i>Kilde</i>	<i>Link</i>
Slektskap til Nino	Hennes tipp-oldefar	Morfar sin morfar		
Fødselsdato og fødested	Dåpsdato: 11. november 1780 Fødested: Hosanger, Hordaland	På hvilken øy ligger dette stedet?: Osterøy	Ministerialbok for Hosanger prestegjeld, Hosanger sokn 1766-1793, s.58.	https://www.digitalarkivet.no/view/255/pd00000009055033
Navn, fødselsdato og fødested på foreldre	Far: Halvor Vergeland Mor: Augusta Antonette Jonsdatter Nedervold	Stilling/stand far: Klokker	Samme som over Norsk biografisk leksikon: Nicolai Wergeland	Samme som over https://nbl.snl.no/Nicolai_Wergeland
Død	Dødsdato: 25. mars 1848 Borgerlig stilling: Provst og sogneprøst Dødsårsak: Han [døde] plutselig om Natten, efter at han lagt seg frisk om aftenen. Han havde spist en andre Portion grød.	Fødselsdato: 9. november 1779 Begravet: 4. april 1848	Kirkebok for Eidsvoll prestegjeld 1688-1856. Annen kirkebok nr. 1, s. 75	https://www.digitalarkivet.no/kb20060719020347
Borgerlige stilling eller næringsvei	Når: 13. april 1810 Hva: Adjunct	Dåpsinnførselen til datteren Augusta Antonette.	Ministerialbok for Kristiansand prestegjeld 1778-1818, s. 624-625	https://www.digitalarkivet.no/view/255/pd00000008802858
Nummer 26 fikk 5 barn. Kun 3 av barna er oppkalt etter besteforeldre. Hvem har ikke fått noen oppkalt etter seg? Og kan du finne noen grunn til det?	Navn og fødselsår på de tre barna til nummer 26 som er oppkalt etter besteforeldre: - Henrich Arnold, 1808 - Augusta Antonette, 1810 - Jacobine, 1813 Hvem av besteforeldrene har ikke fått et barnebarn oppkalt etter seg? Halvor, faren til Nicolaj Kan du finne en mulig årsak til dette? Faren etterlot seg moren med tre barn da han etter å ha gått konkurs tok seg jobb på en båt i utenlandsfart. Etter dette hørte ingen fra ham igjen.		Eidsvollsmennenes etterkommere Norsk biografisk leksikon Hint: Se også kilden under den røde oppgaven om ekteskap.	http://data.eidsvollsmenn.no/getperson.php?personID=I49944&tree=Eidsvollsmenn https://nbl.snl.no/Nicolai_Wergeland

Skriv inn dåpsdagen til personen over og under nummer 26	Over: 2. november Under: 14. november	Bruk linken for å løse oppgaven Står markert i boks på side 58.	Ministerialbok for Hosanger prestegjeld, Hosanger sokn 1766-1793, s.58.	https://www.digitalarkivet.no/kb20070509610312
Ekteskap	Gift med: Alette Dorothea Thaulow Når: 19. august 1807 Sted: Kristiansand domkirke		Ustvedt, Yngvar. (1994) Henrik Wergeland: en biografi. s. 22	https://www.nb.no/items/f7381928b6a8a9e2eb84a30d45e236f1?page=0&searchText=Nikolai_wergeland
Gjorde personen noe spesielt som er kjent den dag i dag?	Far til Camilla Collett og Henrik Wergeland Representant til Riksforsamlingen på Eidsvoll 1814. Til Eidsvoll ankom han med et personlig utkast til grunnlov som bl.a. innførte ordet «Storthing», En tidlig pådriver for et universitet i Kristiania.		Eidsvoll 1814: Museet på Eidsvoll Norsk biografisk leksikon	https://eidsvoll1814.no/test https://nbl.snl.no/Nicolai_Wergeland

9.6 Vedlegg 6: Didaktisk planleggings skjema

Didaktisk planleggings skjema				
Slektsgransking i samfunnsfag på ungdomstrinnet				
Tid (min)	Hva	Hvordan	Hvorfor	Type undervisning/ ressurser
ØKT 1 – 60 min – Introduksjon og øvingsoppgave				
20	Introduksjon til temaet og gjennomgang av øvingsoppgave	<p>Gjennomgang av PowerPoint som følger med opplegget. Denne inneholder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er slektsgransking? - Kilder elevene skal bruke - Kildekritikk - Systematikk - Begreper - Øvingsoppgave <ul style="list-style-type: none"> o Personliste for kalfarveien 100b fra den kommunale folketellingen i Bergen 1. februar 1917 o Øvingsoppgave der elevene skal bruke Digitalarkivet til å fylle inn blanke felter om Julie Heggernes, basert på folketellingene i 1891, 1900 og 1910 	<p>Det er viktig at elevene får et første møte med de grunnleggende elementene i slektsgransking. Introduksjonen gir også læreren mulighet til å få et inntrykk av elevenes forkunnskaper.</p>	<p>Lærerstyrt introduksjon med mulighet for muntlig elevinvolvering</p> <p>PowerPoint</p>
8	Inndeling av grupper og	Lærer deler elevene inn i grupper på inntil 3 personer. Gruppene får utdelt:	Det er et begrenset antall aktive oppgaver i øvingsoppgaven. For å sikre at alle elevene på gruppen blir aktivisert bør det derfor	Lærerstyrt inndeling av grupper, elevene setter seg

