

«Min familie i historien» i praksis

Ei undersøking av eit utval lærarar sine erfaringar med historiekonkurransen

HILDE HAGEN

RETTLEIARAR

Nils Martinius Justvik og Ingvild Ruhaven

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for religion, filosofi og historie

Master

Forord

Denne oppgåva er skriven som ein avslutning på Lektorutdanninga ved Universitetet i Agder. Å skrive denne oppgåva har vore ein utfordrande og lærerik prosess. Interesse for «Min familie i historien» kom etter å ha lært om konkurransen i historiedidaktikk og ved å undersøke historiekonkurransen har eg lært mykje nyttig som eg vil ta med meg vidare til yrkeslivet.

Eg vil først rette ei stor takk til mine rettleiarar Nils Martinius Justvik og Ingvild Ruhaven som alltid har vore tilgjengelege og motiverande. Den genuine interessa de har hatt for både «Min familie i historien» og for mi forskning har vore inspirerande. Takk for alle tilbakemeldingar og gode diskusjonar kring oppgåva. Takk til informantane som deltok i forbindelse med denne oppgåva. Eg vil og takke Karsten Korbøl for møtet i forkant av oppgåva, og for raske og nyttige svar på spørsmål kring «Min familie i historia».

Eg må og takke familie og venner for støtte gjennom masterperioden. Takk for alle motiverande ord og gode samtalar, utan dykk hadde det ikkje vore mogleg. Takk til kollokviegruppa og studievenner som har bidrege med konstruktiv kritikk, tilbakemeldingar og som delt min frustrasjon. Ei spesiell takk til Hanne Marie og Adrian for tidlege zoomsamtalar og seine kveldar på UiA det siste året, og til Sebastian for at du fekk meg gjennom dei tidlegare åra. Eg har sett veldig pris på åra me har hatt i lag i Kristiansand.

Sist men ikkje minst vil eg takke Ola for gode samtalar og innspel på masteren. Takk for at du har støtta meg når ting har vore som verst og for at du alltid hatt trua på meg.

Hilde Hagen

Kristiansand, 01. Juni 2021

Innhold

1. Innleiing.....	5
1.1.Bakgrunn for val av tema.....	5
1.2 Avgrensing og problemstilling.....	6
1.3 Forskingssituasjon.....	7
1.4. Strukturen i oppgåva.....	11
2. Metode.....	12
2.1 Val av forskingsmetode.....	12
2.2. Utval av lærarar.....	13
2.3. Spørjeundersøking.....	14
2.4 Intervju.....	17
2.5 Validitet og reliabilitet.....	19
3. Teoretisk grunnlag.....	21
3.1. Den angloamerikansk retninga – Historisk tenking.....	21
3.2. Den tysk-nordiske retninga - Historiemedvit.....	23
3.3. Historiemedvit og identitet.....	27
3.4. Læreplanane i historie LK06 og LK20.....	29
4. Korleis brukar lærarane «Min familie i historien»?.....	34
4.1. Valfri «Min familie i historien», familiehistorie for alle.....	35
4.2. «Min familie i historien» for alle.....	37
4.3. «Min familie i historien» som skuletradisjon.....	41
5. Grunngevinga for «Min familie i historien».....	44
5.1 Kvifor bruke «Min familie i historien»?.....	44
5.1.1 Historisk materiale og kjelder.....	45
5.1.2. Historiemedvit.....	49
5.1.3 Den nære historia.....	55
5.1.4. Djupnelæring.....	59
5.1.5.Interesse og motivasjon.....	62
5.2. Kvifor ikkje «Min familie i historien»?.....	64
5.2.1. Tid.....	64
5.2.2 Vanskeleg familiehistorie.....	68
5.3 Diskusjon av funn.....	69
5.3.1. Samanheng mellom læraren og bruken av «Min familie i historie».....	70
5.3.2 Lærarane si grunngeving samanlikna med HIFO si grunngeving.....	70
5.3.3. «Min familie i historien» i ny læreplan: LK20.....	74
6. Konklusjon.....	77

6.1 Veggen vidare	79
Litteratur	80
Vedlegg.....	83
VEDLEGG 1. Brev til skulane.	83
VEDLEGG 2. Informasjonsskriv.....	84
VEDLEGG 3. Intervjuguide.....	86

Figurar

Figur 1 *Historiebevissthetens dannelses- og bruksområder. s.25*

Figur 2 *Kvifor brukar ikkje lærarane «Min familie i historien»? s. 64*

Tabellar

Tabell 1 *Informantane – ei overordna oversikt. S. 35*

Tabell 2 *Oversikt over Respondentanes haldningar og praksis kring historiemedvit. s.*

53

1. Innleiing

1.1. Bakgrunn for val av tema.

I 2021 vart det levert inn 1013 bidrag frå ungdomsskular og vidaregåande skular til historiekonkurransen «Min familie i historien». Konkurransen går ut på at elevar skal skrive forske på eiga familiehistorie, og skrive ei oppgåve med utgangspunkt i eit familiemedlem. Historiekonkurransen får kvart år levert inn hundrevis av bidrag frå skular rundt i heile landet, der historielærarar vel å bruke «Min familie i historien» som ein del av si undervisning i historiefaget. Temaet for denne oppgåva er «Min familie i historien» og korleis historielærarar brukar og grunngjev bruken av historiekonkurransen.

Historiekonkurransen starta opp i år 2000 som eit samarbeidsprosjekt mellom Den norske historiske forening (HIFO), med støtte frå Stiftelsen Fritt Ord. Prosjektet henta inspirasjon frå to eksisterande konkurransar arrangert av Körber-Stiftung i Tyskland og Karta foundation i Polen¹, og hadde fram til 2006 forskjellige tema før det landa på konseptet «Min familie i historia». Historiekonkurransen er ein del av eit større europeisk nettverk, EUSTORY, der konseptet er at unge europearar skal lære gjennom å forske. Bakgrunnen for den norske historiekonkurransen er i følgje HIFO å setje fokus på mikro-perspektivet i historiefaget, og å løfte fram historia til vanlege menneske. HIFO håpar også at elevar ved å forstå samanheng mellom mikro- og makrohistorie kan bidra til at fleire elevar kan oppleve at historia er relevant for deira eigne liv.² Det er eit ynskje om å trekke fram kvardagslivet og dei vanlege menneska i historia, gjennom at elevane sjølve får undersøke historia på eigne premiss.³ HIFO legg også vekt på nøkkelomgrep som: kjeldekritikk, årsaksforklaring og historiemedvit. Karsten Korbøl, kontaktperson for konkurransen håpar at det å ha fokus på kvardagsmenneske kan hjelpe elevane til å sjå at historia er relevant for livet deira, og skape motivasjon:

«We strongly believe that when carrying out research based on their own interests and related to persons they relate to, both the interest, motivation for and understanding of the importance of history, will increase.»⁴

Til trass for at «Min familie i historien» har haldt på i 20 år og dei siste åra har fått inn

¹ European Association of History Educators, (u.å.)

² HIFO (u.å.c)

³ HIFO (u.å.c)

⁴ European Association of History Educators, (u.å.)

mellom 800-1000 bidrag er det ikkje vore publisert noko forskning på konkurransen. I denne oppgåva ynskjer eg å utforske kva verdien i eit slikt prosjekt kan vere, samt sette perspektiv og erfaringar med historiekonkurransen i lys av Kunnskapsløftet 2020.

1.2 Avgrensing og problemstilling

«Min familie i historien» har vorte brukt av lærarar i over 20 år, og talet innleverte oppgåver har auka dei siste åra. Det vil sei at mange historielærararar vel kvart år å sette av tid i undervisninga til å jobbe med ei større oppgåve som ikkje har hovudfokus på realhistorie. Det er interessant at fleire skular leverer «fast» bidrag til historiekonkurransen, og brukar «Min familie i historien» som ein integrert del av skulen si historieundervisning.⁵

Historiekonkurransen har forskjellig tips på nettsida knytt til å bruke «Min familie i historien», men sidan det ikkje er gjort noko forskning veit ein i liten grad korleis det blir gjennomført i praksis. På bakgrunn av dette ynskjer eg også å undersøke korleis lærarar arbeidar med «Min familie i historien» i praksis. Problemstillinga mi er derfor:

Korleis og kvifor brukar historielæraren «Min familie i historien?» i undervisninga?

Denne oppgåva vil fokusere på lærarperspektivet og undersøkinga vil vere retta mot historielæraren på vidaregåande, ikkje ungdomsskulen.⁶ Dette fordi det er eit høgare fagleg nivå på vidaregåande, timetalet er betydeleg høgare og fordi over 70% av bidraga dei siste to åra har komme frå vidaregåande elevar.⁷ Ein anna faktor er at historie ikkje er eit eige fag i ungdomsskulen, og det derfor er at enklare å vise til læreplan og læreplanmål som er retta konkret mot historiefaget. For å finne svar på problemstillinga vil det bli gjennomført kvalitative intervju av lærarar som har brukt «Min familie i historien», samt ei kvantitativ spørjeundersøking som går ut til historielærarar ved utvalde vidaregåandeskular på Agder.

For å få eit breiare blick på problemstillinga har eg også valt tre forskingsspørsmål:

- *Kva utfordringar og motargument er det til å bruke «Min familie i historien?»*
- *Kan historiekonkurransen vere med på å bygge opp historiemedvit og identitet?*
- *Er det samanheng mellom grunngjevinga til HIFO og grunngjevinga til lærarane?*

⁵ Korbøl og Meadow 2017

⁶Bakgrunnen for dette valet er blant anna at historiekonkurransen avsluttast i Mars kvar år, og det blir derfor utfordrande å gjennomføre observasjon eller intervju av elevar. Det er heller ikkje mogleg å gå gjennom tidlegare oppgåver, då det står i retningslinjene til «Min familie i historien» at tekstane ikkje skal delast vidare.

⁷ Personleg kommunikasjon med Karsten Korbøl, ansvarleg for «Min familie i historien».

Det første forskningsspørsmålet er vald fordi dette er første gong det er forska på korleis lærarar brukar «Min familie i historia» i undervisninga. Nettsida til historiekonkurransen har praktisk informasjon kring sjølve konkurransen, men den har også ei side retta mot læraren. Der kjem det fram forskjellige tips til lærarar som brukar «Min familie i historien», samt diverse tekstar knytt direkte eller indirekte til historiekonkurransen, skrive av Karsten Korbøl. Det er derfor interessant å sjå om HIFO si grunngiving for kvifor lærarar bør bruke «Min familie i historien» samsvarar med det lærarane i denne undersøkinga gjer.

Det andre forskningsspørsmålet er interessant fordi historiemedvit har vorte viktig i norsk historiedidaktikk dei siste åra, og at historiemedvit er viktig i den nye LK20. Historiemedvit er også eit argument på nettsida til historiekonkurransen, samt eit viktig poeng i artikkelen til Korbøl og Meadow om «Min familie i historien». ⁸ Det er også interessant å sjå på identitet og identitetsdanning då historiemedvit kan ver identitetsdannande. «Min familie i historien» har også fokus på nærleiken og det personlege med historia.

Det tredje forskningsspørsmålet er vald fordi det finnes lite kunnskap om kvifor lærarar vel å ikkje bruke «Min familie i historien». Ved å finne ut kva utfordringar og motargument utvalet lærarar har til historiekonkurransen vil ein få ei anna innsikt i vurderingar som blir gjort kring bruken av konkurransen.

1.3 Forskingssituasjon

Først vil det bli gjort greie for nokre undersøkingar gjort i forbindelse med «Min familie i historien», deretter vil det bli gjort greie for andre interessante undersøkingar som er relevante for denne oppgåva.

Det er som nemnd ikkje publisert noko forskning på «Min familie i historien» tidlegare, men det har vorte gjennomført ei mindre undersøking av korleis elevane opplever historiekonkurransen. Resultatet her vise blant anna at kring 90% av elevane i undersøkinga fann det svært, ganske eller litt interessant å undersøke sin eigen familie, og at mange elevar opplevde at historiekonkurransen endra deira syn på historiefaget. ⁹ Kari Aslaug Hasle har

⁸ Korbøl & Meadow 2017: 28-29

⁹ Personleg kommunikasjon med Karsten Korbøl, ansvarleg for historiekonkurransen.

over lengre tid hatt eit samarbeid med ein vidaregåande skule i Volda som jobbar med ei oppgåve inspirert av historiekonkurransen og ser på ulike aspekt ved slikt fordjupingsarbeid. Forskinga hennar har ikkje noko tilknytning til historiekonkurransen, og er ikkje publisert offentleg enda.¹⁰

Karsten Korbøl, som er ansvarleg for prosjektet, skreiv i 2017 ein artikkel saman med Kristen Meadow om historiekonkurransen og fokuset på familiehistorie i djupna. Her problematiserer dei at mange av elevane vel «spennande» historie, då elevane fokuserer meir på den historiske hendinga enn koplinga til familiehistorie.¹¹ Dei nemner også at fokuset på familiehistorie kan bidra til å vekke ei historieinteresse hjå elevane, og bidra til at historie kjennes meir relevant for elevane og liva dei lev.¹² For å skrive ei god oppgåve må elevane vise historiemedvit og historiefaglege ferdigheiter.¹³ Utbyttet til elevane er likevel avhengig av læraren, og lærarens haldningar rundt verdien av prosjektet, samt undervisninga både i forkant og undervegs i arbeidet med «Min familie i historien».

«Historiebevidstheder...» av Marianne Poulsen

Undersøkinga til Poulsen vart gjennomført i 1991. Det empiriske materialet ho baserer seg på er observasjon i klasserom, fokusgruppeintervju med elevane og intervju med lærarar. Det er fokusgruppeintervjua med elevane som står som hovudpunktet i undersøkinga, medan lærarintervju og observasjon bidreg til bakgrunnen. Poulsen intervjuar elevar frå 6. og 8. trinn i den danske folkeskulen og 3. trinn på gymnasium. Det er intervjuar av 22 elevar gjennomført i 3. trinn på gymnasium som vil bli relevant for denne oppgåva og det er derfor denne forskinga som vil bli nemnd i denne delen. Lærarintervjua handla i stor grad om læraren sin bakgrunn og generelt syn på historieundervisning.

Poulsen skriv at historiemedvit på ein og same tid er både eit individuelt og kollektivt omgrep som knyt ann til identitetsdanning og forholdet mellom livsverd og system.¹⁴ Dette er eit viktig utgangspunkt for hennar undersøking, då ho undersøkte korleis historiemedvit manifesterer seg hjå barn og unge, og kva dei, sett i lys av deira historiemedvit, tenkjer om historiefaget. Undersøkinga viser at elevane på gymnasiet hadde eit reflektert forhold til

¹⁰ Personleg kommunikasjon med Kari Aslaug Hasle, Høgskulen i Volda

¹¹ Korbøl og Meadow 2017: 27

¹² Korbøl og Meadow 2017: 28

¹³ Korbøl og Meadow 2017: 29

¹⁴ Poulsen 1999: 10

historiebruksfunksjonar, der forståing av samtida og identitetskjennele var faktorar. Det kjem også fram at 12 av 22 av elevane meina dei er ein del av historia, medan 10 av 22 meina framtida er ein del av historia.¹⁵ Ut frå undersøkinga vart det oppsummert to posisjonar for dei som er negative til eigen deltaking i historia: Det normale liv betyr ikkje noko, berre kjente og viktige personar. Og Utvikling og forandring går føre seg i eit større perspektiv, men ein har betydeleg innflytelse på kvardagen og familien. Ho undersøker korleis elevar viser identitetsdanning i form av familiehistorie. Ho ser her det identitetsskapande som at det i familiehistoria finnes særlege hendingar som bringer familien inn i den store historia. Det kjem også fram at ikkje alle har besteforeldre og foreldre som snakkar om fortida.¹⁶

Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt – Christian Paulssen

Denne masteroppgåva undersøker korleis historielærarar på vidaregåande sine ideal og didaktiske verdiar speglar historiefaget, med særleg fokus på historiemedvit. Utvalet er 10 historielærarar i vidaregåande skule, og undersøkinga blir gjennomført som kvalitative djupneintervju.

Resultata av undersøkinga viser at dei fleste historielærarar har eit forhold til historiemedvit, sjølv om det ofte er meir erfaringsnært og teorifjernt. Dette kjem særleg fram når informantane får presentert kort kva omgrepet inneheld. Det blir forsøkt å utvikle funksjonar ved historiemedvit i større grad enn informantane er klar over, og han skriv at det er store forbettringspotensial i form av medvit kring kva omgrepet betyr og kva det inneber for historieundervisning.

Paulssen konkluderer også med at dei fleste av lærarane uttrykker at historiefaget har ein identitetsdannande funksjon. Fleire av lærarane brukar familiehistorie i undervisninga for å trekke elevens eige liv inn i undervisninga og knyte dette opp mot større samanhengar, og på denne måten binde fortida nærare notida. Paulssen meiner at ved å trekke inn det personlege blir historie personleg for elevane.¹⁷ Han meiner at det viktigaste er å vise at notida er forma av fortida, og korleis val som har vore teke i fortida har innverknad på notida. I følgje Paulssen vil det kunne skape ei forståing av at ein sjølv er historieskapt og at framtida også vil

¹⁵ Poulsen 1999: 140

¹⁶ Poulsen 1999: 124-125

¹⁷ Paulssen 2011: 70-77

vere skapt.¹⁸

Historieundervisning i den videregående skolen: Remi Haveland

Han fann at lærarane såg på historiemedvit som formålet med faget, enten eksplisitt eller implisitt. Det vart vektlagt forholdet mellom fortid og notid, medan det berre var eit fåtal som trakk fram framtid, og ein lærar som brukte sjølve omgrepet.

Når lærarane blir spurt om læreplanen konkluderer Haveland med at hovudprioriteringa, eller lærarens syn på progresjon i faget, var avhengig av tematikken, altså det realhistoriske aspektet av undervisninga. Informantane uttrykker at elevane må opparbeide seg noko form for kunnskap før dei kan reflektere, og då før dei kan ha noko fokus på historiemedvit¹⁹ Funna viste også at læreboka var svært sentral i informantanes undervisning, sjølv om dei hadde prøvd å tone dette ned og hadde til dels negative haldningar til å vere so avhengig av læreboka. Dette vart kopla til lærarens oppfatning av elevars forventning til læreboka. Undersøkinga viste også at lærarane la mest fokus på del 2 i læreplanen, den delen som omhandlar Samfunn og menneske i tid.²⁰

Haveland konkluderer med at tid var det som i størst grad hadde betydning for val historielærarane tok kring undervisninga. Lærarane uttrykte at mengda faktakunnskaog og realhistorie som skulle dekkast ikkje gjorde det mogleg med fordjuping i faget.²¹

«Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»... Kåre Michael Træland

Masteroppgåva til Træland undersøker kva rolle historiefagets nøkkelkonsept og kjeldekritiske metode i den historiske orientere som kjen til uttrykk blant elevar i de vidaregåande skule. Empirien i oppgåva er basert på spørjeskjema og fokusgruppeintervju med 27 elevar og individuelle intervju med 3 lærarar²²

Træland konkluderarar med at fleirtalet av elevane meiner enkeltmenneske er ein del av den historiske utviklinga og er positive til eiga historisitet. Dei elevane som er meir usikre på eiga historisitet meiner at historie er noko som har skjedd for lenge sidan, og at hendingar i notida

¹⁸ Paulssen 2011: 77

¹⁹ Haveland 2017: 71

²⁰ Haveland 2017:80

²¹ Haveland 2017: 46

²² Træland 2015: 7

ikkje blir historiske før framtida har bestemt at det viktig nok.²³ Nokre av elevane som var sikker på eiga historisitet er dermed ikkje overtydd om at deira handlingar har ei reel innverknad på framtida.²⁴ Fleirtalet av elevane meiner også at menneske som både individ og gruppe kan ha innverknad på den historiske utviklinga gjennom politiske, økonomiske og sosiale rammer.²⁵

1.4. Strukturen i oppgåva

I denne oppgåva har det innleiingsvis vorte presisert tema, problemstilling og tidlegare undersøkingar. I kapittel 2 vil eg gjere greie for kva metodar som er nytta for innsamling av data. Det vil bli drøfta kva grep som vart gjort i førekant av intervjuet og spørjeundersøkinga, samt gjennomføring og kva som vart gjort i etterkant. Kapittel 3 omhandlar den teoretiske bakgrunnen for oppgåva, med fokus på historiemedvit, identitetsdanning og læreplanane i historie i LK06 og LK20.