	utlevering av oppgave	<ul style="list-style-type: none"> - Oppgavehefte (digitalt) - Veiledningshefte (papir) <p>Elevene skriver deretter inn navnet på gruppens medlemmer øverst i oppgaveheftet.</p>	<p>maksimalt være 3 elever per gruppe. Veiledningen og øvingsoppgaven er tilpasset et første møte med slektsgranskingen</p>	<p>sammen og henter de nødvendige arkene.</p> <p>Datamaskin med MS-Word Oppgavehefte Veiledningshefte</p>
20	Arbeid med øvingsoppgave	<p>Elevene arbeider i gruppene med å fylle inn de tomme feltene i de tre øvingsoppgavene om Julie Heggernes</p>	<p>Opplegget er bygget opp slik at elevene skal tilegne seg kunnskaper om slektsgransking gjennom å praktisere. Elevene arbeider med transkriberte kilder i denne oppgaven og følger en presumptivt logisk progresjon.</p>	<p>Gruppebasert og elevaktivt. Lærer bidrar med støtte der det er behov.</p> <p>Datamaskin med MS-Word Oppgavehefte Veiledningshefte</p>
12	Gjennomgang i plenum av svarene på øvingsoppgaven	<p>Lærer leser oppgaveteksten og gruppene svarer etter tur med å fylle inn tomrommene. Elevene sender på slutten av timen det utfylte oppgavearket digitalt til lærer.</p>	<p>Elevene får presentert sine resultater, samtidig som eventuelle feil i besvarelsen kan lede til en kildebegrunnet korreksjon i plenum. Lærer kan i etterkant av timen se hvor langt hver enkelt gruppe kom.</p>	<p>Lærerstyrt høytlesing i dialog med elevene. Mulighet for diskusjon i plenum om enkeltelementer i besvarelsene</p> <p>Datamaskin med MS-Word Besvart øvingsoppgave</p>

Didaktisk planleggingskjema

Slektsgransking i samfunnsfag på ungdomstrinnet

Tid (min)	Hva	Hvordan	Hvorfor	Type undervisning/ Ressurser
ØKT 2 – 90 eller 120 min – Introduksjon av oppgave og arbeid med slektsgransking				
15	Gjennomgang av første oppgave	Lærer leder en felles gjennomgang av første oppgave, der elevene skal fylle inn tabellen med informasjon fra personseddelen fra kalfarveien 100b.	For å komme i gang med uthenting av informasjon fra eldre dokumenter er det hensiktsmessig at klassen i fellesskap starter med dette.	Lærerstyrt med dialog der elevene felles kommer frem til svar.
10	Gjennomgang av andre og tredje oppgave, samt inndeling i grupper	Lærer forteller hva elevene skal gjøre i oppgave 2 og 3, for deretter å be elevene samle seg i grupper på inntil 3 personer. Dette kan godt være samme grupper som i økt 1.	Den felles gjennomgangen av oppgavene før elevene starter, gjør at spørsmål og svar kan tas felles. Slik kan lærer også forhindre eventuelle misforståelser i oppgavene. Antallet på inntil 3 elever følger samme argumentasjon som i økt 1.	Lærerstyrt med dialog der elevene kan stille spørsmål til oppgaven og eventuelle andre spørsmål de måtte ha.
20	Arbeid med oppgave 2 og 3	I den andre oppgaven skal elevene finne ekteskapsinnførselen til Nino sine foreldre. De har fått oppgitt hvilken kilde denne står i og et hint til hvilken dato de skal se på. Elevene må selv finne kilden via et «finn kilde» søk på Digitalarkivet. De må også finne ut at vielsen står under «borgerlig viede» og ikke under «viede» I den tredje oppgaven skal elevene finne dåpsinnførselen til Nino sin mor. De må da bruke den informasjonen de til nå har funnet for å finne riktig kilde. Denne kilden er brukt som eksempel i veiledningen, slik at elevene har riktig fremgangsmåte tilgjengelig. Her vil de sannsynligvis finne	Her skal elevene bygge videre på den kunnskapen de har tilegnet seg i økt 1 og den første oppgaven i økt 2. Her kan gruppene gjennom samarbeid finne løsninger. Opplegget er tilpasset til at elevene skal kunne løse oppgavene uten særlig involvering fra lærer. I veiledningen de har fått utdelt står fremgangsmåten, men elevene må selv føre dette inn som søk på Digitalarkivet. I den tredje oppgaven må elevene først finne den skannede kilden, deretter samarbeide for å tyde overskriftene i dåpsinnførselen. Til hjelp har de en figur over trykte og håndskrevne gotiske bokstaver i veiledningsheftet.	Gruppebasert, der elevene må være aktive og samarbeide for å finne løsninger. Datamaskin med MS-Word Veiledningshefte Oppgavehefte Digitalarkivets nettsider