Analysen er delt inn i to kapittel, der data frå intervjuet og spørjeundersøkinga er implementert i begge kapittel. Kapittel 4 omtalar dei forskjellige måtane lærarane gjennomfører «Min familie i historien». I kapittel 5 vil argumenta lærarane har for og mot bruken av «Min familie i historien» bli drøfta. Kapittel 6 inneheld ein konklusjon av problemstillinga og forskingsspørsmåla, samt implikasjonar for vidare studiar.

²³ Træland 2015: 76

²⁴ Træland 2015: 76

²⁵ Træland 2015: 115.

2. Metode

Målet med dette kapitlet er å drøfte val av metode for undersøkinga som ligg til grunn for denne oppgåva. Det vil bli greia ut om dei forskjellige metodane som har vorte vurdert, samt diskusjon kring utvalet og rekruttering. Vidare vil prosessen kring utforminga av spørsmål for den kvantitative og den kvalitative undersøkinga, og den praktiske gjennomføringa bli drøfta. Avslutningsvis vil det vere ei utgreiing kring reliabilitet og validitet.

2.1 Val av forskingsmetode

Hensikten i denne oppgåva er, som nemnd i innleiinga, å finne ut korleis og kvifor historiekonkurransen «Min Familie i historien» vert brukt i vidaregåande opplæring. For å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla har det blitt valt to tilnærmingar: kvalitative individuelle intervju og kvantitativ spørjeundersøking.

Andre kvalitative metodar som vart vurdert var observasjon av læraren og fokusgruppeintervju. Observasjon av læraren i prosessen kring «Min familie i historien» var ikkje mogleg, på grunn av manglande tid, då historiekonkurransen sluttar i Mars. Læraren si oppleving vil vere ferskare i ein observasjon enn i intervju i etterkant av gjennomføring. Ved å bruke intervju som forskingsmetode kan ein likevel få til ein samtale med lærarar som har brukt konkurransen og få innsikt i deira erfaringar. Fokusgruppeintervju blir gjerne brukt til å få informantane til å diskutere visse tema eller emne mellom seg og konstruere kunnskap i fellesskap.²⁶ Ved å velje individuelle intervju vil det være større sannsyn for at spesielt lærarar som har gjennomført «Min familie i historien» berre nokre få gonger, eller er nyutdanna, er meir opne om sine erfaringar og snakkar friare enn dei ville gjort i ei gruppe med andre lærarar. Det var også ynskjeleg å gjennomføre flest moglege intervju fysiske, og det vart derfor meir naturleg å velje kvalitative, individuelle intervju for å avgrense sosial kontakt og halde avstand i forbindelse med koronapandemien som prega i intervjuperioden.

Dei kvalitative intervju vil gje svar på kvifor nokre lærarar meiner «Min familie i historien» er verdt å bruke tid på i ei allereie pressa historieundervisning. Dette er berre meiningane til nokre få, og seier lite om kvifor lærarar vel å ikkje gjennomføre prosjektet og kvifor so mange/so få legg opp til det i undervisninga. Derfor vil det vere hensiktsmessig å sende ut ei

²⁶ Postholm & Jacobsen 2018: 127

kvantitativ spørjeundersøking i tillegg til intervjuet for å få kartlagt nettopp desse faktorane. Spørjeundersøkinga er meint å vere eit supplement til intervjuet ved å sjå kva grunnar det er til at lærarar legg opp til/ikkje legg opp til gjennomføring av «Min familie i historien» og å sjå om dette har nokon samanheng med haldningane til historiemedvit og metode i historiefaget. Tanken er at intervjuet og spørjeundersøkinga skal verke utfyllande på kvarandre, slik at ein har betre empiri til å kunne svare på både den overordna problemstillinga og fokusspørsmål.

2.2. Utval av lærarar

Til dei to undersøkingane trengs det to forskjellige utval då det eine er kvalitativt og det andre er kvantitativt. Det vil derfor først bli gjort greie for utvalet til spørjeundersøkinga, så vil det bli gjort greie for utvalet til intervjuet.

Universitetet i Agder har eit partnersamarbeid med 10 av dei vidaregåande skulane i Agder og det vart derfor naturleg å bruke desse skulane for å finne utvalet til undersøkingane.

Spørjeundersøkinga har det breiaste utvalet, og målet var å nå alle historielærarar ved dei ti partnerskulane til UiA. Det vart sendt ut kort informasjon om spørjeundersøkinga og ei lenkje til alle kontaktpersonane med førespurnad om å dele vidare til alle historielærarar ved skulen.

I prosessen med å finne informantar til intervjuet er det viktig å kartlegge kven som har relevant informasjon for forskingsprosjektet²⁷, i dette tilfellet var det lærarar som hadde gjennomført «Min familie i historien». For å kunne bidra til å svare på problemstillinga er det nokre vilkår som ligg til grunn for informantane. Dei må ha undervist i historie på vgs, og dei må ha gjennomført konkurransen «Min familie i historien» minst ein gong tidlegare. Det spelar inga rolle kor mange gonger læraren har gjennomført konkurransen, kva utdanning vedkommande har eller kor lenge vedkommande har jobba i skulen.

For å finne informantane vart det kommunisert gjennom dei same kontaktpersonane som mottok spørjeundersøkinga.²⁸ Det kan vere eit metodisk problem å gå gjennom fleire ledd for å komme fram til informantar, då desse ledda kan vere med på å styre kven som blir med i utvalet. I dette tilfellet hadde kontaktpersonane funksjonen med å vidarese informasjon og alle informantane tok direkte kontakt med meg om deltaking i intervjuprosessen.²⁹

²⁷ Repstad 2007: 80

²⁸ Sjå Vedlegg om Informasjonskriv

²⁹ Repstad 2007: 81

Ut frå andre masteroppgåver blei det vurdert at eit utval på 5-10 intervju ville vere passe mengde for å ha tid til å behandle dei i tillegg til ei spørjeundersøking.³⁰ Pål Repstad påpeikar at det er vanskeleg å seie noko endeleg om kor mange intervju ein kvalitativ undersøking bør ha før ein har starta å intervju, og råder derfor til å sjå det ann.³¹ Det er også viktig å velje eit realistisk tal for at undersøkinga skal vere gjennomførbar. Derfor sette eg meg først eit mål på seks intervju og ville ta ei revurdering etter gjennomførte intervju. Då det var utfordrande å finne informantar som hadde gjennomført «Min familie», og det var eit synleg mønster etter seks gjennomførte intervju vart det ikkje jobba vidare med å finne fleire informantar.

Utfordringa å då avgrense utvalet til dei ti partnarskulane var at det ved nokre skular var ein kultur for å bruke «Min familie i historien» medan det ved andre skular ikkje var brukt i det heile. Dette gjorde at det vart vanskeleg å finne informantar frå mange av dei ulike skulane, og det vart til slutt informantar frå 3 av dei 10 skulane. Det har også vore utfordrande å finne informantar på grunn av den pågåande pandemien som i Noreg har hatt stor innverknad på landet sidan mars 2020. Nokre av skulane har gitt tilbakemelding om at historielærarane grunna pandemien ikkje har ressursar eller tid til å stille. Eit par av skulane har også vore stengde i denne perioden på grunn av smitte. Dette har også ført til utfordringar med gjennomføring av intervju, då ikkje alle informantar har hatt mogleik til å stille fysisk.

2.3. Spørjeundersøking

Det overordna målet med å gjennomføre ei spørjeundersøking er, som nemnd under val av forskingsmetode, å kartleggje grunnar til at lærarane gjennomfører/ikkje gjennomfører «Min Familie i historien» og sjå kva haldningar dei har til historiemedvit og metode i historiefaget. I tillegg vi ein i større grad kunne kartleggje om mange har gjennomført historiekonkurransen, om mange som kjenner til/ikkje kjenner til konkurransen og kva haldningar historielæraren har til historiemedvit. Forholdet til og bruken av historiemedvit hjå historielærarar er mykje omdiskutert, ved å innlemme dette i spørjeundersøkinga kan det bidra til å kommentere på tidlegare forskning.

Den største utfordringa med å skulle bruke spørjeskjema er å få nok lærarar til å gjennomføre

³⁰ Eksempel: Træland 2015, Paulssen 2011 og Haveland 2017.

³¹ Repstad 2007: 83

spørjeundersøkinga. Ei anna utfordring er at respondenten ikkje vil kunne stille oppklarande spørsmål eller komme fram med eigene synspunkt på det forskaren spør om.³² Denne utfordringa vart vege opp mot tiden informantane vil måtte bruke og det enda derfor med svaralternativ på spørsmåla, med eit kommentarfelt for eventuelle tilbakemeldingar. Kvaliteten på spørsmåla og korleis spørsmåla er utforma spelar ein svært viktig rolle i spørjeundersøkingar, og det var derfor viktig å vurdere spørsmåla nøye før det endelege resultatet.³³

Før ein går i gang med å utforme ei spørjeundersøking er det både relevant og nødvendig å kartleggje tidlegare undersøkingar om same tema, dette er utbrodert i delkapittelet om forskingssituasjonen. I dette tilfellet kan ein ved å gå gjennom resultatet av andre undersøkingar til ei viss grad finne ut kva haldningar lærarar har til historiefaget og historiemedvit, men då det er ueinigheit i feltet er det spennande å forske vidare på.³⁴ Spørjeundersøkinga har hovudfokus på «Min familie i historien» og haldningar knytt til det, og då det ikkje er forska noko på historiekonkurransar for vidaregåande i Noreg blei det ikkje funne noko tidlegare forskning å basere seg på. Det har derimot vorte gjennomført fleire undersøkingar på lærarars oppfatning og bruk av historiemedvit og metode, dei mest relevant er nemnde i kapittel 1.³⁵

Utforming av spørsmål

Ved utforming av spørjeskjemaet har følgjande faktorar frå Gustav Haraldsen vore viktige: spørsmålsomfang, spørsmålsinnhald, skjemastruktur og skjemaforming.³⁶ Med utgangspunkt i dei fire punkta til Haraldsen vart spørjeundersøkinga nøye planlagt og revidert gjennom fleire etappar. Då det vart brukt SurveyXact gjennom UiA var allereie ein del faktorar kring skjemastruktur på plass,³⁷ og dei viktigaste grepa har derfor vore å legge til informasjon om prosjektet, forklaring undervegs og ei tematisk tredeling av undersøkinga.³⁸

³² Krogtoft og Sjøvoll 2018: 101-104

³³ Postholm og Jacobsen 2011: .87

³⁴ Krogtoft og Sjøvoll 2018 s. 103

³⁵ Eksempel på dette er Paulssen 2011, Haveland 2017, og Træland 2015, Mikael Bergs. «Historielærerens emneforståelse».

³⁶ «Masteroppgaven i lærerutdanninga» Krogtoft og Sjøvoll, refererar: Gustav Haraldsen (Krogtoft og Sjøvoll s. 105).

³⁷ Skjemaforming i form av layout og design, samt framside og logoen til UiA låg allereie til rette i skjemaet ved at det blir nytta SurveyXact.

³⁸ Krogtoft og Sjøvoll 2018: 113

For å skape best mogleg skjemastruktur vart spørjeskjemaet delt opp i tre delar: demografisk bakgrunn, historiemedvit og «Min familie i historien».³⁹ For å skape den ynskja tilliten frå informanten var blei demografien plassert først i skjemaet.⁴⁰ Av same grunn var utforminga av spørsmåla i kategorien historiemedvit utforma slik at lærarens haldningar blei plassert framfor eigen bruk i undervisninga.⁴¹ I utforminga av spørsmåla vart det først lagt vekt på spørsmålsinnhald og kva spørsmål som kunne bidra til å skaffe den empirien som er nødvendig for å kunne svare på problemstillinga. For å kunne sjå om det var forskjell i haldningar og kjennskap til «Min familie i historien» var det interessant å kartleggje demografiske variablar som: alder, kjønn, utdanning og undervisningsbakgrunn. Spørsmåla blir stilt med svaralternativ i kategoriar, for å gjere prosessen med analyse enklare og framleis oppretthalde dei demografiske variasjonane. I spørsmålsutforminga har det også vore lagt vekt på at spørsmåla ikkje skal vere ledande og at spørsmåla skal vere korte og eindimensjonale.⁴² Når det kjem til spørsmålsomfang blir det lagt vekt på å halde nede talet på spørsmål, då tidsbruk er ein viktig faktor for om folk gjennomfører ei undersøking. Mengda spørsmål har også innverknad på effekten av analyse i etterkant.⁴³ For å prøve å halde mengda spørsmål nede og unngå leiande spørsmål vart svaralternativa i del 2 og del 3 utsegn. Haraldsen meiner at kvart svar tek om lag 30 sekund.⁴⁴ Det er viktig å avgrense talet spørsmål for å unngå at undersøkinga skal svekkast ved for mange variablar, at det blir vanskeleg å finne samanhengar og for å unngå å ende opp med spørsmål som ikkje er relevant for problemstillinga.⁴⁵ Enderesultatet vart derfor 30 spørsmål.

Gjennomføring

Til tross for at det på førehand vart gjort grep for å gjere spørjeundersøkinga enkel, lite skremmande og lite tidkrevjande var det vanskeleg å få respondentar. Det er nok fleire faktorar som spelar inn på den låge svarprosenten. Nokre av grunnane kan vere blant anna dårleg kommunikasjon frå kontaktperson vidare til historielærarane, ei oppfatning om at ein må ha kjennskap til «Min Familie...» på førehand og rett og slett mangel på tid med tanke på den pågåande pandemien. Det har vore fleire stengingar ved vidaregåande skular på Agder,

³⁹ Krogtoft og Sjøvoll 2018: 112-113.

⁴⁰ Krogtoft og Sjøvoll peikar på at fleire forfattarar av metodelitteratur anbefalar å starte og avslutte med lette spørsmål, medan dei vanskelegaste spørsmåla bør vere i midten, Krogtoft og Sjøvoll 2018:112-113.

⁴¹ Sjå vedlegg til spørjeundersøkinga.

⁴² Krogtoft og Sjøvoll 2018: 110-112.

⁴³ Krogtoft og Sjøvoll 2018: 106

⁴⁴ Krogtoft og Sjøvoll 2018: 106

⁴⁵ Krogtoft og Sjøvoll 2018: 106

og fleire gonger ilar våren og hausten 2020 har regjeringa sett i gang tiltak ved dei vidaregåande skulane i landet. Særleg sistnemnde vart oppgitt som årsak av fleire kontaktpersonar både gjennom e-post og over telefon.

Det enda med at spørjeundersøkinga fekk 18 respondentar. Det er vanskeleg å sei kor mange av historielærarane ved dei ti partnarskulane dette representerer, då det var vanskeleg å skaffe ei samla oversikt over kven spørjeundersøkinga hadde gått ut til. Det vart gjort forsøk på å kartleggje talet på historielærarar, men dette fekk dårleg respons frå kontaktpersonane ved skulane og viste seg derfor å bli for ressurskrevjande til å kunne gjennomføre.

2.4 Intervju

Intervjuforma som blei brukt for denne oppgåva var semistrukturert intervju. For å finne ut kva intervjutype som vart best for gjennomføringa av dette prosjektet vart det gjort ei vurdering av dei tre typene: strukturert, semistrukturert og ustrukturert. Den semistrukturerte intervjuforma gir, i motsetning til den strukturerte, fleksibilitet i form av at ein kan ha nokre få spørsmål og sjå om informanten sjølv kjem inn på argumenta nemnd ovanfor. Å bruke semistrukturert intervju vil også gje læraren rom til å fortelje om erfaringar utan at det blir slik at informanten legg føring for kva som er relevant i kvar enkelt lærars oppleving, gjennomføring av og erfaring med prosjektet. På denne måten kan ein i større grad kan unngå at informantane blir passive og korte i svara. Den semistrukturerte modellen gir også informanten friheit til å komme inn på tema som kjeldebruk, historiemedvit, tidsbruk og aktualitet utan at det blir teke opp frå intervjuar si side. Dersom det ikkje blir nemnd har ein mogleiken til å ta opp dette og høyre kva tankar informantane har kring det. Den semistrukturerte intervjuforma kan og gjere at det kjem fram argument og problemstillingar ved gjennomføring og argumentasjon for «Min familie» som eg ikkje hadde forutsett.⁴⁶

Då eg både skal ha kontakt med informantane på e-post og tek lydopptak under intervjuet var det nødvendig å få godkjenning frå Norsk senter for forskingsdata (NSD). Dette var ei god erfaring då det klargjorde for meg sjølv kva opplysningar det var behov for å behandle, og at det blei stor refleksjon rundt den etiske gjennomføringa av intervjuet. Blant anna har NSD god informasjon om kva ein må tenkje på når ein gjennomfører forskning innanfor barnehage og skule, og denne blei nytta aktivt i prosessen med utforming av spørsmål. Før intervjuet er

⁴⁶ Postholm og Jacobsen 2011: 75

informanten nøydt til å underskrive ei samtykkeerklæring på at deira personopplysningar vert behandla, her er lydopptak inkludert. Samtykkeskjemaet med rettar er henta frå NSD, og den redigerte og utfylte versjonen som blei sendt til lærarane ligg som vedlegg.

Utforming av spørsmål

Det semistrukturerte intervjuet forutset ein intervjuguide som ikkje er for rigid. Det blei valt ut tre kategoriar. I den første delen var det spørsmål kring læraren og deira pedagogiske bakgrunn, del 2 var: «Korleis har du gjennomført prosjektet?» og del 3 var: «Kva er grunnen til at du har gjennomført prosjektet?». For å sikre at informantane kjem inn på dei tema som er nødvendige for problemstillinga vart det utforma ei intervjuguide med kulepunkt slik at intervjuar betre skulle hugse desse. Intervjuguiden med, inkludert kulepunkta som informanten ikkje fekk sjå, ligg som vedlegg.

Gjennomføring

Fordi intervjuar skulle gjennomførast med ein pågåande pandemi var det visse førehandsreglar som måtte takast.⁴⁷ Då intervjuprosessen starta var det allereie klart at det kom til å bli utfordrande å gjennomføre alle intervjuar fysisk.⁴⁸ Eit intervju måtte blant anna takast digitalt grunna karantene. Det var naturleg å bruke zoom for digitale intervju, då dette er konferanseverktøyet UiA sjølv brukar til møter og liknande. For å sikre personvern og at samtalen berre vart mellom intervjuar og informanten var møtet passordbeskytta. I tilfella med digitalt intervju vart deltakarane informert om at det var dette konferanseverktøyet som ville bli brukt.

Å ta lydopptak av intervjuar var eit naturleg hjelpemiddel. Dette for å sikre at all informasjonen som vart sagt blir med og at det er mogleg å gå tilbake og dobbelsjekke at alt stemmer, noko som fører til meir påliteleg informasjon.⁴⁹ Fleire åtvarar om at lydopptak kan verke forstyrrende på informantane⁵⁰, men eigen erfaring var at informanten ikkje var påverka av at det var lydopptak. For å sikre personvern art det innhenta informasjon frå NSD, som har

⁴⁷ Det var viktig å oppretthalde avstand under intervjuar, unngå fysisk kontakt og ha tilgjengeleg handsprit ved fysisk gjennomføring.

⁴⁸ I byrjinga av november kom også regjeringa med råd om at folk skulle halde seg mest mogleg heime og ha minst mogleg sosial kontakt med andre, og derfor blei dei tre intervjuar som vart gjennomført etter det tidspunktet vart avtalt over zoom.

⁴⁹ Krogtoft og Sjøvoll 2018: 207

⁵⁰ Krogtoft og Sjøvoll 2018: 207 og Repstad 2007: 83.

mykje god informasjon om kva ein på tenke på ved gjennomføring av intervju for å oppretthalde teieplikt utan større problem under intervjuet.⁵¹

Nokre av informantane fekk valet mellom fysisk og digitalt intervju, her ynskja ei overvekt digitalt. Dette kan være både på grunn av smittesituasjon, reiseveg og at lærarane var meir tilpassa og komfortable med digitale verktøy etter at skulane var stengde i ein lengre periode våren 2020. Det var forventa at dei digitale intervju kom til å gjere at informanten snakka mindre fritt og vart meir passive.⁵² Erfaringa var derimot liknande den med lydopptakar, at dei fleste av lærarane følte seg like komfortable på zoom som fysisk.

Dei tre hovudpunkta i intervjuguiden viste seg å vere svært nyttige spørsmål som i dei fleste tilfelle fekk informanten til å fritt fortelje om sine erfaringar med gjennomføringa av «Min familie i historien» og kvifor dei sjølv brukar prosjektet. Det viste seg etter kvart ein stor forskjell mellom dei som hadde gjennomført prosjektet berre nokre få gonger og dei som hadde jobba systematisk med «Min familie i historien» eller liknande prosjekt over lengre tid. Dei som hadde gjennomført prosjektet nokre få gonger trengde fleire oppfølgingsspørsmål, og i nokre tilfelle fleire konkrete spørsmål om kjeldebruk og historiemedvit då dei ikkje kom naturleg inn på desse tema sjølv. Desse intervju var ofte også kortare enn intervju med dei som hadde gjennomført prosjektet fleire gonger. Dei som hadde gjennomført prosjekta over lengre periodar snakka mykje friare og reflektert rundt læringsverdi og metodebruken i prosjektet.

2.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handlar om gyldigheit og pålitelegskap. Responsen på spørjeundersøkinga var lågare enn ynskja, noko som gir undersøkinga ei svakheit. Undersøkinga kan ikkje seiast å vere representativ for alle historielærarar i Agder. Respondentane som har svart har i motsetning til intervjuobjekta vore anonyme. Det gjer at ein i større grad enn i intervju kan stole på at svara er overeins med deira praksis.

Tove Thagaard skriv at «Begrepet *reliabilitet* refererer i utgangspunktet til spørsmål om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat.»⁵³

⁵¹ Norsk senter for forskingsdata (u.å)

⁵² Då ein har opplevd dette med for eksempel lydopptakar. (Sjå fotnote 50)

⁵³ Thagaard 2013 : 202

Dersom nokon andre ynskjer å gjennomføre dei same intervju med ei anna gruppe lærarar er det ikkje nødvendigvis sikkert at dei ville funne dei same faktorane. Empirien i denne undersøkinga er basert på erfaringa til seks lærarar i Agder, og det er ikkje mogleg å generalisere alle lærarar sine erfaringar med historiekonkurransen basert på desse intervju. Dersom ein skulle ha gjenteke intervju med dei same lærarane er det heller ikkje sikkert at ein hadde fått akkurat dei same svara, då lærarane kan ha gjort seg opp nye erfaringar sidan intervju vart heldt hausten 2020. Det vil derfor vere vanskeleg å replisere undersøkinga og få dei same svara, og Thagaard skriv at reliabilitet derfor handlar om å gjere greie for framgangsmåten i prosjektet.⁵⁴ Dette har derfor vore eit gjennomgåande fokus i oppgåva.

Informantane framstod som reflekterte og kunnskapsrike historielærarar. Lærarane har i intervju fortalt om sine subjektive erfaringar med historiekonkurransen i ettertid av gjennomføringa. Informantane kan ynskje å verke betre enn dei er, og det er derfor ikkje garantert at det dei fortel stemmer overeins med praksis. Eg hadde ikkje kjennskap til nokon av informantane på førehand.

Det oppstod ei utfordring i transkriberinga av desse intervju, då lydklippa var i varierende kvalitet. Dette førte til at det vart brukt meir tid å transkribere lydfilene som var teke under dei digitale intervju, for å sikre at det som blei sagt kjem korrekt fram i transkriberinga. Eg har hatt fokus på å ikkje ta sitat ut av kontekst, og forsøker å formidle det informantane har sagt. For å sikre validitet vart analyseprosessen gjennomgått kritisk og eg vil ikkje trekke slutningar på for tynt grunnlag.

⁵⁴ Thagaard 2013: 202

3. Teoretisk grunnlag

Formålet med dette kapitlet er å gjere greie for det teoretiske grunnlaget og dei viktigaste omgrepa i denne oppgåva. Første og andre delkapittel vil ta føre seg den todelte utviklinga av den tysk-nordiske historiedidaktikken og den angloamerikanske historiedidaktikken frå 1970-talet. . Dei to retningane utvikla seg uavhengig av kvarandre og danna to sentrale omgrep som pregar historiedidaktikken i Noreg i dag. Det engelske omgrepet «historisk tenking» og det tyske omgrepet «historiemedvit» vil også bli diskutert i delkapittel ein og to. Det vil i delkapittel to også bli gjort greie for kva som meinast med omgrepa identitet og identitetsdanning i denne oppgåva. I tredje og siste delkapittel vil det bli gjort greie for sentrale trekk i LK06 og LK20, med eit særleg fokus på historiemedvit i læreplanen.

3.1. Den angloamerikansk retninga – Historisk tenking.

Utviklinga i ny historiedidaktisk tenking i England oppstod på grunn av ei fallande elevinteresse for historiefaget. På 1960-talet handla historiefaget i England i stor grad om å passivt reprodusere realhistorie og mange elevar valde vekk historiefaget i 14. års alderen. Historielærarar, historiedidaktikkarar og historikarar byrja derfor å stille spørsmål kring kva som var relevant og interessant med historiefaget.⁵⁵

Inspirasjonen og grunnlaget for nytenkinga i England var idehistorikaren R.G. Collingwood og hans oppfatning av at historikaren må rekonstruere korleis menneske tenkte ut frå samtida deira.⁵⁶ Elevane skulle med andre ord lære seg å forstå fortida sine menneske på deira prinsipp. Ein skulle oppnå dette ved at lærarane nytta «do history», som er henta frå historikaren G.H. Hexter. Hexter meinte at kjernen i historie som vitskapsfag var historisk fantasi eller forestillingsevne. Han meinte derfor at historisk tenking består av at menneske brukar egne personlege erfaring, kunnskap, verdi og interesser til å skape historisk materiale frå primære og sekundære kjelder. Dette kalla Hexter «do history».⁵⁷

Ideane om at eleven skulle ha ei forståing av historia ut frå samtida til menneska vart gitt liv gjennom prosjektet: *School Council History Project 13-16* i 1972. Prosjektet hadde som ambisjon å danne eit historiefag kring nøkkelomgrep, basert på omgrep som historikarar

⁵⁵ Lund 2006: 38

⁵⁶ Lund 2006: 38

⁵⁷ Lund 2003: 44

tenkjer innanfor. Det blei lagt vekt på dei tre omgrepspara: årsak-verknad, endring-kontinuitet og likskap-skilnad. Prosjektet hadde også fokus på kjelder, og at elevane skulle jobbe med primær- og sekundærkjelder på ein undersøkende og problemorientert måte. Nøkkelomgrep fekk vidare ei betydingsfull plass i den første engelske nasjonale læreplanen i 1991.⁵⁸

Frå 2000-talet byrja den angloamerikanske tradisjonen å ta til seg historiemedvitsomgrepet, men då med fokus på disiplinen i historie og nøkkelomgrep.⁵⁹ Tradisjonen hatt sterkt fokus på det metodiske med kjeldekritikk og nøkkelomgrep og dette føl også vidare til den anglosaksiske forståinga av historiemedvit i at samanhengen mellom fortid, notid og framtid bør utviklast gjennom «systematisk arbeid med nøkkelbegreper og innsyn i elevenes forståelse av disse.»⁶⁰ Den engelske tradisjonen gir også uttrykk for at historiemedvit med mystikk er mindre verdt enn historisk medvit bygga på kjedebaserte undersøkingar og historisk metode.⁶¹ Denne tradisjonen har stått sterkt i Noreg og har i lang tid hatt innverknad på norsk historiedidaktikk og læreplanen

«Historisk tenking» i Noreg.

I Noreg har historiedidaktikaren Erik Lund vore sentral for den angloamerikanske retninga og ideen om «historisk tenking». Lund meiner at det er tre aspekt som må vere på plass for å oppnå historisk kunnskap: Utsegnkunnskap – «vite at», Metodekunnskap – «vite-korleis» og omgrepskunnskap.⁶² «Vite at» beskriv Lund som faktakunnskap eller substansiell kunnskap, medan «vite korleis» handlar om korleis ein kan vite det som ligg i «vite at» kunnskapen. Dei to aspekta er med andre ord avhengige av kvarandre, då «vite at» kunnskap ikkje er gyldig utan «vite korleis», samt at «vite at» kunnskap legg grunnlag for stille «vite korleis» spørsmål.⁶³ Det siste som må vere på plass for å oppnå historisk kunnskap er omgrepskunnskap. Omgrepskunnskap inngår i dei to andre aspekta, og Lund peikar spesielt på dei to omgrepa: innhaldsomgrep og nøkkelomgrep. Innhaldsomgrep er knytt til realhistorie og substansiell kunnskap som for eksempel: kald krig, revolusjon, nasjon, demokrati og føydalisme. Nøkkelomgrep blir beskrive som metaomgrep, fordi dei kjem etter eller bortanfor realhistorie. Eksempel på nøkkelomgrep i historie er: kjelde, årsak, endring, kontinuitet og

⁵⁸ Lund 2006: 38

⁵⁹ Lund 2012: 97 og 105

⁶⁰ Lund 2012: 105

⁶¹ Lund 2012: 110

⁶² Lund 2020: 21

⁶³Lund 2011: 16

utvikling. Lund meiner at nøkkelomgrep er avgjerande for å utvikle «vite at» som kunnskap og ikkje berre informasjon.⁶⁴

3.2. Den tysk-nordiske retninga - Historiemedvit

«*Historiebevissthet representerer den indre sammenheng mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på framtid*»⁶⁵

Sitatet ovanfor er ei av dei mest brukte definisjonane av historiemedvit, skrive av Karl-Ernst Jeismann og vart utgitt i boka *Handbuch der Geschichtsdidaktik* i 1979. Tyske historikarar og historiedidaktikarar utvikla omgrepet historiemedvit på bakgrunn av endringa i måten ein såg på historieformidling. Det hadde lenge vore ei utvikling i tysk historiedidaktikk der ein gradvis gjekk vekk frå den tradisjonelle synet på historieformidling og søkte nye måtar å formidle historie på. På grunn av andre verdskrig var ein del av denne utviklinga blant anna kritikken mot autoritære innslag i den tyske skulen, som folk meinte undergrov den demokratiske oppdragelsen Tyskland hadde behov for.⁶⁶ Jeismann var ein viktig figur for utviklinga av det moderne historiemedvitsomgrepet og endringa i den tyske historiedidaktikken på 1970- og 1980-talet. Ein anna viktig historikar frå same tid som Jeismann er Reinhart Koselleck. Same året som boka til Jeismann kom ut gav Koselleck ut eit verk der brukte omgrepa *erfaringsrom* og *forventningshorisont* for å forsøkte kartleggje kva aktivitetar som er historiedannande. Ein kan sjå ein samanheng til Jeismann sin teori om historiemedvit, då erfaringsrom blir brukt om den nærliggande fortid, medan forventningshorisont viser til framtida ein kan førestille seg.

Omgrepet historiemedvit har vorte utvikla og diskutert mykje dei siste 40 åra, og det er derfor fleire ulike definisjonar på omgrepet. I norsk historiedidaktikk er det spesielt arbeidet til ein anna tysk historiedidaktikarar som har vorte viktige for utviklinga av omgrepet: Jörn Rüsen Rüsen, som tolka Jeismann slik:

«Historiebevissthet er resultatet av en mental prosess, der både emosjonelle og kognitive, bevisste og ubevisste forestillinger spiller en rolle. Gjennom erindring blir

⁶⁴Lund 2020: 23

⁶⁵ Henta frå Eikeland 2013: 27, oversett frå 3. utg. (1987) av *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, s. 40.

⁶⁶ Bøe, 2002: 23

tidserfaringer bearbeidet på en slik måte at de blir knyttet til praktisk livsorientering. Historie blir på denne måten fortsått som fortolket tid.»⁶⁷

Rüsen meinte med andre ord at historiemedvit ikkje berre er knytt til tidsperspektiv, men at det blir danna gjennom individuelle prosessar hjå enkeltmennesket ut frå deira livserfaringar. Gjennom tre ferdigheiter kan ein byggje opp ei evne til å sjå samanhengar mellom tidsdimensjonar og på denne måten skape eit forhold til fortid og notid som kan bidra til enkeltmenneskets livsorientering. Desse tre ferdigheitene er: evna til å oppleve og erfare fortida, evna til å tolke fortida i samheng med notida og evna til å orientere seg i forhold til notid og framtid.⁶⁸

Utviklinga i Norden.

I løpet av 1980- og 1990-talet fekk historiemedvit også fotfeste i den nordiske historiedidaktikken. Ein sentral skikkelse i utviklinga av den nordiske utviklinga er Bernhard Eric Jensen, som tok utgangspunkt i forskinga til blant anna Jeismann og Koselleck. Jensen meinte at ein får fokus på den levande historia i notida ved å vende fokuset frå det som ein gong var og korleis fortida blir fortal til å heller ha fokus på korleis historie blir til.⁶⁹ Han argumenterer vidare, i tråd med Jeismann, at historiemedvit handlar om at fortid, notid og framtid blir sett på som kjenneteikn ved menneskeleg medvit, og ikkje berre som ein del av den store historia. Jensen peikar også på viktigeita av å skilje mellom «historiemedvit» og «historisk medvit», der han meiner «historiemedvit er eit overordna omgrep medan «historisk medvit» er eit underomgrep. Dette grunnjev han med at «historiebevissthet» er ein kvar form for medvit som omhandlar forholdet mellom fortid, notid og framtid som er avhengig av og/eller skapt av menneske sine handlingar, medan «historisk medvit» er historiemedvit der ein er bevisst på at menneske er historieskapt og historieskapande.⁷⁰ Han viser også til Koselleck sin teori om at den fortid og framtid i notida ikkje er ein konstant, men ein variabel som er påverka av menneske sine forventingar og erfaringar.⁷¹

To viktige omgrep Jensen tek vidare frå Koselleck er erfaringsrom og forventningshorisont. Som nemnd tidlegare er dei to omgrepa avhengige av kvarandre av den grunn at ein ikkje kan

⁶⁷ Eikeland 2013: 27-28

⁶⁸ Eikeland 2013: 29

⁶⁹ Jensen 2006: 59

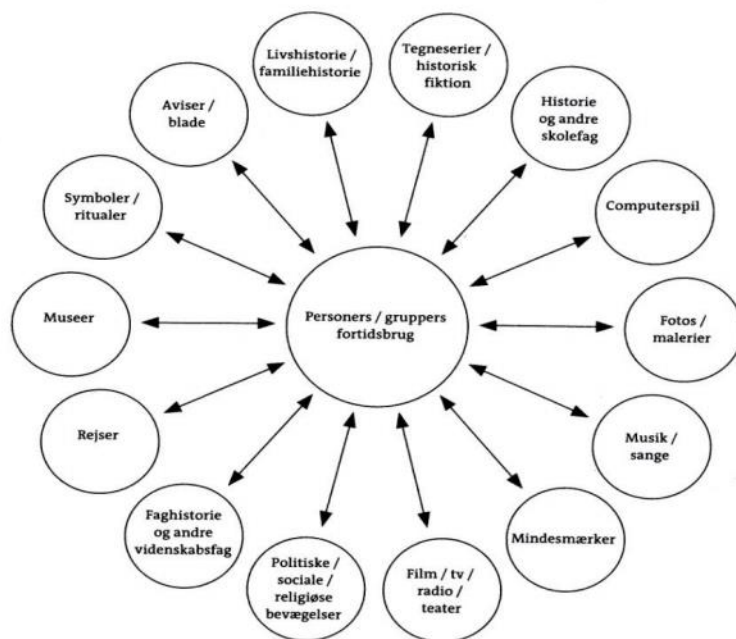
⁷⁰ Jensen 2006: 59-60

⁷¹ Jensen 2006: 59

ha ein forventningshorisont, førestilling om nær framtid, utan å ha erfaringsrom, å sjå den nære fortida i notida, og at ein ikkje kan ha erfaringsrom utan å ha ei forventning om framtida.⁷²

Jensen skil seg spesielt frå dei andre nemnde historikarane ved at han retta fokuset kring historiemedvit mot undervisninga i skulen i forhold til danninga av historiemedvit utanfor undervisninga. I andre halvdel av 90-talet vart det gjennomført fleire undersøkingar kring historiemedvit i skulen, på bakgrunn av at historieinteressa hjå elevar verka å vere svekka.⁷³ Jensen avviser at den manglande interessa i historiefaget skuldast dårleg utdanna lærarar eller elevar som ikkje har interesse for historie generelt.⁷⁴ Det han hevdar er den mest opplagte grunnen er at skulefaget ikkje har helde følgje med historieinteressene i samfunnet. Han laga derfor ein modell som skulle visualisere korleis historiemedvit vart brukt og danna i samfunnet. Sjå Figur 1 nedanfor.⁷⁵

Figur 1: Historiebevissthetens dannelses- og bruksområder. Av B.E. Jensen.



Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.

⁷² Jensen 2006: 239

⁷³ Poulsen 1999

⁷⁴ Dette støttast av forskinga til Rosenzweig og Thelen i *The Precence of the Past. Popular Uses of History in American Life* frå 1998. (Lund 2016: 25)

⁷⁵ Jensen 2006: 87

*Kjelde: B.E. Jensen sin modell, henta frå Kvande og Naastad*⁷⁶

Modellen syner at historiefordling ikkje er avgrensa til verken skulefaget, museum eller minnesmerke, men er ei ein del av kvardagen til barn og vaksne, både bevisst og ubevisst. Ved å få historiske impulsar inn i kvardagen blir også historiemedvitet utvikla utanfor skulen. Historiemedvit blir med andre ord ikkje berre danna ved historiske kunnskapar, men ved alt som er med på å forme haldningar og handlingar.⁷⁷

Danninga av historiemedvit utanfor skulen har seinare fått stort fokus i den norske historiedidaktikken, gjennom historiedidaktikarar som Jan Bjarne Bøe og May-Brith Ohman Nielsen. Begge dei to historiedidaktikarane verkar å vere inspirert av modellen til Jensen i det dei refererer til som ei form for todeling i historie. Dei skil begge mellom vitskapsfaget historie og historie som personlege minner, for eksempel det gåtefulle, det poetiske og førestillingar. Det har ikkje vorte sett på som eit klart skilje mellom to typar historie, men ei variabel balanse mellom det ein veit frå forking og det personlege. Ohman-Nielsen beskriv det slik:

«Historie er tosidig, men ikke som to adskilte felt, «versjoner» eller «former». Denne tosidigheten finnes i det meste av historisk tenking, forståelse, engasjement og formidling. Men blandingsforholdet er ulikt, og vektleggingen vil også være ulik i ulike typer forståelser og fremstillinger, i ulike faser, og i ulike miljøer.»⁷⁸

Det er akkurat dette samspelet mellom den vitskaplege, faktabaserte sida av historie og den gåtefulle og fellesskapane historie sida som dannar og utgjer historiemedviten til individet, i følgje Ohman Nielsen.⁷⁹ Interesse og motivasjonen for historie kjem sjeldan utelukkande frå det vitskaplege aspektet elevane møter på skulen. Eigne opplevingar, forteljingar frå familie eller blandinga av fiksjon og fakta som blir framstilt i bøker, filmar, tv-seriar og spel har derimot vist seg å skape nysgjerrigheit. Denne todelinga mellom å tileigne seg historiemedvit og historiekunnskap gjennom skulefaget historie og gjennom det personlege og kulturelle har vorte eit viktig tema i fleire lærebøker i historiedidaktikk.⁸⁰ Historiemedvit er ikkje avgrensa

⁷⁶ Henta frå Kvande & Naastad 2013: 59

⁷⁷ Bøe 2002: 30

⁷⁸ Ohman Nielsen 2011:271

⁷⁹ Ohman Nielsen 2011: 273

⁸⁰ Eksempel her er: Lund 2016, Kvande & Naastad 2020 og Bøe 2002.

til skulen, men er å finne over alt i kulturen. Mange elevar opplever historieformidling, enten bevisst eller ubevisst, gjennom for eksempel spel, film/seriar, teikneseriar og musikk nesten kvar einaste dag. På denne måten er elevane sin historiemedvit i konstant utvikling og er nært knytt til individets menneskesyn og identitet.