		den transkriberte dåpsattesten, men de må også inn i originalkilden for å kunne besvare alle spørsmålene i tabellen.		
15	Felles gjennomgang av svarene på oppgave 2 og 3 og igangsetting av oppgave 4	Lærer spør gruppene i plenum om svar på oppgave 2 og 3. Deretter settes elevene i gang med oppgave 4, som er å fylle ut det grønne feltet i personskjemaene for person nummer 1,2, og 3.	Lærer får i denne delen rettet opp i eventuelle feil og oppklart usikkerhet i etterkant av at elevene har arbeidet i grupper med en større grad av selvstendighet enn tidligere.	Lærerstyrt med dialog der elevene kan få oppklart usikkerhetsmomenter og eventuelle andre spørsmål de måtte ha.
30 eller 60	Slektsgransking oppgave 4-7	Elevene bruker informasjonen de har funnet til å fylle inn grønt felt på person nummer 1,2 og 3. Når de er ferdig med dette fortsetter de med oppgave 5. De skal nå fortsette med å bruke teknikkene de så langt har lært til fylle grønne felt for person nummer 6, 13 og 26. Dersom de blir ferdig med grønne felt fortsetter de med å fylle inn gule felt (oppgave 6), deretter røde felt (oppgave 7).	Har kan gruppene innledningsvis ta igjen tidligere punkter de ikke har fått ferdigstilt. Videre må de samarbeide og finne løsninger basert på kunnskapen de til nå har opparbeidet seg og veiledningsheftet de har fått utdelt. Personskjemaene er tilpasset vanskelighetsgrad basert på fargene grønt, gult og rødt. Opplegget er tilpasset at elevene skal kunne løse gult nivå når de har løst alle spørsmålene på grønt nivå. Det samme gjelder for rødt nivå etter gult nivå. Opplegget er <u>ikke</u> tilpasset at elevene skal fylle ut alle nivåene for en person før de går videre.	Gruppebasert, der elevene må være aktive og samarbeide for å finne løsninger. Lærer bistår gruppene underveis i arbeidet. Datamaskin med MS-Word Veiledningshefte Oppgavehefte Digitalarkivets nettsider

Didaktisk planleggingskjema

Slektsgransking i samfunnsfag på ungdomstrinnet

Tid (min)	Hva	Hvordan	Hvorfor	Type undervisning/ ressurser
ØKT 3 – 60 eller 90 min – arbeid med slektsgransking og oppsummering				
5	Igangsetting av arbeidet	Eleven blir delt inn i samme grupper som økt 2 og fortsetter der de er kommet.	Det er ikke forventet at de har rukket å fylle inn gult og rødt felt i forrige økt.	Lærerstyrt igangsetting av timen
50 eller 80	Elevene arbeider videre med å fylle inn personskjema i oppgave 4-7	Gruppene fortsetter arbeidet med å fylle inn grønt, gult og rødt nivå i personskjemaene. Elevene fordeler arbeidet seg imellom på gruppen, men lærer må være oppmerksom på at enkeltelever kan bli sittende med større deler av arbeidet dersom de er den som bruker data. Elevene bør derfor variere på dette.	Noen av spørsmålene i personskjemaene er lettere tilgjengelig enn andre, derfor vil det også variere hvor raskt de kommer frem til svarene. Dette vil også være avhengig av hvordan de enkelte gruppene samarbeider og fordeler arbeidsoppgaver.	Gruppebasert, der elevene må være aktive og samarbeide for å finne løsninger. Lærer bistår gruppene underveis i arbeidet. Datamaskin med MS-Word Veiledningshefte Oppgavehefte Digitalarkivets nettsider
5	Avslutning	Lærer samler inn gruppens oppgavehefter	Lærer kan bruke oppgaveheftene til vurdering.	Lærerstyrt innsamling av heftene.

Den siste delen av undervisningsopplegget er holdt åpen slik at den enkelte lærer kan utvide oppleggets omfang, velge andre vurderings-/presentasjonsformer, eller fortsette undervisningen gjennom andre tematikker hvor slektsgranskingen brukes som utgangspunkt.