Dei aller fleste av oss blir eksponert for historie i kvardagen, og trykket har vorte aukande dei siste tiåra med utviklinga av massemedium. Erik Lund meiner det difor er nyttig å kartleggje forkunnskapar og førehandsforståing av emne ved å la elevane fortelje kva dei kan om emnet før ein byrjar undervise.⁸¹ Det kan derfor vere hensiktsmessig å gjere som Ohman Nielsen foreslo med å bruke ei balanse av det vitskapelege og det personlege, då dei byggjer på kvarandre. Ein kan trekkje inn både elevane sine egne erfaringar, bilete, film, spel og musikk i historieundervisninga då dette kan skape motivasjon hjå elevane fordi dei allereie har kjennskap til eller kan assosiere seg med dette på ein anna måte enn reine fakta. Nokre elevar kan også ha med seg ulike inntrykk eller oppfatningar om historiske hendingar frå for eksempel filmar eller dataspel som kan bli relevante for undervisninga. Lund kommenterer dette i *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*: «Historiedidaktisk forskning har vist at spillefilmen har avgjørende innflytelse på hva elevene mener om sentrale historiske hendelser».⁸²

3.3. Historiemedvit og identitet

Ein av dei viktigaste funksjonane til historiemedvit var i følgje Jeismann at det bidreg til identitetsdanning, både hjå enkeltindivid og i grupper. Identitet blir bygge opp og utvikla over tid og er knytt til både tradisjon og endring i førestillingar.⁸³ Identitet er også ein viktig faktor i «Min familie i historien», dette kjem blant anna fram i grunngjevinga til kvifor ein skal gjennomføre prosjektet i desse to punkta:

- Å skrive om egen familie gir større prosesser et ansikt. Historien blir mer personlig.
- Å skrive om det nære og personlige er engasjerende og leder til refleksjon.⁸⁴

For å kunne forstå korleis identitetsdanning heng saman med historiemedvit må ein først sjå

⁸¹ Lund 2016: 28

⁸² Lund 2016: 176

⁸³ Eikeland 2013: 29-30

⁸⁴ HIFO (u.å.a)

nærmare på kva omgrepet «identitet» vil seie. Halvdan Eikeland forklarar omgrepet med at identitet kan definerast som individets sjølvforståing innanfor ein sosial kontekst, og at det blir knytt til ulike former for nasjonal, lokal, europeisk og global fellesskapskjensle.⁸⁵

Identitet hjå enkeltindivid er i stor grad knytt til det personlege, og evna til å sjå seg sjølv som unik samanlikna med andre, men også om sjølvoppfatninga av individet som ein del av eit fellesskap. Eikeland skil mellom tre typar fellesskap: Sosial og regional tilhøyrslse, nasjonal tilhøyrslse og individuell livshistorie

Sosial og regional tilhøyrslse: Denne typen fellesskap omfattar blant anna kjønn, sosial gruppe, etnisk gruppe, religion og bustad. Fellesskapa er uavhengig av kvarandre, og ein kan derfor oppleve tilhøyrighet til tross for store forskjellar. Til tross for at menneske har store regionale forskjellar kan dei finne fellesskap i for eksempel religion, kjønn eller seksuell legning. Det kan også byggjast fellesskap basert på felles bustad eller lokalmiljø.⁸⁶

Nasjonal tilhøyrslse: Ei nasjonal tilhøyrslse handlar i stor grad om å sjå «oss» og «dei andre», det går ut på å byggje ein identitet basert på at ein har visse eigenskapar som skil seg frå andre. Ofte er det basert på felles historie og kulturelle band, som språk og religion. Nasjonal tilhøyrslse handlar ikkje berre om fortida eller notida, men det handlar også om fortida og kva ein ynskjer å oppnå som nasjon. Dette har gjort at omgrepet er vidt omtala og har i mange tilfelle vore brukt til å definere grupper med menneske på ein negativ måte, for eksempel: «japse» eller «pakkis.»⁸⁷

Individuell livshistorie: Den individuelle livshistoria kan i følge Eikeland knytast til to typar historiske beretningar: makro- og mikronivå. Med makronivå meinast «banebrytande hending» som for eksempel krig, medan mikronivå i den individuelle livshistoria handlar om endringar der ein er direkte involvert, som for eksempel oppveksten til besteforeldre.⁸⁸

Kjell Fossen skil mellom to typar identitet: individuell og kollektiv. Den individuelle identiteten er vendt innover og, i følge Fossen, bygga opp av det intellektuelle, sansane og kjensler og handlar om ein persons oppleving av seg sjølv i eit historisk perspektiv.⁸⁹ «Den er

⁸⁵ Eikeland 2013: 94

⁸⁶ Eikeland 2013: 94-97

⁸⁷ Eikeland 2013: 94-97

⁸⁸ Eikeland 2013: 96

⁸⁹ Fossen 2005

summen av store og små hendelser, opplevelser og møter som er nedlagt i langtidsmindet, og som ligger der som noe forklarende, støttende og styrkende når vår integritet og våre verdier blir utfordret.»⁹⁰ Fossen beskriver den kollektive identiteten som vendt utover mot verda og at den er breiare enn den individuelle identiteten. Han forklarar vidare at den kollektive identiteten er ein del av eit upersonleg fellesskap av menneske og hendingar som ein kanskje aldri møter. Den kollektive identiteten kan for eksempel være yrkesrelatert, knytt til oppvekstmiljø, det regionale og det nasjonale. Fossen argumenterer vidare at historisk identitet er knytt til både nasjonal og lokal identitet.⁹¹

Når identitet blir omtala vidare i denne oppgåva vil det bli teke omsyn til både Eikeland sitt syn på identitetsdanning og todelinga til Fossen. Det blir derfor skild mellom individuell identitet og kollektiv identitet. Individuell identitet vil i hovudsak dreie seg om det personlege og kjenslemessige, samt opplevinga av seg sjølv i historia. Den kollektive identiteten vil handle om den tilhøyrsla til eit fellesskap, for eksempel knytt til religion, det yrkesfaglege, lokale eller det nasjonale.

3.4. Læreplanane i historie LK06 og LK20

Då innsamlinga av data gjekk føre seg hausten 2020 var LK06 den gjeldande læreplanen for historie. LK20 blir ikkje teke i verk i historiefaget før hausten 2021 for VG2 og hausten 2022 for VG3, men det er likevel interessant å sjå nærare på nokre av dei største endringane i dette delkapittelet.

For LK06 var kompetanse eit sentralt omgrep. Elevane skal ikkje berre kunne faktakunnskap, men dei skal også kunne anvende kunnskap.⁹² I historiefaget kan ein her sjå eit sterkt band til den angloamerikanske retninga og *School Council History Project 13-16* der det var fokus på elevane ikkje berre skulle passivt ta imot faktakunnskap men sjølve delta aktivt ved for eksempel jobbe med kjelder. Samtidig kjem også historiemedvit inn i den norske læreplanen for første gong.

Læreplanen for historie i LK06 innleiar med ei skildring av kva formålet med faget er. Her blir det blant anna lagt vekt på historiemedvit, å fremje toleranse, gjensidig respekt og

⁹⁰ Fossen 2005

⁹¹ Fossen. 2005

⁹² Lund 2020: 63

forståing for menneskerettane, faget skal leggje opp kritisk, analytisk og kreativ tenking, samt fremje evna til å tilarbeide og vurdere historisk materiale. Vidare er læreplanen delt opp i to tematiske hovudområde: «Historieforståelse og metoder» og «Samfunn og mennesker i tid». I «Historieforståelse og metoder» er det lagt vekt på metode og ferdigheiter, medan «Samfunn og mennesker i tid» legg vekt på gjere greie for og drøfte historiske hendingar.⁹³

I følge Lund er kompetansemåla til «Historieforståelse og metoder» «vite-hvordan» kunnskap då desse legg vekt på korleis historisk kunnskap vert til, medan kompetansemåla til «Samfunn og mennesker i tid» er «vite-at» kunnskap, då desse legg vekt på faktakunnskap.⁹⁴ Eit eksempel på at «Historieforståelse og metoder» er «vite-korleis» kunnskap er andre og tredje setning i forklaringa av hovudområdet: «Hovedområdet handler om hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert. Kildekritikk, analyse av historiske framstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges».⁹⁵

Hausten 2021 startar innføringa av ein ny læreplan i historie på VG2 og hausten 2022 vil det bli innført også i VG3. Anna Obstfelder Ytrebø oppsummerer bakgrunnen for ei fornying av Kunnskapsløftet med at mengda a tema ikkje gjorde plass til djupnelæring og at det var eit ynskje om å konkretisere og samle læreplanen.⁹⁶ Bakgrunnen for denne vurderinga var ein evaluering av LK06.⁹⁷ Eit av dei viktigaste grepa som er teke for å oppnå djupnelæring er innføringa av kjerneelement.⁹⁸ Kjerneelementa skal vere det mest sentrale elevane skal lære og anvende i faget og skal bidra til at elevane utviklar forståing av innhald og samanheng i faget.⁹⁹ Med andre ord blir kjerneelementa ein overordna og samlande del for resten av læreplanen. I historie har ein komme fram til fire kjerneelement: Historiebevissthet, Utforskende historie og kildekritisk bevissthet, Historisk empati, sammenhenger og perspektiver og Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid.

Historiemedvit i læreplanen

Historiemedvit som omgrep vart innført i læreplanen frå 2006, både direkte under fagets føremål, og indirekte i fleire av kompetansemåla. Innføringa av omgrepet vart kontroversielt,

⁹³ Utdanningsdirektoratet 2021

⁹⁴ Lund 2016: 58

⁹⁵ Utdanningsdirektoratet 2021

⁹⁶ Ytrebø 2019: 29.

⁹⁷ Ytrebø 2019: 6

⁹⁸ Ytrebø 2019: 23

⁹⁹ Kunnskapsdepartementet 2018

då det var usikkert korleis omgrepet skulle implementerast i undervisninga, klasserommet og vurdering. Omgrepet var den gong relativt ukjent for den alminnelege historielærarar, til tross for at det hadde stått sentralt i fleire utgåver av både danske og svenske læreplanar.¹⁰⁰

I LK06 kjem historiemedvit fram i formålet til faget. Først som eit innleiande avsnitt:

«Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.»¹⁰¹

Og som ei avsluttande setning: «Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie.»¹⁰²

Då omgrepet vart innført var det kontroversielt, og det oppstod mykje debatt kring omgrepet og korleis det skulle implementerast i undervisninga.¹⁰³ Christian Paulssen si undersøking fann også at omgrepet historiemedvit hjå lærarar var erfaringsnært, men teorifjernt.¹⁰⁴ Kvande og Naastad meiner at skepsisen og uvissheita kring omgrepet framleis er tilstades hjå lærarane i 2020.¹⁰⁵ Anna Ytrebø Obstfelder har undersøkt innspela til kjerneelementa og konkluderer med at det var fleire tilbakemeldingar som kritiserte historiemedvitsomgrepet sin plass i kjerneelementa. Bakgrunnen for kritikken var framtidsperspektivet av historiemedvit, då dei hevda at elevane ikkje hadde føresetnad for å reflektere kring framtida.¹⁰⁶ Dette kjem også fram av Samuel Medrano som har analysert innspela til høyringsrundar for fagfornyninga. Han trekk fram fleire eksempel på ulike haldningar frå lærarar som både ynskjer omgrepet i læreplanen og lærarar som meinte historiemedvit og framtidsperspektivet ikkje høyrer heime i historieundervisninga.¹⁰⁷

I LK20 blir historiemedvit inkludert i ei innleiing om faget: «Fagets relevans og sentrale verdier», på same måte som det var ein del av «Formål» i LK06. Det kjem fram av LK2020 at: «Faget skal vidare bidra til at elevene blir aktive medborgere som kan orientere seg, ta stilling og se nåtidige utfordringer i en historisk sammenheng.» og «Erkjennelse av at verden

¹⁰⁰ Lund 2016: 47-57

¹⁰¹ Utdanningsdirektoratet 2009

¹⁰² Utdanningsdirektoratet 2009

¹⁰³ Lund 2016: 57

¹⁰⁴ Paulssen 2011: 93

¹⁰⁵ Kvande og Naastad 2020: s. 52-54

¹⁰⁶ Ytrebø 2019: 68

¹⁰⁷ Medrano 2020: S.39 - 49

har vært annerledes, og at samtiden og framtiden kan bli en annen, er viktige forutsetninger for aktiv samfunnsdeltakelse.» Samt at det blir nemnd at: «Elevene skal videre utvikle forståelse av verdier som likeverd, likestilling og etisk bevissthet gjennom historiebevissthet, historisk empati og perspektivmangfold».¹⁰⁸

Historiemedvit som kjerneelement:

«Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt.»¹⁰⁹

Kvande og Naastad 2020 kritiserer inkluderinga av kildekritikk som ein del av å skape historiemedvit. Dette fordi: «Kildekritisk bevissthet er viktig, men kobles normalt til helt andre formål enn oppøvelse av historiebevissthet».¹¹⁰ Ein kan trekke linjer mellom historiemedvit som kjerneelement i LK20 og operasjonaliseringa av omgrepet i den svenske fagplanen frå 2011. I den svenske fagplanen har dei operasjonalisert omgrepet historiemedvit i fire kompetansar som saman skal utvikle eleven sin historiemedvit.¹¹¹ Dei fire kompetansane er: å kunne anvende historisk referanseramme, kunnskap gjennom kjeldegransking, reflektere over korleis historie brukast og å kunne anvende historiske omgrep.¹¹² Kildekritikk som ein del av historiemedvitsomgrepet er med andre ord nytt i norsk historiedidaktikk og læreplan, men har vore ein del av historiemedvit i den svenske læreplanen sidan 2011.

Ytrebø skriv at kjerneelementet historiemedvit var meint å ligge i grunn for læreplanen og undervisninga i heilskap.¹¹³ Det er derfor ikkje overraskande at historiemedvit ikkje er avgrensa til det eine kjerneelementet, men har innverknad på også dei andre tre kjerneelementa. Det kjem tydelegast fram i kjerneelementet *Mennesker og samfunn i fortid, notid og framtid* der «Elevene skal kunne se fortidens betydning for seg selv i nåtid og framtid.»¹¹⁴ I kjerneelementet *Utforskende historie og kildekritisk bevissthet* kan ein trekke

¹⁰⁸ Utdanningsdirektoratet 2021

¹⁰⁹ Utdanningsdirektoratet 2021

¹¹⁰ Kvande & Naastad 2020: 53

¹¹¹ Lund 2020: 33-34

¹¹² Lund 2020: 33-34

¹¹³ Obstfelder 2019: 71

¹¹⁴ Utdanningsdirektoratet 2021

fram «elevene skal kunne undre seg over, reflektere over og vurdere hvordan kunnskap om fortiden blir til» medan det i *historisk empati, sammenhenger og perspektiver* kjem fram av setninga: «Samtidig skal de også forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer». ¹¹⁵

¹¹⁵ Utdanningsdirektoratet 2021

4. Korleis brukar lærarane «Min familie i historien»?

Dette kapittelet vil ta føre seg korleis dei seks informantane brukar «Min familie i historien» i deira undervisning. Det vil bli gjort greie for ulike aspekt for korleis informantane blant anna startar opp, jobbar med konkurransen undervegs og forskjellige val enkelte informantar tek i forbindelse med omfang.

Til trass for at «Min familie i historien» er ein godt etablert historiekonkurranse er det ingen fastsett måte å gjennomføre det på. Nettsida til historiekonkurransen inneheld diverse tips og råd til korleis ein kan gjennomføre «Min familie i historien», blant anna når det kjem til korleis komme i gang og rettleiing. Det er også sett opp vurderingskriterier for kva ei god oppgåve skal innehalde, samt krav for å delta i konkurransen. Prosessen frå start til slutt er det derimot opp til den enkelte lærar å velje korleis dette best kan implementerast i deira historieundervisning.

Det kom fram av intervjuet at informantane hadde fire forskjellige kategoriar for korleis dei jobbar med historiekonkurransen og familiehistorie. 1. Valfri gjennomføring av «Min familie i historien», men ei mindre oppgåve om familie historie for alle. 2. «Min familie i historien» som heile klassen må gjennomføre. 3. Skuletradisjon for å gjennomføre «Min familie i historien» for heile klassen. 4. Valfri gjennomføring av «Min familie i historien», men utan fokus på familiehistorie for alle. Då den fjerde typen berre hadde vore gjennomført av Lærar 2 ein gong tidlegare, og ho har gått vekk frå dette, samt snakkar om historiekonkurransen slik ho gjennomfører den for heile klassen vil det ikkje bli lagt vekt på type 4. Dette er fordi det ikkje er innhenta tilstrekkeleg med informasjon til å kunne omtale den fjerde typen.

Historiekonkurransen er eit omfattande prosjekt, og informantane har utelukkande brukt «Min familie i historien» tredje året på vidaregåande. Dette blir grunngjeve med at det er for få undervisningstimar andre året på vidaregåande til å kunne gjennomføre historiekonkurransen. Elevane har ikkje historie første året på vidaregåande, men har 56 timar andre året og 113 timar tredje året.¹ Det er med andre ord om lag dobbelt so mange timar i historie det tredje året i forhold til det andre. Ingen av informantane har gjennomført historiekonkurransen på VG3 påbygging til generell studiekompetanse, dette har samband med at timetalet skal dekke meir realhistorie, samt at nokre av informantane ikkje har undervist ei slik klasse i historie.

Tabell 1. Informantane – ei overordna oversikt.

Lærer	Kjønn	Undervisning serfaring	Gjennomfør ca.	Oppstart	Delinnleveringar
1	Kvinne	9 år	Ganske mange gonger	VG2 før sommarferien	1-2
2	Kvinne	Under 5 år	Få – 1-2	Hausten VG3	1-2
3	Mann	8 år	Ganske mange gonger, men amputert.	Kring november	Rettleiing ved oppstart. Tilbod om innlevering av halve oppgåva
4	Mann	14 år	Ganske mange gonger	Tidleg haust VG3	1-2
5	Mann	6 år	Ganske mange gonger	Tidleg haust VG3	Fleire delinnleveringar
6	Mann	3 år	Få 1-2	Byrje i august	Fleire delinnleveringar

Kjelde: Intervju av lærarane

4.1. Valfri «Min familie i historien», familiehistorie for alle

Av dei seks informantane er det berre Lærer 3 som ikkje gjennomfører historiekonkurransen for heile klassen, sjølv om også Lærer 2 tidlegare har latt gjennomføring av historiekonkurransen vore valfritt for klassen. Lærer 3 fortel at han har eit opplegg der han lar elevane sjølv velje om dei vil skrive ei større oppgåve etter modellen til historiekonkurransen som erstatning for ei anna vurdering. Dei som ikkje gjennomfører denne større oppgåva må gjere ei mindre, kjeldebasert, oppgåve om familiehistorie som er basert på «Min familie i historien», i tillegg til at dei må ha ein vurderingssituasjon meir. Dette er noko læraren oppretta på eige initiativ, fordi han tykkjer ideen bak familiehistorie i seg sjølv er veldig verdifull. Bakgrunnen for å ha eit opplegg kring familiehistorie for heile klassa forklarar han slik:

«For det syns eg... at ideen bak familiehistorie i seg sjølv er veldig verdifull, men å skulle gjennomføre det som eit stort innleveringsprosjekt kan vere krevjande.»

Som nemnd har Lærer 3 tidlegare gjennomført historiekonkurransen for heile klassen, han fortel dette om erfaringa:

«Men eg fekk store problem undervegs med å gjennomføre dette som forutsett. Sjølv om eg porsjonerte prosjektet ut, forklarte kva det var, gjekk gjennom og viste kva det var og sånne ting tidleg so viste det seg at mange elevar sleit undervegs med å forstå kva oppgåva gjekk ut på..»

Lærer 3 fortel at han første gongen gjennomførte historiekonkurransen for heile klassen, men at han har gått vekk frå det i etterkant. Han fortel vidare at han kom i konflikt med klassen blant anna på grunn av at elevane sleit med å komme i gong og utsette oppgåva til siste liten, og enda opp med ei for stor arbeidsmengde. Dette gjorde at det blei vanskeleg for alle elevane å bli ferdig i tide til innlevering til konkurransen, og nokon vart knapt ferdige innan karakterane for våren skulle setjast. Erfaringa gjorde at Lærer 3 revurderte gjennomføring i heile klassen. Han fortel dette om opplevinga:

«[Eg]Tok eit oppgjer med at dette er eit interessant prosjekt, men at det var ganske vanskeleg å få elevane motiverte, og få det til å passe inn i det elles tøffe 3. året. Slik at dei siste åra har eg gjennomført det kvart år, men då som eit frivillig tilbod til elevane.»

Lærer 3 kan fortelje at ikkje alle elevane er negative til historiekonkurransen, og at det er mist 5-6 elevar som har gjennomført «Min familie i historien» kvart år elevane har fått velje. Han fortel også at førre gang han gjennomførte historiekonkurransen var det heile 10-12 elevar som skreiv den større oppgåva. Sjølv om elevane kan velje om dei vil skrive ei oppgåve etter kriteria til historiekonkurransen kan dei ikkje velje vekk familiehistorie. Når han blir spurt om han føler at elevane oppnår same positive effektar med begge dei to prosjekta var han tydeleg på at det ikkje har den same effekten, og forklarte det slik:

«Det er noko heilt anna å sjå kva kunnskap kan me trekke ut av å undersøke bestefars amerikakoffert enn å seie her er ein amerikakoffert, kva informasjon kan me hente ut frå den. Det er ikkje i nærleiken av ein gang å få det same engasjementet»

Lærer 3 får i likskap med dei andre informantane spørsmål om han tykkjer historiekonkurransen passar for både sterke og svake elevar, då svarar han slik:

«Ja, eg tykkjer nok det. Nettopp fordi at, som eg seier: nokon, sjølv dei som ikkje skriv ein perfekt rapport til slutt og får ein kjempegod karakter på det, har ofte vore gjennom ein ganske interessant prosess der dei har intervjuet bestemor og liknande.»

Når Lærer 3 blir spurd om han nyttar nettsida til historiekonkurransen svarar han:

«... nettsida som forklarar om «Min Familie i historien» er veldig tekstrik, så det blir mange tekster som du må lese. I tillegg so elevar er veldig vandt til å få klare, type instruksjonar om korleis det skal sjå ut. Instruks om kriterium og gjerne ein modelltekst. So då, eg har sjølv laga støttemateriale rundt oppgåva som eg tykkjer er pedagogisk betre.»

Ut frå det Lærer 3 fortel er det rimeleg å anta at han i liten grad nyttar nettsida som lærar eller for elevane, då han har laga eige støttemateriale kring oppgåva. Ikkje berre forklarar han at nettsida er veldig tekst tung, men han grunngjev det også med at det er for fritt for elevar som er vande med å få klare instruksjonar.

Tidsbruk

Lærer 3 fortel at då han gjennomførte «Min familie i historien» første gong, då for heile klassen, var det fleire elevar som sleit med å klare å levere oppgåva innan sluttfristen for historiekonkurransen. Nokre av elevane sleit også med å levere til fristen for karaktersetjing i faget. Når det kjem til oppstart av historiekonkurransen blir dette planlagt ut frå andre faktorar som ferie og større oppgåver i andre fag, for eksempel særemne i norsk. Han starta derfor opp med historiekonkurransen i november, som er noko seinare enn lærarane som har historiekonkurransen for alle.

Når det kjem til delinnleveringar har Lærer 3 ei avslappa haldning. Han fortel at han har eit rettleiingsmøte i byrjinga av prosessen og gir elevane sine mogleiken til å levere inn halve oppgåva undervegs. Delinnleveringa av halve oppgåva er ikkje obligatorisk, og han fortel at det er kring halvparten av elevane som har valt å skrive «Min familie i historien» som endar opp med å levere halvferdig manus. Det vil seie at kring halvparten av dei som skriv oppgåva ikkje får noko skriftleg rettleiing undervegs i prosessen med historiekonkurransen.

Lærer 3 har konkludert med at historiekonkurransen er for krevjande både i tid og arbeidsmengde til at han tykkjer ikkje han kan presse elevane til å måtte skrive ei so omfattande oppgåve. Likevel legg han til rette for at elevane skal kunne velje «Min familie i historien» ved å frita dei frå ein anna vurderingssituasjon. Det er spesielt interessant at dei elevane som vel vekk historiekonkurransen framleis må jobbe med familiehistorie. Ein kan anta at informanten tykkjer familiehistorie og nærleiken til historie er so viktig at heile klassen bør jobbe med det på større eller mindre nivå.

4.2. «Min familie i historien» for alle

Av informantane er det Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 4 som gjennomfører «Min familie i historien» etter HIFO sin modell for heile klassen. Lærer 4 nemner at han tidlegare har prøvd ut: «litt ulike nyanser frå gang til gang», men at hovudessensen er å køyre eit prosjekt å

toppen av den andre undervisninga. Lærer 2 har tidlegare gjennomført det valfritt men har gått vekk frå det.

Dei tre lærarane som gjennomfører historiekonkurransen for heile klassen kan fortelje at det likevel er viktig å vurdere om HIFO sin modell av historiekonkurransen passar for kvar individuelle klasse. Det er også viktig å ta omsyn til at det er individuelle forskjellar i klassane. På spørsmålet om historiekonkurransen passar for både sterke og svake elevar svarar lærar 4:

«Det passar best for sterke elevar, men slik er det jo med all undervisning. Eg tykkjer all undervisning passar best for dei sterke. Dei taklar alt. Dei svake er jo alt litt tyngre for, men om du følger dei opp på ein god måte og hjelper dei og gir dei ein ganske detaljert mal.... Men det krev litt tett oppfølging til kvar elev å skulle lykkast for dei svakaste elevane.»

Medan Lærer 1 svarar slik:

«Du må jobbe med ei større dokumentmengde og kunne analysere ei større dokumentmengde, for nokon som leverer eit avsnitt i norsk på ei heildagsprøve, so er det klart at dette er overveldande. Og på påbygg, eller yrkesfag so har man jo sånne som man slit med å få til å skrive noko som helst. Eg trur ikkje eg hadde køyrt dette prosjektet, i alle fall ikkje på denne måten då» og avsluttar med: «Eg hadde ikkje jobba på denne måten om eg hadde jobba med svakare elevar. Det hadde eg ikkje.»

Samtidig seier også Lærer 1 at:

«So eg har hatt utruleg mange elevar som har vore svake, og som har blitt sterke gjennom dette prosjektet»

Til trass for at Lærer 1 er negativ til å jobbe med historiekonkurransen på same måte med svakare elevar so har ho sjølv opplevd at svake elevar har vorte sterke gjennom å jobbe med «Min familie i historien». Lærer 1 peikar på at dersom elevane slit med å produsere tekst generelt vil det være utfordrande og overveldande å jobbe med eit so omfattande prosjekt. Lærer 4 peikar også på utfordringa med at svakare elevar treng ei større grad av oppfølging og tilrettelegging. Læringsutbyttet til elevane og den eventuelle ekstra arbeidsmengda for læraren verkar å være viktige faktorar for om og korleis læraren gjennomfører «Min familie i historien».

Når Lærer 2 får spørsmålet om det passer for både svake og sterke elevar verka det som henna erfaring var utfordringa med vanskeleg familiehistorie heller enn kunnskapsnivået/karakternivået. Vanskeleg familiehistorie vil bli diskutert i forbindelse med historiekonkurransen i neste kapittel.

Lærer 2 har tidlegare hatt valfritt, men gått over til å gjennomføre historiekonkurransen for heile klassen. Ho har berre gjennomført «Min familie i historien» to gonger. Første gongen som frivillig og andre gongen for heile klassen. Lærer 2 fortel dette om erfaringa frå den første gangen:

«...eg trur det var veldig motiverande å jobbe med det prosjektet. Den eleven var i utgangspunktet veldig glad i å jobbe med historie, men det virka som at entusiasmen og historiemedvit blei betre. Derfor bestemte eg meg for at neste gang eg skulle ha VG3 ville eg gjere det obligatorisk for heile klassen»

Etter å ha gjennomført historiekonkurransen for heile klassen fann ho fleire utfordringar som ikkje var til stades når det var valfritt. Blant anna nemner ho at elevane var usikre på om dei hadde nokon å skrive om, og at det for nokre elevar kan verka utleverande å skulle skrive om familien. På spørsmål om ho ynskjer å bruke «Min familie i historien» igjen svarar ho:

«Ja, det har eg veldig lyst til. Eigentleg innstilt på nestegang eg får vg 3 kjem eg nok til å kjøyre «min familie».»

Lærer 2 er den einaste av informantane som fortel at ho brukar nettsida til historiekonkurransen aktivt. Lærer 1 og Lærer 4 fortel at dei ikkje brukar nettsida i særleg grad. Lærer 1 fortel at ho berre brukar nettsida til å vise eksempel på tidlegare oppgåver, som tips til elevar:

«Og det ligg jo også tidlegare vinnaroppgåver ute so dei kan også lese korleis andre har valt å løyse det, korleis byggje opp sin historie osv. So eg brukar den nok aller mest til å seie: her denne kan de bruke. Men eg har nok, vil eg sei funne mi form også justerer eg mi form ut frå kva eg meiner er viktig i historiefaget, ikkje ut frå konkurransen. Eg er nok meir oppteken av kva eg vil dei skal læra i historie.»

Tidsbruk

Den felles absolutte sluttdato for «Min familie i historien» vil være ved ende av konkurransen, som vanlegvis er i løpet av mars, i 2021 var sluttdatoen 23. mars. Når det kjem til oppstart av prosjektet er det som nemnd ein forskjell blant informatnane. Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 4 fortel alle at dei introduserer elevane for prosjektet tidleg.

Lærer 2 fortel dette om prosessen frå start til slutt:

«Fekk tips om det på eit seminar i Oslo, mange hadde hatt erfaringar med det. Og sidan mange treffer storfamilien i jula so kan det vere lurt å starte litt i haustsemesteret so dei kan bruke jula til å snakke med familiemedlemmar, også ha levering ganske god tid før fristen, slik at dei kan vere med i konkurransen»

Lærer 2 planlegg derfor at klassen har ein frist for innlevering som ligg i forkant av fristen til HIFO og historiekonkurransen, slik at elevane kan vere med i konkurransen. Det verkar då som Lærer 2 har ei forventning om at det ikkje nødvendigvis er alle elevane som klarar å levere eit ferdig produkt på tida, og legg opp til at elevane kan få utsett innlevering og likevel delta i konkurransen.

Når det gjeld introduksjon til og oppstart av arbeidet med historiekonkurransen er det generelle inntrykket at lærarane startar på haustsemesteret. Som det kjem fram av sitatet frå Lærer 2 so startar ho opp på haustsemesteret, og grunngjev dette med at juleferien vil vere eit bra tidspunkt for elevar å prate med familie dei ikkje nødvendigvis møter kvar dag. Lærer 1 forklarar at ho byrjar å forberede elevane på at det kjem ei oppgåve om familiehistorie allereie på Vg2, slik at elevane kan starte refleksjonen kring eigen familie i god tid før prosjektstart. Elevane må også velje personen dei skal skrive om før sommarferien og levere inn eit skjema om denne personen.

Ei av grunnane til at lærarane vel å byrje so tidleg, og jobbe over so lang tid, kan vere mengda delinnleveringar dei har undervegs. Delinnleveringar vil føre til meir jobb for læraren, men det kan samtidig vere nyttig for elevane då dei ikkje kan utsette til siste slutt, og må jobbe meir konsekvent med «Min familie i historien». Lærer 2 og Lærer 4 fortel at dei har ein eller to delinnleveringar før det endelege resultatet skal leverast. Det opplever begge dette til tilstrekkeleg. Lærer 1 seier også at ho berre har ein eller to delinnleveringar.

Når det kjem til kor mange undervisningstimar som blir brukt på historiekonkurransen er det eit skilje mellom Lærer 1 og Lærer 4, medan Lærer 2 ikkje fortalte noko om bruken av undervisningstimar.

Lærer 1 seier dette:

«Og då får dei sånn tre dobbeltimar eller noko slikt, spreidd over sikkert tre veker, so me brukar annakvar dobbelttime på dette, og annakvar dobbelttime på å berre komme

vidare i den vanlege historia. Også går eg rundt og spør og veileidar dei i dei dobbeltimane»

Medan lærar 4 seier dette:

«Første gongen eg gjorde det sette eg av mykje tid til å jobbe med det på skulen, men det har eg gått vekk i frå no fordi det opplevast ikkje so hensiktsmessig. Fordi folk har komme so ulikt i prosessen, då vil halvparten sitte å ikkje ha noko å gjere. Har ikkje fått tid til å gjennomføre intervjuet og har då ikkje noko å jobbe med.»

4.3. «Min familie i historien» som skuletradisjon

Det er fleirtalet av informantane som gjennomfører «Min familie i historien» for heile klassen. Lærar 5 og Lærar 6 skil seg frå dei andre som gjennomfører historiekonkurransen med blant anna at dei har blitt introdusert for historiekonkurransen gjennom at bruken av «Min familie i historien» har vore tradisjon ved skulen dei jobba på.

Lærar 5 og 6 fortel om eit etablert miljø for å gjennomføre «Min familie i historien», der det har vorte jobba systematisk med historiekonkurransen. Lærar 5 fortel at hans første erfaring med historiekonkurransen var i tett samarbeid med ein lærar der to vg3 klassar vart samla i eit større klasserom for rettleiing. Då Lærar 6 konsekvent brukar det personlege pronomenet «me» når han snakkar om gjennomføringa, samt at skulen har hatt ein tradisjon for prosjektet, kan ein anta at han har samarbeida eller vore rettleia av ein anna lærar tidlegare. Denne innføringa i eit system som allereie var oppretta kan ha innverknad på kvifor dei har valt å gjennomføre «Min familie i historien» slik dei gjer i dag.

Når det kjem til vurderinga om historiekonkurransen passar for både sterke og svake elevar trekk Lærar 5 i likskap med Lærar 1 fram at ein må vurdere om alle elevane bør gjennomføre «Min familie i historien» etter HIFO sin modell. Lærar 5 legg vekt på at dersom det er elevar som frå før av slit med å følgje faget grunna språkkunnskap og diverse andre utfordringar, bør det vurderast om desse har kapasiteten til å gjennomføre eit so stort prosjekt. Han meiner likevel, som dei andre informantane, at med tilrettelegging vil historiekonkurransen vere gjennomførbar og lærerik for dei fleste av elevane. Det kjem også fram seinare i intervjuet at elevane som ligg midt på treet klarar seg betre i denne oppgåva enn elles i historiefaget. Lærar 5 seier dette:

«So eg har merka at ein del som kanskje får litt ikkje sånn kjempegode karakterar men heller ikkje kanskje dei aller svakaste som ligg ann til å stryke, men dei som er litt sånn i det midtskiktet klarar seg ofte veldig godt og får mykje betre karakter på prosjektet enn dei får på ei vanleg prøve.»

Lærer 5 og Lærer 6 har ei forskjellig haldning til nettsida til historiekonkurransen. Lærer 5 fortel at han brukar nettsida til å vise til eksempeloppgåver og brukar tid på å forklare kva som er bra med dei, medan Lærer 6 fortel at han sendt elevane til nettsida, men at det ikkje har vore ein stor del av arbeidet.

Tidsbruk

Dei som har tradisjon for historiekonkurransen fortel i likskap med dei som har historiekonkurransen for alle at det er viktig å ha god tid, og starte tidleg.

Lærer 6 seier det slik:

«Eg trur det er veldig lurt å begynne tidleg og holde på med det eigentleg i lang tid, sånn litt heile tida. Trur eg er best. Det gjorde me i fjor, og det blei veldig bra tykte eg. Då skreiv dei nesten frå me byrja på skulen ein gong i August og til me leverte inn i mars/april».

Lærer 5 og 6 har fleire delinnleveringar og kontinuerlege munnlege tilbakemeldingar enn dei andre informantane. Dei utdjuvar begge to omfattande prosessar med innlevering av alt frå prosjektskisser, til delar av testen, til levering av heile teksten kort tid før endeleg resultat. Det er verdt å merke seg at sjølv om Lærer 6 ikkje har like lang erfaring med «Min familie i historien» som fleire av dei andre vart han introdusert til prosjektet gjennom samarbeid med nokon som hadde lengre erfaring, og dette kan vere ein av grunnane til at han har so mange delinnleveringar.

Oppsummering

Dei tre kategoriane for korleis lærarar har gjennomført «Min familie i historien» har både likskap og skilnadar. Ut frå det informantane fortel verkar det som arbeidet med «Min Familie i historien» går føre seg stort sett i perioden frå tidleg på hausten med planlagd avslutning kring innleveringsfristen til historiekonkurransen. Det er semje om at det er viktig å starte i god tid, og gjerne tenkje på faktorar som saremne (Lærer 3) og juleferie (Lærer 2 og Lærer 1). Lærer 2 fortel at ho har fått tips frå andre som har gjennomført historiekonkurransen om å byrje før juleferien, dette er eit tips som også blir delt i ein video på nettsida til

historiekonkurransen.¹¹⁶ Lærer 3 fortel at dette gjorde at han starta opp i november den gongen han gjennomførte prosjektet for heile klassen. Dette er noko seinare enn dei andre informantane som i stor grad tek til med å introdusere prosjektet på byrjinga av hausten. Der lærarane med skuletradisjon har ganske mange delinnleveringar og lærarane som gjennomfører «Min familie i historien» for heile klassen har eit par delinnleveringar har Lærer 3 berre ein delinnlevering av halve oppgåva, som er valfri. Dei fleste av informantane brukar berre nettsida til historiekonkurransen for å vise eksempel på tidlegare oppgåver eller krav for konkurransen, men Lærer 2 verkar å bruke nettsida i større grad.

Lærarane som gjennomfører «Min familie i historien» for alle og lærarane som har skuletradisjon for «Min familie i historien» legg vekt på at historiekonkurransen ikkje passar for alle klassar, og ikkje for alle elevar. Lærarane tykkjer likevel at prosjektet passar for dei aller fleste, men at nokre elevar treng meir rettleiing og eventuelt tilrettelegging. Ved å la elevane sjølv velje mellom historiekonkurransen eller ei mindre oppgåve om familiehistorie kan elevane sjølv vurdere motivasjon og gjennomføringsevne. Det er også interessant at Lærer 3 er den einaste av informantane som hatt eit så stort problem med motivasjon, samt at han ser større utbytte av historiekonkurransen enn generell familiehistorie.

¹¹⁶ HIFO (u.å.b). Sjå Film #3 -til læraren. «*Hvordan komme i gang*»

5. Grunngevinga for «Min familie i historien»

HIFO og nettsida til historiekonkurransen grunnjev «Min familie i historien» for både elevar og lærarar. Grunngevinga for at elevane skal delta i konkurransen går i stor grad ut på det personlege, nære og motiverande, samt kjeldarbeid og nytte for vidare studiar. Det vert også drege fram to kompetansemål frå LK06 som dreiar seg om kjeldarbeid og å drøfte korleis ein historisk person vert påverka av samfunnsforhold og tenkemåtar i samtida.¹¹⁷ Argumenta for læraren er ikkje samla nokon stad, men om ein ser nærare på nettsida til historiekonkurransen er det fleire argument for bruken av «Min familie i historien. Desse er blant anna kjeldebruk og kjeldekritikk, historiemedvit, samanhengen mellom den «vesle» og «store» historia, historisk empati og djupnelæring.¹¹⁸ Men kva seier lærarane om grunngevinga?

I dette kapittelet vil det først bli lagt fram og diskutert fem overordna grunnar til at informantane og respondentane vel å bruke «Min familie i historien». Denne delen er primært basert på kva informantane fortalde i intervjuet og innhaldet er delt inn i fem delkapittel: Historisk materiale og kjelde, Historiemedvit, Den nære historia, Djupnelæring og Interesse og motivasjon. Deretter vil det bli gått nærare inn på motargument eller utfordringar med å bruke konkurransen, slik det kjem fram i intervjuet og i spørjeundersøkinga. Til slutt vil det bli diskutert andre sentrale funn i analysen.

5.1 Kvifor bruke «Min familie i historien»?

Etter at informantane hadde fortalt om korleis dei gjennomfører «Min familie i historien» fekk lærarane spørsmål om kvifor dei brukar historiekonkurransen. Respondentane i spørjeundersøkinga fekk direkte spørsmål om kvifor dei eventuelt ikkje hadde brukt «Min familie i historien», og vart bede om å rangere kor viktige visse argument var. For å samle svara frå dei to er grunnane for å gjennomføre historiekonkurransen delt opp i 5 tematiske delkapittel. Det første temaet som vil bli diskutert er historisk materiale og kjelder, deretter historiemedvit. Vidare vil det bli diskutert kva funn det er kring den nære historia, djupnelæring og interesse og motivasjon.

¹¹⁷ HIFO (u.å.a)

¹¹⁸ HIFO (u.å.b)

5.1.1 Historisk materiale og kjelder

Ei av dei viktigaste grunnane som blir nemnd av alle informantane er arbeidet med historisk materiale og kjelder. Då intervjuva vart gjennomført hausten 2020 var LK06 framleis den gjeldande læreplanen. I LK06 var metode ein eigen del av kompetansemåla, «Historieforståelse og metoder», og det vil derfor vere denne informantane refererer til når dei snakkar om metode i læreplanen.¹¹⁹ Det er tydeleg at fleire av informantane har eit medvite forhold til metode i historiefaget generelt og i undervisninga kring historiekonkurransen.

Lærer 1 seier dette:

«Ja altså det er jo utruleg mange teori og metode kompetanse[mål], eller ikkje utruleg mange, men det er i alle fall over 1/3 av kompetansemåla i historie som er teori og metode. Og det skjønner du best gjennom praksis.»

Medan Lærer 2 seier dette:

«...alt dette her med metode og historisk materiale og kjelder, det blir mykje teori, at eg står og forelesar på tavla og håpar at elevane hugsar det og kan bruke det om dei får ei kjeldeoppgåve. Men i det prosjektet so må dei jobbe kontinuerleg med det, og det gjer at dei lærar mykje meir av metode i historiefaget og korleis ein jobbar med historisk materiale.»

Lærer 5:

«Det er ein veldig fin måte både å lære metode i historiefaget på og ein veldig fin studieforbereidande metode, også blir ein faktisk styrka i vanleg historiefagleg generelt også, ikkje berre metode men faktisk kunnskap og det å tenkje akademisk og sjå samanhengar»

Felles for dei tre sitata er at informantane meiner at «Min familie i historien» er ein fin måte å jobbe med metode i historiefaget. I gjennomføringa av historiekonkurransen får elevane jobbe kontinuerleg, praktisk og sjølvstendig med blant anna historisk materiale, på ein måte Lærer 1 og Lærer 2 beskriv som meir lærerik enn teoretisk undervisning. Lærer 5 seier at elevane gjennom arbeidet med historiekonkurransen blir styrka i historiefaget generelt, då elevane blir trena i å tenkje akademisk og sjå samanhengar. Lærer 3 uttrykker også at familiehistorie er ein

¹¹⁹ Utdanningsdirektoratet, 2009

bra måte å jobbe med metode i historiefaget, spesielt når det kjem til å setje saman kjelder til eigne historiske framstillingar.

Lærer 1 seier også dette:

«Og det å sjå at gjenstandar og menneske og altså at mykje man ikkje tenkjer på som kjelder er kjelder då. Det å sjå korleis budde folk.»

Lærer 4 seier dette:

«Men det som er fint med den oppgåva her er at dei får både jobbe med munnlege og skriftlege kjelder, ideelt sett, og også primærkjelder.»

Sitatet frå Lærer 1 og Lærer 4 viser til at elevane gjennom denne type oppgåve får jobbe grundigare med kjelder og kjeldekritikk. Elevane får også eit nytt perspektiv ved å følgje heile prosessen rundt kjeldearbeidet, samt å jobbe med fleire ulike typar kjelder. Både munnlege kjelder og primærkjelder er former som ein vanlegvis ikkje nyttar i særleg grad i vanleg undervisning, men som er ein naturleg del av «Min familie i historien». Ved å gjennomføre historiekonkurransen får ein dermed ei større variasjon i kjelder. Sitatet frå Lærer 1 viser at ho brukar tid i undervisninga til å få elevane til å reflektere kring kva ei kjelde er, og at det ikkje berre er det ein tradisjonelt ser på som ei kjelde som kan være ei kjelde.

Lærer 3 meiner også at ein gjennom prosjektet får jobba med kjelder på ein ny måte:

«Dette er nok den første, mine elevar seier det er den første gongen dei sjølv skal ut å finne kjelder og setje det saman. Før har me ofte jobba med kjelder dei har fått av meg eller skuleoppgåver...»

Som sitatet frå Lærer 3 viser er det blant anna lagt vekt på kjeldekritikk, der elevane sjølve må finne fram til kjelder, for so å vurdere legitimiteten. Kjeldearbeid er det informantane legg størst vekt på når det kjem til metode. Kjeldekritikk er nemnd under «Historieforeståelse og metoder» i LK06, og det er fleire kompetansemål som går utelukkande på kjelder og kjeldekritikk. Då informantane gjennomfører historiekonkurransen tredje året på vidaregåande er eit av dei viktigaste kompetansemåla: «identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillingar».¹²⁰ Gjennom å arbeide med historiekonkurransen må elevane som nemnd sjølv finne kjelder og vurdere deira validitet. Elevane til alle informantane blir i større eller mindre grad oppmuntra

¹²⁰ Utdanningsdirektoratet 2021

til å gjennomføre intervju, enten av personen dei skriv om eller nokon som har kjennskap til personen. Dette blir beskrive av fleire informantar som ein vanskeleg prosess, nettopp fordi ein får ei so sterk nærleik til arbeidet og informanten.

Lærer 1 seier det slik:

«Då må du skrive om at bestemor kanskje ikkje hugsar so godt, kanskje ho hugsar feil. Og du har andre kjelder som seier noko anna enn bestemor. Det er vanskeleg å skrive noko som kan fornærme bestemor sin hukommelse om du veit at ho skal lese det.»

Lærer 1 forklarar vidare at ho derfor alltid sterkt anbefaler å skrive om nokon som er død, då levande familiemedlemar oftare har lyst til å lese oppgåva. Det kan dermed vere ei utfordring å ha ei slik nærleik til prosjektet, då ein må vurdere kritisk informasjon gitt frå nokon som står eleven nær. Det er også andre utfordringar med nærleiken til oppgåva, og dette vil bli diskutert vidare når det kjem til utfordringar kring historiekonkurransen. Sitatet til Lærer 1 ovanfor viser kvifor det er vanskeleg å jobbe med munnlege kjelder.

Dette kjem også fram av Lærer 4:

«Og at det derfor er viktig å sjekke det opp mot andre kjelder og ofte finn dei at det er litt diskrepans mellom det bestemor seier og det andre seier om den same hendinga. Det er noko som bevisstgjer rundt dette med kjeldekritikk og at vi kan bevege oss nærare ei sanning, men det er vanskeleg å finne heilt sikkert kva sanninga er.»

I arbeidet med munnlege kjelder er det viktig å merke seg at sjølv om ikkje alt som blir fortalt stemmer overeins med andre kjelder betyr det ikkje nødvendigvis at det er løgn. Knut Kjeldstadli skriv at: «... minnene er beretninger om forhold som ligger forut i tid. Dermed er det nødvendigvis et innslag av glemsel og av feilerindring».¹²¹ Minner vil alltid være prega av tid og ei avstand til hendinga.

Arbeidet med kjelder var noko som gjekk igjen som eit viktig argument hjå informantane.

Lærer 4 fortel om historiekonkurransen som ein god måte å få kjelder inn i undervisninga:

«Eg lærer mykje av det, eg har ikkje vore so flink til å ha mykje kjeldeoppgåver elles, so det blir ein fin måte å jobbe med kjelder på, og har i alle fall gjort ei oppgåve som tar med det.»

¹²¹ Kjeldstadli 2013: 196

Når informantane arbeidar med kjelder i forbindelse med historiekonkurransen er det lite fokus på konkrete omgrep som «levning» og «beretning». Lærarane har meir fokus på at elevane skal kunne forstå kva som kan vere ei kjelde, kvar kjeldene kjem frå og at elevane skal lære seg å stille kritiske spørsmål til kjelder. Nokre av lærarane brukar hyppig omgrep som primær- og sekundærkjelder, medan «levning» og «beretning» blir berre nemnde av ein informant, og då som eit kritisk forhold til bruken av desse. Det er interessant at omgrepa «levning» og «beretning» blir nemnd i so liten grad når lærarane blir spurt om kjeldearbeid. Lærar 3 uttrykkjer at han unngår å bruke «levning» og «beretning», og at han ikkje meiner dei to er gode omgrep. May-Brith Ohman Nielsen publiserte i 2007 ein artikkel som diskuterte kjeldeterminologi.¹²² Her kjem det fram at mange elevar erfarer terminologien som forvirrande, samt at lærarar tykkjer terminologien er vanskeleg. I konklusjonen viser også Ohman Nielsen til at terminologien ikkje blir brukt i andre land: «Det foregår mye god historievitenskap, historikerutdanning og historieopplæring i skolene i land som ikke har anvendt de samme begreper og formuleringer som oss».¹²³ Denne kombinasjonen av at fagterminologien er forvirrande for både elevar og lærarar, samt at det i andre land ikkje blir brukt tilsvarande omgrep kan ha innverknad på at lærarane i denne undersøkinga ikkje legg vekt på «levning» og «beretning» i si undervisning.

I prosessen med å hente fram kjelder hender det at elevane ikkje finn alle kjelder dei ynskjer med informasjon om personen og/eller temaet dei ynskjer å skrive om. I nokre tilfelle kan det være so mangelfullt at eleven må byte person å skrive om, medan det i andre tilfelle likevel er nok kjelder til å skrive ei oppgåve rundt. Dei fleste av informantane nemner at dette kan vere ei utfordring, men Lærar 1 er den einaste som seier noko om korleis denne prosessen skal ta del i oppgåva.

Lærar 1 seier dette :

«So me snakkar ein del om kjelder, at du kan leita og leite og ikkje finne noko, men då må du fortelje om prosessen, det er ein del av oppgåva du skal skrive om. Du skal skrive om korleis du jobbar, kva spørsmål har du når du byrjar.»

Det er ein merkbar forskjell i korleis dei ulike informantane reflekterer kring kjelder, og ein kan sjå eit skilje mellom dei som har gjennomført historiekonkurransen mange gonger og dei

¹²² Ohman Nielsen 2007

¹²³ Ohman Nielsen 2007

som har gjennomført det få gonger. Lærer 2 og Lærer 6 viser mindre refleksjon kring kjeldearbeid, og nemner det enten kort eller at dette er noko dei allereie skal ha lært. Lærer 6 seier også dette:

«Eg føler ofte at ein del lærarar lagar litt oppstyr over kor vanskeleg det er, å berre føre ein fotnote riktig er jo eigentleg ikkje noko hokus pokus, det er berre å følgje ei oppskrift»

Dette tyder på ei ganske avslappa haldning når det kjem til kjelder. Ut frå sitatet verkar det til at Lærer 6 har fokus på korleis ein fører kjelder, men ikkje nødvendigvis kjeldekritikk eller kva som kan vere ei kjelde. Lærarane som har gjennomført historiekonkurransen mange gonger diskuterarar og problematiserer derimot kjeldearbeid i forbindelse med oppgåva, noko som kjem fram av sitata i dette delkapittelet. Desse informantane peikar også på at kjeldearbeid er ein viktig grunn til å gjennomfører historiekonkurransen. Det gjer også til ei viss grad Lærer 2, men ikkje Lærer 6.

Oppsummering

Informantane fortel mykje om arbeidet deira med kjelder i forbindelse med «Min familie i historien», og viser samtidig korleis dei jobbar med kjelder i historiefaget generelt. Fleire av informantane nemner historiekonkurransen som ein bra måte å få inn kjelder i faget, og gir uttrykk for at arbeidet med historiekonkurransen dekkjer ein del av metode i historiefaget. Informantane uttrykkjer at elevane får jobba med metode og kjelder i historiefaget på ein praktisk og annleis måte enn elles i undervisninga. Elevane blir også oppfordra av informantane til å stille kritiske spørsmål til ulike typar kjelder, og til å jobbe med primærkjelder. Informantane brukar i liten grad fagterminologi knytt til kjelder og kjeldekritikk, og Lærer 3 fortel at han bevisst unngår omgrepa «levning» og «betretning» fordi han blant anna tykkjer det er dårlege omgrep. Nokre av informantane meiner det kan vere utfordrande for elevane å vere kjeldekritiske når dei har ei nærleik til kjelda. Lærarane som har gjennomført historiekonkurransen mange gonger diskuterarar og problematiserer derimot kjeldearbeid i forbindelse med oppgåva, noko som kjem fram av sitata i dette delkapittelet. Desse informantane peikar også på at kjeldearbeid er ein viktig grunn til å gjennomfører historiekonkurransen. Det gjer også til ei viss grad Lærer 2, men ikkje Lærer 6.

5.1.2. Historiemedvit

Historiemedvit har som nemnd i kapittel 2 vorte ein viktig del av historiedidaktikken og læreplanen, og det vart nemnd av informantane som eit argument for å bruke

historiekonkurransen.

Nokre av informantane i intervjuet kom inn på temaet historiemedvit av seg sjølv, medan andre svarte kort på spørsmål om historiemedvit. Historiemedvit var derfor eit mindre fokus hjå lærarane enn forventet. Lærar 4 ynskja å få definert kva som blei lagt i omgrepet historiemedvit før han kunne svare på om det er noko han brukar i eiga undervisning. Ynskje om å få ein definisjon på førehand kan skuldast at han ikkje kjenner til omgrepet, men det kan også skuldast uklårleiken kring omgrepet som har vore blant lærarar.¹²⁴ Dei andre lærarane som kjem inn på historiemedvit uttrykker koplinga mellom fortid, notid og samtid. I likskap med undersøkingane til Christian Paulssen og Remy Haveland viser Lærar 4 og dei andre informantane at historiemedvit er noko dei jobbar med, enten i forbindelse med historiekonkurransen eller i historiefaget generelt. Likevel verkar det til at informantane har eit overflatisk forhold til omgrepet historiemedvit. Informantane kan attgje definisjonen på historiemedvit, og dei viser tydeleg at historiemedvit er ein del av undervisninga, men det verkar ikkje til å vere ei sterk kopling mellom omgrepsforståing og gjennomføring.

Lærar 3 seier at historiekonkurransen er ein bra måte å jobbe med kjeldarbeid og historiemedvit :

«...forstilling i historiemedvit om at dei skal ha eit auka refleksjonsnivå om historie som samheng mellom fortid, notid og framtid, betydning for eigen identitet, reflektere over personlege val i tidlegare tider versus no. Begge disse oppgåvene so syns eg at familiehistorie er utruleg godt egna, når det gjeld dette med å studere historiske kjelder og lage egne framstillingar, det å vere historikarar...»

Når Lærar 3 snakkar om «begge oppgåvene» refererer han til historiekonkurransen til HIFO og den mindre oppgåva om familiehistorie som han har oppretta sjølv. Det verkar som om det er sjølve temaet familiehistorie som gir verdien med refleksjonen kring samspelet mellom tidsdimensjonar og identitetsutviklinga, og at historiekonkurransen berre er ein av fleire måtar ein kan jobbe med familiehistorie på.

Verdien av historiemedvit som blir oppnådd med historiekonkurransen er i følgje Lærar 6 ikkje avgrensa til perioden dei gjennomfører prosjektet. Lærar 6 seier dette:

¹²⁴ Sjø Paulssen 2011, Haveland 2017

«Plutseleg brukar dei.. refererar dei til ting heile tida. Plutseleg er dei mykje meir kritiske til dei tekstane og sånn me lesar og til kven har forfatta boka og kvifor har han skrive det akkurat sånn. Meir den historiebevisstheitsgreia også at dei byrjar å heile tida samanlikne med notida og kanskje dei byrjar å tenke litt kontrafaktisk og mykje sånn spenning rundt som du ser, som du finner spor av historieprosjektet i andre vurderingar også.»

Lærer 6 opplever at verdien av oppgåva ikkje er avgrensa til arbeidet kring «Min familie i historien», men at det også er noko som føl elevane vidare i andre vurderingar i faget. Tankeprosessane som blir sett i gang kring samspelet mellom tidsdimensjonar kan med andre ord også tas i bruk ved andre aspekt av historiefaget. Erik Lund argumenterer for at ingen er historielause, dette fordi alle menneske har ei bevisst eller ubevisst indre forståing av samanhengen mellom tidsdimensjonar.¹²⁵ Denne måten å forstå historieløyse på byggjer på historiemedvit på eit generelt nivå og gjeld alle menneske uavhengig av innverknad frå historieinnslag. Ut frå det Lærer 6 fortel kan historiekonkurransen vere med på å gjere forståinga av samspelet mellom tidsdimensjonane til ei meir bevisst forståing.

Lærer 5 opplever også at elevane tek med seg erfaringane frå historiekonkurransen vidare. Når Lærer 5 blir spurt om beste argument for og mot bruken av historiekonkurransen i undervisninga kjem også han med ein kommentar om verdien i etterkant:

«Folk skulle kanskje tru at då er det litt dårleg til eksamen, men det er faktisk motsett. Karakterane skyt veldig i været faktisk etter prosjektet der, då får ein ei sånn historieførståing som dei kanskje ikkje hadde tidlegare. Dei skjønner stoffet betre, dei tilarbeider det betre, dei ser samanhengar betre.»

Lærer 6 seier dette om historiemedvit:

«Men det er jo faktisk ein ting då som dei kan ende opp med å kanskje for første gang klare å gjere sånn ordentleg i jobbinga med det prosjektet, det er at dei smeller ned dei murane til dei andre tidsdimensjonane og so trekker dei linjer til notida og korleis ting kan bli til og med i framtida også»

Lærer 5 uttrykkjer at eit viktig argument for å bruke historiekonkurransen i undervisninga er

¹²⁵ Lund 2016: 24

fordi det legg opp til å trekke linjer i tid, mellom fortid og notid, men også framtid der det er naturleg. Lærar 4 fortel også om viktigheita av å forstå kvar historia kjem frå:

«...historia brukast heile tida aktivt og det er på ein måte ein kamp om historia, dei som vinn det er dei som definerer historia, dei som definerer framtida ikkje sant, so dei som eig historia dei eig også framtida. Fordi dei kan.. fordi sånn og sånn skjedde og vi hadde rett, altså skal vi ha sånn og sånn i framtida. So eg prøver å bevisstgjere på det....»

Lærar 1 uttrykkjer det same:

«Men noko av det viktigaste man skal lære i historie det er jo kjeldekritikk, kjeldebruk, og historieforståing. At dagen i dag er eit resultat av tidlegare handlingar som kunne vore annleis. På same måte at me skapar historie. At våre handlingar formar framtida. Og det lærar man best gjennom å jobbe slik»

Gjennom bruken av «Min familie i historien» prøver altså informantane å leggje opp til ei aktiv bruk av historia, og at elevane ved å jobbe med nære kjelder på måten dei gjer i historiekonkurransen kan bidra til å sjå nye samanhengar. Ved å reflektere over kvar historia kjem frå og kven som har skrive den kan elevane i større grad reflektere kring korleis fortida har påverka framtida, og dermed deira notid. I fleire av tilfella der informantane snakkar om historiemedvit, direkte og indirekte, snakkar dei også om kjelder og kjeldebruk. I dei fleste tilfella der historiemedvit kjem fram naturleg er det i samanheng med historiedidaktikk eller det lærarane refererer til som metode. Lærar 3 knyt historiemedvit til historiedidaktisk teori saman med kjeldekritikk og historisk tenking. Lærar 1 operasjonaliserer historiemedvit ved kontrafaktisk tenking og koplar det til betydinga av notidas handlingar, noko ho meiner ein lærar best gjennom kjeldearbeid. Lærar 6 uttrykkjer også at det er ei samanheng mellom historiemedvit og kjeldearbeid. Som nemnd er ikkje kjeldekritikk tradisjonelt sett ei del av historiemedvits, men i kjerneelementet «Historiebevissthet» i LK20 og den svenske læreplanen blir det å opparbeide seg kjeldekritisk kompetanse nemnd som ein måte å utvikle historiemedvit.

Tabell 2: Oversikt over «Respondentanes haldningar og praksis kring historiemedvit.»

	Historie- medvit er viktig i historiefag- get.	Eg legg vekt på historiemedvit i eiga undervisning	Det er viktig å ha fokus på samspelet mellom fortid-notid	Eg fokuserer på samspelet mellom fortid og notid	Det er viktig å ha fokus på framtid i historiefag- et	Eg brukar tid på framtid i historieund- ervisninga
Heilt einig	15	11	17	12	8	4
Delvis einig	2	6	1	4	7	5
Nøytral		1		1	3	4
Delvis ueinig	1			1		5

Kjelde: Henta frå spørjeundersøkinga.

Respondentane til spørjeundersøkinga vart, i motsetning til i intervjuet, stilt konkrete spørsmål om framtidsperspektivet i historiefaget. Respondentane fekk først spørsmål om kor einige dei var i visse utsegn og kva som er viktig i historiefaget, for so å få spørsmål om kor einige dei er i at dei legg vekt på, fokuserer på og brukar tid på dei same tinga. 17 av 18 er *heilt* eller *delvis einige* i at historiemedvit er viktig i historiefaget, medan ein av respondentane er *delvis ueinig*. Når lærarane skal svare på om dei sjølv legg vekt på historiemedvit i undervisninga er det fire av dei som tidlegare var *heilt einige* som har endra meining, medan ingen av respondentane er *delvis ueinig* i at historiemedvit er noko dei legg vekt på. Her er det svakt skilje mellom kva lærarane meiner er viktig og korleis dei sjølv brukar det i undervisninga.

Når det kjem til samspelet mellom fortid og notid er alle heilt eller delvis einige i at det er viktig, medan 16 av 18 meiner sjølv dei fokuserer på samspelet mellom fortid og notid. Det er interessant at 1 av respondentane er *delvis ueinig* i at historiemedvit er viktig, men at alle meiner samanhengen mellom fortid og notid er viktig. Dette kan ha samanheng med at historie har blitt sett på som eit «fortidsfag». Når det kjem til samanhengen mellom haldning til og fokus på samspelet mellom fortid og notid er det større forskjellar enn det var for historiemedvit generelt. Ikkje berre er det færre som er *heilt einig* i at dei sjølv fokuserer på

samspelet mellom fortid og notid, men ein av respondentane er her *delvis ueinig*.

Spørsmåla som omhandlar framtida i historiefaget og historieundervisninga føl mønsteret til dei førre spørsmåla, med at det er fleire som meiner det er viktig, enn som brukar tid på det i undervisninga. Dei to spørsmåla om framtida skil seg derimot frå dei andre spørsmåla ved at det er betydeleg færre som er *heilt einige*, men også fordi halvparten av respondentane er *nøytrale* eller *delvis ueinige* i at dette er noko dei brukar tid på. Informantane som vart intervjua fortel om historiemedvit på ein til dels overflattisk måte. Fleire av informantane gjer uttrykk for at framtidsperspektivet er ein del av historiemedvit, men to av informantane nemner det også som ein mogleg del av arbeidet med historiekonkurransen. Som nemnd var det ikkje stilt konkrete spørsmål om framtidsperspektivet under intervjua, og det er derfor vanskeleg å samanlikne svara frå intervjua med dei frå spørjeundersøkinga.

Respondentane i spørjeundersøkinga uttrykkjer at historiemedvit er ein viktig del av historiefaget, og dei fleste er einige i at dei legg vekt på historiemedvit i eiga undervisninga. Til tross for at so mange meiner historiemedvit er viktig, og noko dei sjølv legg vekt på er det berre halvparten av lærarane som er einige i at dei sjølv brukar tid på framtid i historieundervisninga, medan fleirtalet av lærarane meiner dei fokuserer på samspelet mellom fortid og notid. Paulssen konkluderte med at fokuset lærarane som vart intervjua hadde på samspelet mellom fortid og notid verka til å gå ut over å trekke linjer til framtida. Kjørsti Rønneberg si masteroppgåve frå 2017 finn også det same mønsteret med at lærarane i større grad fokuserer på samspelet mellom fortid-notid enn framtidsperspektivet.¹²⁶ Dei same trekka som Paulssen og Rønneberg peikar på er også funne hjå informantane som har delteke i denne forskinga. Spørjeundersøkinga viser klårt at framtidsperspektivet er sett på som mindre viktig, og at det er færre lærarar som fokuserer på det enn på samanhengen mellom fortid og notid. Informantane legg mest vekt på forholdet mellom fortid og notid når dei fortel om historiekonkurransen. Framtidsperspektivet blir nesten utelukkande nemnd i forbindelse med historiemedvitsomgrepet, og informantane fortel svært lite om korleis dei implementerer framtid i verken historiekonkurransen eller historiefaget generelt.

Oppsummering.

Informantane viser ei forståing for historiemedvit, men det verkar som om fleire av

¹²⁶ Rønneberg 2017: 68

informantane har ei overflatisk forhold til omgrepet der dei både kan definisjonen og gjennomfører det i undervisninga, men at det ikkje nødvendigvis er ein samanheng mellom dei to. Lærar 3 uttrykker at å jobbe med familiehistorie er godt egna for å vidareutvikle historiemedvit. Han og fleire av informantane tykkjer historiekonkurransen er ein fin måte å jobbe med kjelder på, og å danne eigne framstillingar. Lærar 5 og Lærar 6 opplever at elevane tar med seg erfaringane frå historiekonkurransen til resten av historiefaget. Dei to informantane opplever også at elevane ser betre samanhengar og at tankeprosessen kring samspelet mellom tidsdimensjonane vert sett i gang i resten av historiefaget. Lærar 1 opplever at elevane gjennom å jobbe med «Min familie i historien» lærer at notida er eit resultat av fortida, og at ein på same måte er med på å forme framtida i notida. Informantane nemner ofte historiemedvit i samband med kjeldekritikk. Kjeldekritikk er ikkje tradisjonelt ein del av historiemedvit, men blir inkludert i omgrepet i LK20 og i den svenske læreplanen. Den nye læreplanen for historie er ikkje innført enda, men det verkar likevel til at det allereie er i oppfatning blant informantane at det er ein samanheng mellom kjeldekritikk og historiemedvit. I spørjeundersøkinga viste fleirtalet av respondentane at dei meinte historiemedvit var viktig og legg vekt på det i undervisninga, medan berre halvparten av respondentane brukar tid på framtid. Dette samsvarar med tidlegare forskning, som viser at samanhengen mellom fortid og notid går ut over framtidsperspektivet.

5.1.3 Den nære historia

Eit argument som gjekk igjen hjå informantane var nærleiken til det elevane jobba med. Argumenta til informantane handlar om nærleik i form av det familiære og personlege, men også gjennom mikro- og makrohistorie. Argumentet om makro- og mikrohistorie kom til uttrykk hjå informantane gjennom arbeidet med å knyte familiehistorie opp mot lokal og nasjonal historie.

Identitet handlar om den individuelle identiteten til eleven, men også om elevens tilhøyrslse i ein større kollektiv identitet. Det at elevane skal forske på noko som ligg nærme seg sjølv både personleg og ofte geografisk gjer at dei får ei anna nærleik til historiefaget enn i mange andre tema det blir jobba med. Lærar 1 viser til at dersom det sprenger ei bombe i eit anna land, so har media og nyheiter ofte fokus på nordmenn som har vore i området, nettopp fordi det nære er meir spennande enn det fjerne. Ho seier at ein er mest motivert gjennom å få velje noko ein er nysgjerrig på sjølv og knyt det til historiekonkurransen:

«Og sånn er det her også, jo nærare me får det, jo meir spennande blir det»

Lærer 3 har også fokus på at tilknytninga til stoffet og oppgåva gjer at elevane blir meir motiverte til å jobbe med historie:

«På skulen brukar ein mykje tid på å øve seg på å skrive oppgåver om ting, der oppgåva i seg sjølv ikkje har noko verdi. Skal skrive om historisk person i historie, eg trur at det bokstavelig talt har blitt skrive millionar av skuleoppgåver om Leonardo da Vinci eller Martin Luther. Produktet i seg sjølv har ingen verdi[Min familie i historien er] Ein av dei få tinga du gjer på skulen som kan ha ein eigenverdi, det har ein eigenverdi at nokon set seg ned å skriv ein tekst om familiebedrifta»

Historiekonkurransen blir med andre ord oppfatta av læraren som eit meir meningsfullt undervisningsopplegg enn å diskutere kjende store namn i historia. Ved å studere eller forske på ein historisk person som er godt kjend og det har vorte skrive mange verk om, vil ein som elev i ei skuleoppgåve reprodusere andre sine verk og oppfatning av personen, og ikkje kunne skrive noko nyskapande. Det verkar å være delar av poenget til Lærer 1 også, ho fortel at då det finnes mange arbeid om Hitler vil det vere vanskeleg å skrive noko nytt og avgrense då det er so mange tidlegare kjelder å basere seg på. Ved å forske på ein person i eiga familie, eller ein person i nærmiljøet kan ein med andre ord ikkje berre gje ei auka historieinteresse eller motivasjon, men det verkar på Lærer 3 som at det kan gje ei kjensle av å ha gjort noko viktig. Arbeidet dei legg inn i oppgåva blir ikkje oppfatta som meningslaust, men som noko nyskapande og av verdi for dei sjølv og kanskje også for familien.

Ei viktig del av den individuelle identitetsdanninga er tilknytninga til eige liv og oppfatninga av eiga historie, spesielt familiehistorie. Slektsgransking, her forskning på eiga slekt, har dei siste 20-30 åra vorte svært populært også blant amatørar, og det har vorte utvikla eit betydeleg tal nettsider og dataprogram for å organisering og deling av slektshistorie.¹²⁷ Motivasjonen er ofte driven av nysgjerrigheit på eigen familie og eiga historie. Kvar kjem eg egentleg frå? Ein har eit felles og individuelt band til fortida gjennom nære relasjonar. Det emosjonelle bandet til historia, spesielt fortida, er sterkast i kopling til familiesamlingar, då ein har eit personleg band til historia som blir fortalt.¹²⁸ Erik Lund skriv det slik: «Historiebevisstheten gis næring, frå det individuelle og slektsmessige, ut i det lokale, nasjonale og kanskje globale»¹²⁹ og «Samtalen skaper fortellinger knyttet til bildet og en bevissthet om individuell og kollektiv

¹²⁷ Bratberg & Arntzen 2019

¹²⁸ Lund 2020: 29

¹²⁹ Lund 2020: 29

fortid, knyttet til nære relasjonar.»¹³⁰ Arbeidet med historiekonkurransen fører til denne personlege tilknytninga gjennom samtaler med familiemedlemmer og at eleven derfor i større grad enn ved realhistorie kan knyte emosjonelle band til historia. Informantane fortel at elevane ofte følar seg sterkare knytt til besteforeldre i etterkant av arbeidet med «Min familie i historien». Også i tilfelle der eleven ikkje skriv om eiga familie, men for eksempel ein nabo eller nokon frå lokalmiljøet vil ein få ei større tilknytning til stoffet enn ved å skrive om for eksempel Napoleon.

På spørsmål om han føler at det å sjå familien på ein historisk måte kan bidra til historiemedvit svarar Lærar 5:

«... eg trur det er lettare når ein byrjar med det som nært og personleg. Det er nærmaste for dei, det er jo for dei alle fleste nær familie. Og begynnar du der og på ein måte jobbar deg litt utover og du ser kanskje utviklinga i familien over tid, so blir ikkje historia berre sånn død ting som var for lenge sidan, med som er på ein måte lukka inne i ei bok. Det er eigentleg noko levande og sånn som utviklar seg heile tida som dei sjølv er ein del av.»

Lærar 5 opplever at elevane får eit anna forhold til historia enn dei hadde før prosjektet. Historiefaget handlar ikkje lengre om å lese realhistorie frå ei bok, men å oppleve at historien er levande. Dette igjen kan bidra til at elevane i større grad forstår at historien ikkje berre ligg i fortida, men også hender her og no, og at dei sjølv er ein del av det. Ved å forske på nokon i familien vil elevane kunne få ei større forståing av kvar dei kom frå og korleis dei har utvikla seg til å bli den dei er. Informantane oppfordrar elevane sine til å gjennomføre intervju som ein del av arbeidet med «Min familie i historien». Kjell Fossen meiner at eleven ved å nytte munnlege kjelder kan elevane komme tettare på livet til personar som står dei nær, og dermed få ei verkelegheitsforståing knytt til identitet.¹³¹ Han meiner også at den personlege tilknytninga gjer fortida meir konkret, og gjer at fortida får liv fordi den er knytt til menneskelege relasjonar noko dei kjenner seg att i. Koplinga mellom historiemedvit og identitetsdanning heng saman med forståinga av samanhengen mellom fortid, notid og framtid. Individet si forståing av at fortida har innverknad på kven ein er i notida, og at opplevinga av kven ein er og kva verdiar ein har kjem til å forme korleis individet forstår og ser seg sjølv i framtida. Dette er ein ubevisst prosess som går føre seg hjå alle. Mange elevar reknar ikkje seg sjølv som ein del av historia, i undersøkinga til Marianne Poulsen svara 7 av

¹³⁰ Lund 2020: 29

¹³¹ Kjell Fossen 2005

22 elevar at dei ikkje rekna seg sjølv som ein del av historia. I følgje Poulsen er dette fordi nokre elevar ser historia som utelukkande fortid, og kan derfor ikkje ta stilling til eiga posisjon i historia. Elevane i undersøkinga hennar uttrykte også at det «normale» livet ikkje har noko betydning i den store historia.¹³² «Min familie i historien» kan vere med på å byggje opp ei forståing av seg sjølv som ein del av historia, og at kvardagslivet også er ein del av historia.

Det å reflektere over og sette undersøkinga i ei større samanheng er i følgje nettsida til historiekonkurransen eit av krava for ei god oppgåve.¹³³ Alle informantane fortel at det er eit krav til deira elevar å setje undersøkinga av eit familiemedlem i lokal og/eller nasjonal kontekst. Nokre av informantane er meir bevisst enn andre når det kjem til at dette er krav for historiekonkurransen, men det kjem fram av intervjuet at dette er noko dei ser verdi i og ville ha jobba med uansett.

Lærer 5 seier det slik:

«...det her skal jo ikkje berre vere ei historie, eller ei oppgåve om eit menneske. Det skal vere ei tett samanheng mellom det enkeltmennesket og periodar eller hendingar eller eit eller anna i nasjonal eller internasjonal historie. So typisk koplingspunkt er jo, ein brukar spøkt modellen ein del: sosial, politisk, økonomisk, kulturelt, teknologisk. Prøve å kartleggje det gjennom intervjuet.»

Lærer 6 seier dette:

«Dei som klarar å vise den vesle historia i den store historien so dei som er veldig gode til å vise det mikroperspektivet på sin familie og knytte det veldig opp til då ein større historisk hending som personen dei skriv om er ein del av. Dei som er veldig gode til å skilje det perspektivet der dei skriv jo veldig god oppgåve. Det er noko som mange tykkjer er litt vanskeleg eigentleg forholdet mellom dei to: mikro- og makroperspektivet i oppgåva.»

I lærarintervjuet til Paulssen fann han at informantane var retta mot å involvere elevar si eiga historie, og dermed også historie som har nær relasjon til elevane, og på denne måten gje historia mening for eleven. Paulssen konkluderer at å knyte den nære historia til elevane opp mot historiefagets større linjer og samanheng viser ein måte å operasjonalisere historiemedvit.

¹³² Poulsen 1999: 140-150

¹³³ HIFO (u.å. b)

Dette meiner han kan gjere at elevane blir meir bevisst på at individet er historieskapande.¹³⁴ Informantane i denne undersøkinga uttrykker, på same måte som Paulssen, at elevane oppnår større forståing for samanhengar og knyter saman mikrohistorie med makrohistorie ved å jobbe med eiga historie. Lærer 5 opplever at det er lettare for elevane å utvikle historiemedvit gjennom det nære og personlege. Informantane som fortalte korleis dei arbeida med «Min familie i historie» legg sterk vekt på at elevane ikkje berre skal skrive om nokon i familien, men at dei skal setje denne personen i historisk kontekst. På denne måten kan historiefaget, i følge Paulssen: «synleggjøre en handlingsradius for den enkelte, i overgangen mellom det fortidige og det fremtidige, og dermed viser individet som historieskapende.»¹³⁵

Oppsummering.

Informantane fortel at dei opplever meir motivasjon knytt til «Min familie i historien» då elevane jobbar med noko som opplevast relevant for eige liv. Lærer 1 og Lærer 3 fortel at nærleiken til historia gjer at den blir oppfatta som meir interessant og meningsfylt. Dette støttast av Lund og Fossen. Elevane får eit emosjonelt band til historia og kan få ei auka verkelegheitsforståing knytt til identitet. Lærer 5 legg også vekt på at historie blir ofte oppfatta som meir enn ein daut ting for lenge sidan, noko som kan bidra til at elevane sjølv skjønner at dei er ein del av historia. Informantane har fokus på at elevane skal sette den nære historia i ei større kontekst. Ut frå intervjuet er det rimeleg å anta at dette er noko lærarane ville ha gjort uansett om det var eit krav eller ikkje, då dei uttrykkjer at det er stor verdi i denne koplinga av mikro- og makrohistorie. Lærer 5 fortel også at han tykkjer det er lettare for elevane å utvikle historiemedvit gjennom det nære.

5.1.4. Djupnelæring

Djupnelæring kom fram som eit uventa argument frå to av informantane som vart intervjuet. Det var ikkje lagt noko fokus på djupnelæring i førebuinga til verken intervjuet eller spørjeundersøkinga, dermed fekk ingen av informantane eller respondentane spørsmål knytt til djupnelæring. To av informantane som vart intervjuet nemner likevel djupnelæring som argument for å bruke «Min familie i historien».

Lærer 3 omtalar det slik:

¹³⁴ Paulssen 2011: 91

¹³⁵ Paulssen 2011: 91

«Eg har som sagt hatt mange eksempel på elevar som har fått betre karakterar, produserer betre produkt med denne arbeidsmetoden, som skuleoppgåve.... Og so tykkjer eg at nivået på et produktet eg får då er jo mykje høgare, har høgare måloppnåing, for å bruke eit ord eg eigentleg ikkje likar. Du viser ambisjonane som læreplanen og kriteria strekker opp for kva du skal nå. Eg tykkjer du kjem mykje lengre med dei med ei slik type oppgåve enn du gjer med standard historieoppgåve. Drøft to ulike årsaker til den kalde krigen osv. Den har ei ana djupn, og eg tykkjer dei oppnår i mange tilfelle ei anna djupn i forståinga av den store historien»

Erfaringa til Lærer 3 er at elevane får mykje ut av å jobbe med HIFO sin modell av historiekonkurransen og at mange produserer eit betre produkt med høgare nivå og får ei djupare forståing enn elles i historiefaget. Gjennom historiekonkurransen får elevane jobbe med eit større prosjekt over tid, samt at dei må setje seg inn i lokal og nasjonal historie frå perioden dei skriv om. Elevane må aktivt finne kjelder og vurdere desse før dei lagar ei framstilling der dei set desse kjeldene i perspektiv. Det er med andre ord mange forskjellige ledd og prosessar eleven må gjennom før det endelege resultatet er klart. Anna Obstfelder Ytrebø meiner at elevane kan finne djupnelæring som motivasjon til å lære meir, då dei utviklar ei forståing for kvifor dei skal lære det.¹³⁶

Medan Lærer 1 seier dette:

«Alt man gjer hugsar ein jo ti gonger betre enn det man har vorte fortalt eller har lese. Ja. So eg trur det at.. også lærer man jo det, [elevane får] dybdelæring av ulike delar av historia fordi dei vel seg ulike personar som har levd på ulike stadar til ulike tider og sånt. Men det tenkjer eg at det er fint.»

Lærer 1 peikar på ei interessant problemstilling som ikkje kjem fram i nokon av dei andre intervjua. Fordi alle elevane forskar på forskjellige personar, og derfor i noko grad varierende tidsperiodar, vil elevane i ei klasse utvikle ei større kunnskap om forskjellige periodar. Ein elev kan for eksempel lære mykje om fattigdom i etterkrigstida, medan ein anna kan lære mykje om norsk oljeproduksjon på 1970-talet. Det verkar ikkje som Lærer 1 ser på dette som eit problem, men heller noko positivt. I ei utredning frå 2015 vart det blant anna vurdert kva kompetanse ville vere viktig for elevar i framtida, der blir dette skriva om djupnelæring:

¹³⁶ Ytrebø 2019: 32

«Med en opplæring som er tilpasset den enkelte, vil elevene ha ulike behov for hva de fordypet seg i, og hvordan. Dybdelæring er ikke dybde i alt for alle. For å kunne gå i dybden i enkeltemner forutsetter det at elevene har mulighet for å gjøre valg».¹³⁷

Dette støttar opp haldninga til Lærar 1 om at det ikkje nødvendigvis er negativt at elevane fordjupar seg i forskjellige emne. «Min familie i historien» legg opp til at elevane sjølv kan velje kva tema eller periode i historia dei ynskjer å fordjupe seg og til ei viss grad på kva måte. Historiekonkurransen legg nokre føringar for kva som må vere med i oppgåva, men det er stor valfridom når det kjem til gjennomføring. Elevane kan blant anna levere oppgåva i valfri form, som film eller nettside, og det er mogleg å levere inn enkeltvis eller i grupper, sjølv om informantane har utelukkande gjennomført historiekonkurransen som eit individuelt prosjekt. Elevar har forskjellige bakgrunnar og forskjellig interesse, det vil også gjelde i historiefaget.

Ynskje om ytterlegare djupnelæring var ein av dei viktigaste grunnane til Fagfornyelsen 2020, og la grunnlaget for bruken av kjerneelement.¹³⁸ Ut frå det informantane fortel om prosessen kring «Min familie i historien» er djupnelæring, bevisst eller ubevisst, ein viktig del av prosjektet. For at elevane skal klare å skrive ei oppgåve som viser samanhengar mellom enkeltindivid og samfunnet rundt er dei nøydte til å jobbe aktivt med nøkkelomgrep som kjelder, årsak og verknad samt kontinuitet og endring. I følge Lund viser læringspsykologisk forskning at slike nøkkelomgrep er minst like viktig som mengde stoff.¹³⁹

Oppsummering.

Djupnelæring var eit uventa argument som vart nemnd av Lærar 1 og Lærar 3. Lærar 3 opplever at elevane får ei større djupneforståing i makrohistorie ved å jobbe med mikrohistoria gjennom historiekonkurransen. Dette kan ha samheng med at elevane må jobbe med oppgåva over lengre tid, og aktivt finne og vurdere kjelder. Lærar 1 nemner at «Min familie i historien» gir elevane djupne i forskjellige delar av historia, men tykkjer ikkje dette er eit problem. Elevane vil få betre djupneforståing av makrohistorie i dei tidsperiodane dei har knytt familiehistoria til. Opplevinga med at det er uproblematisk med den type djupne i forskjellige periodar eller tema blir støtta av ei utredning frå 2015 som slår fast at

¹³⁷ NOU 2015: 8, s, 10-11

¹³⁸ For meir om djupnelæring i LK20, sjå delkapittel 3.2.

¹³⁹ Lund 2020: 66

djupnelæring er individuelt og mogleik for val er nødvendig for djupne. Ut frå det informantane fortel om prosessen kring «Min familie i historien» er djupnelæring, bevisst eller ubevisst, ein viktig del av prosjektet.

5.1.5. Interesse og motivasjon

Når informantane blir spurt om korleis og kvifor dei vel å gjennomføre historiekonkurransen i undervisninga kjem interesse og motivasjon fram som kanskje dei viktigaste argument. Det er særleg fokus på at elevane uttrykkjer at dette er ein spennande måte å jobbe på og at elevane får undersøke noko dei sjølv er nysgjerrig på. Dette er slik nokon av lærarane fortel om det:

Lærer 1:

«Og no har eg jo sagt noko om at eg er ikkje i tvil om at den forskinga som seier at du er mest motivert gjennom det du kan velje sjølv og det du bir nysgjerrig på sjølv, og ofte er det som kjennes veldig nært mykje meir motiverande enn det som er fjern»

Lærer 2:

«Elevane blir so engasjerte, ofte er det kjempe mange interessante familiehistoriar og man kan sette lys på ting som ein ikkje alltid får sett lys på gjennom læreverket eller ordinær historieundervisning.»

Lærer 6:

«Dei blei rett og slett litt gira på prosjektet, jobba hardt med det og laga eit veldig bra produkt. Du får i begge endar, både so kan du få positive opplevingar med at det er nokon som vanlegvis ikkje tykkjer historie er so fett som kviknar litt til og likar den måten å jobbe på, so kan du også sjølv sagt få sjå at dei som diggar historie frå før av får slå seg heilt laus.»

Kvande og Naastad viser til Jensen sin modell for historiemedviten sine dannelses- og brukssteder, sjå figur 1, og meiner at sjølv om elevane ikkje viser interesse for historiefaget i skulen, betyr ikkje det at dei ikkje har interesse for historie.¹⁴⁰ «Min familie i historien» gjer det mogleg for elevane å jobbe med noko personleg og nært, samt at dei sjølv kan velje kva dei sjølv tykkjer er spennande å undersøke.

Det er ikkje berre elevane som opplever engasjement kring arbeidet med familiehistorie og lokalhistorie. Lærer 3 fortel at :

¹⁴⁰ Kvande & Naastad 2020: 64

«...ein anna positiv ting med familiehistorie er at eg lærar mykje av det sjølv, og eg får nye perspektiv på norgeshistorie og lokalhistorie gjennom å lese alle desse oppgåvene enn eg hadde hatt elles.»

Medan Lærer 4 seier dette:

«...og det er veldig motiverande som lærar å rette slike besvarelser, ein kan faktisk lære noko av det i steden for å sitte og berre irritere deg over kor lite elevane kan av det du har prøvd å lære dei av realhistorie. So det er eigentleg positivt både for elevane og for læraren etter min oppfatning. Men det krev littekstra innsats for alle, både lærarar og elevar.»

Motivasjonen og interessa til læraren er eit svært viktig argument når det kjem til kvifor ein vel å gjennomføre «Min familie i historie». Sjølv om det berre er Lærer 3 og Lærer 4 som direkte seier noko om eiga motivasjon for å halde fram med familiehistorie og historiekonkurransen, so er det tydeleg at dei andre informantane også delar ei sterk interesse. Alle informantane var engasjerte og ivrige i å fortelje om deira erfaringar med «Min familie i historien».

Interesse og motivasjon som har gått igjen i dei fleste av dei andre argumenta. I arbeidet med historiekonkurransen får elevane sjølv jobbe aktivt med noko dei sjølv har ei interesse for. Informantane uttrykker at interesse og motivasjon ligg i bakgrunnen når dei jobbar sjølvstendig med kjelder, nærleiken til stoffet kan være med på å utvikle både historiemedvitte og identitetsdanninga, samt at det kan gje djupnelæring. Interesse for det eleven jobbar med er ein avgjerande faktor for motivasjon og læring innan alle desse aspekta. Dette kan igjen ha innverknad på resten av historiefaget ved at elevane har jobba grundig, sjølvstendig og kanskje til og med fått ei ny interesse for historie.

Oppsummering

Interesse og motivasjon er eit gjennomgåande argument som i stor grad også heng saman med dei andre argumenta. Informantane grunngjev interesse og motivasjon med at elevane sjølv får velje litt kva dei vil jobbe med og er nysgjerrige på. «Min familie i historien» kan også vekke historieinteresse hjå elevar som ikkje tidlegare har hatt det. Lærarane har stor interesse for historiekonkurransen, både fordi elevane får jobbe på ein annleis måte og fordi dei sjølv lærer meir om lokalhistorie og mikrohistorie i nærområdet.

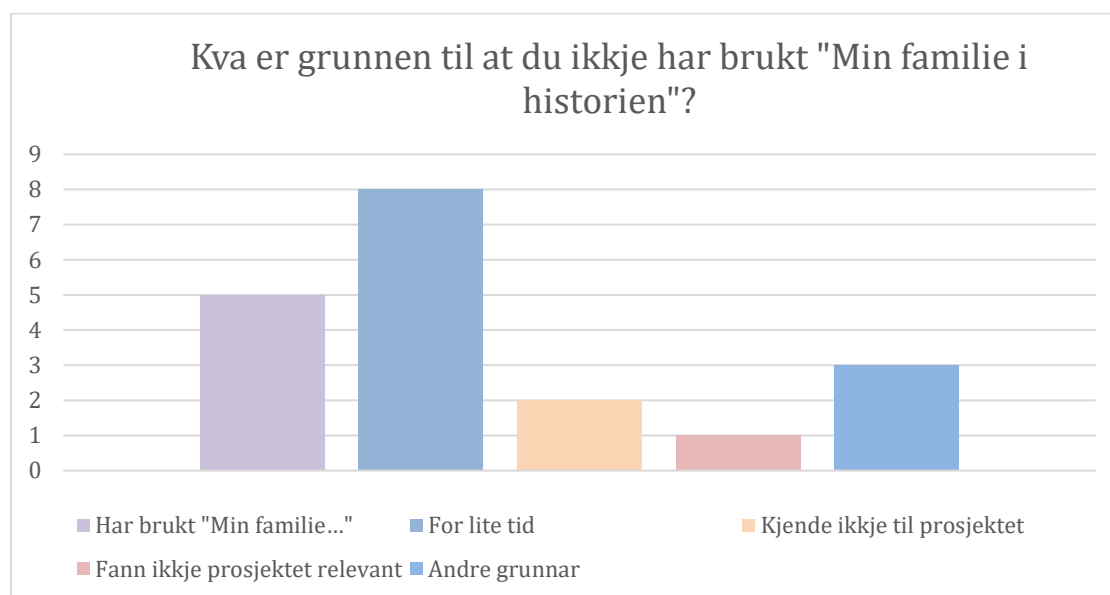
5.2. Kvifor ikkje «Min familie i historien»?

Til no har det vore fokusert på kva grunnar informantane i intervju har, og tykkjer er relevante for å bruke «Min familie i historien» i undervisninga. Fleirtalet av respondentane frå spørjeundersøkinga hadde ikkje brukt «Min familie i historien» og ein får derfor eit innblikk i kvifor dei eventuelt har valt vekk historiekonkurransen. Informantane vart spurde om dei hadde grunnar både for og mot bruken av historiekonkurransen. Når informantane vart spurde kva deira argument var for og mot bruken av «Min familie i historie» var det ei klårt hovudfokus på positive argument. I dei sju intervju var spesielt to argument framtrødande: tid og vanskeleg familiehistorie. I denne delen vil det bli sett nærare på motargument eller utfordringar med å bruke konkurransen, slik det kjem fram av både intervju og spørjeundersøkinga. Først vil det bli gjort greie for tid som motargument, deretter vanskeleg familiehistorie.

5.2.1. Tid

Av respondentane til spørjeundersøkinga var det 10 av 18 som ikkje hadde brukt historiekonkurransen tidlegare, medan 7 hadde gjennomført og 1 hadde gjennomført noko liknande. Figur 2 illustrerer kva grunnar respondentane meinte var grunnen til at dei ikkje har brukt «Min familie i historien». På dette spørsmålet var det mogleg å velje fleire svaralternativ, men det var det berre ein respondent som gjorde.

Figur 2: Kvifor brukar ikkje lærarane «Min familie i historien»?



Kjelde: Henta frå spørjeundersøkinga.

Ein av respondentane har svart at grunnen til at han/ho ikkje har brukt historiekonkurransen var fordi han/ho ikkje fann prosjektet relevant, og 2 av 18 har svart at dei ikkje kjende til prosjektet. Det argumentet flest av respondentane svara var grunnen til at dei ikkje brukte historiekonkurransen var *for lite tid*. Figuren støttar dermed funna i lærarintervjua med at tid er hovudgrunnen til at lærarar ikkje brukar «Min familie i historien».

Også hjå lærarane som vart intervjua var det sterkaste motargumentet til alle informantane tidsbruk. Til trass for at alle informantane var einige i at dei ville gjennomført «Min familie i historien» igjen, enten for heile klassen eller som ein valmoglegheit, so var dei også einige i at prosjektet kravde mykje av læraren. Ein kan dele utfordringane med tidsbruk opp i tre delar. For det første so er det ei utfordring å få tid til «Min familie i historien» i undervisninga, for det andre so er det tidkrevjande for læraren, for det tredje er det tidkrevjande for elevane.

Det første som vart problematisert når det kom til tidsbruk var utfordringa med at det tek tid frå anna historieundervisning, spesielt at det blir mindre tid til dei andre kompetansemåla.

Lærer 6 fortel dette om tidsbruk når han blir spurt om argument mot å bruke historiekonkurransen:

«Ja, grunnen mot må jo då vere at man føler at det et opp for mykje tid....Det er i alle fall hovudgrunn nr 1 til å ikkje ha nokon sånn svære prosjekter. Har du stort prosjekt so må det nødvendigvis føre til at du får mindre tid til å jobbe med dei andre kompetansemåla»

Lærer 6 forklarar vidare at tidsbruken er ein viktig faktor nettopp fordi det er andre kompetansemål ein også må gjennom:

«Det tek mykje tid, og det er jo kanskje hovudutfordringa for lærarane som gjennomfører prosjektet, at dei skal jo no, dei skal jobbe med... alle kompetansemåla må du jo gjennom, og det «Min familie i historien» prosjektet det tek mykje tid.»

Lærer 2 fortel at ho ikkje tykkjer historiekonkurransen krev meir arbeid enn noko anne i undervisninga, men nemner, i likskap med fleire av dei andre informantane, tid som ei generell utfordring i historiefaget:

«I historiefaget syns eg alltid at tid er ei utfordring. Og sjølv om eg tenkte at eg porsjonerte det grei utover so er det alltid ein utfordring å få tid til alt. Og elevane syns

nok at det.. dei hadde for lite tid, medan eg tykte me brukte for mykje tid. Det er so mykje me skal gjennom.»

Lærer 2 tykkjer altså at historiekonkurransen tok mykje tid i undervisninga, men at det ikkje nødvendigvis tek meir tid enn andre aspekt av faget. I «Mer enn en kopimaskin» finn Kjærsti Rønneberg at historielærarane ho intervjuar kjenner på eit tidspress i undervisninga. Ein av lærarane uttrykker at han/ho tykkjer det blir jobba for mykje med faktakunnskap det er enkelt å finne svar på, og at det er ynskjeleg å bruke tida på noko anna.¹⁴¹ Rønneberg konkluderar med at det er ei samanheng mellom metodekunnskap og tid i faget og for læraren. Lærarane i henna undersøking som følte på høg grad av tidspress prioriterte i mindre grad å integrere metode og kjeldemateriale som ein naturleg del av undervisninga.¹⁴² Paulssen problematiserer også mangel på tid, då lærarane blant anna nemner tidsmangel som grunn for å ikkje bruke kontrafaktisk historie, lokalhistorie eller inkludere framtidsperspektivet i større grad.¹⁴³ Fleire andre masteroppgåver trekk også fram tid som eit generelt problem i historiefaget, og som ei hindring for å ha fokus på anna enn realhistorie.¹⁴⁴ Det er derfor ikkje uventa at informantane og respondentane brukar tid som eit argument mot å bruke «Min familie i historien», men som Lærer 2 seier so er det alltid ei utfordring å få tid til alt.

Det andre som vart problematisert var at historiekonkurransen blir opplevd som tidkrevjande for den enkelte lærar. Det kom fram både konkrete og meir generelle kommentarar på korleis tidsbruken har innverknad på læraren. Lærer 5 er den som har det mest konkrete eksempelet. Han fortel at brukar kring ei ekstra arbeidsveka, altså 40 timar ekstra i arbeidstid på «Min familie i historien». Dette er samla arbeid utanom undervisninga og dekker rettleiing, tilbakemeldingar og vurdering. Det er ingen av dei andre lærarane som nemner spesifikk tidsbruk, men også Lærer 1 nemner at det å gje tilbakemeldingar kan vere vanskeleg og tidkrevjande:

«Og det er klart når du har tredje klasse, 32 elevar i klassen so er det, det er krevjande. Og det er også krevjande å gje tilbakemelding som gjer at dei ikkje jobbar seg ihel. Å gje tilbakemelding som er tilpassa den enkelte elev.... man brukar mykje tid på å lese og gje tilbakemelding og rettleie munnleg. »

¹⁴¹ Rønneberg :80

¹⁴² Rønneberg 100

¹⁴³ Paulssen 2011: 69 og 91.

¹⁴⁴ Haveland 2017: 44-45 og Ytrebø 54-56

Lærer 1 nemner også dette som ein årsak til at ikkje fleire brukar historiekonkurransen:

«Eg trur nokon av dei som ikkje brukar denne her gjer det fordi dei føler dei ikkje har tid og overskot, ikkje fordi det ikkje er ein bra måte å jobbe på.»

Sitatet frå Lærer 1 blir støtta opp av respondentane i spørjeundersøkinga. I Figur 2 kjem det fram at det viktigaste argumentet for å ikkje gjennomføre «Min familie i historien» er at dei har for lite tid. Det kjem også fram at det berre er ein av dei 18 respondentane som ikkje gjennomfører historiekonkurransen fordi han eller ho ikkje finn prosjektet relevant.

Det tredje som vart problematisert av fleire av informantane var at elevvar tykkjer «Min familie i historien» kan bli for tidkrevjande. Likevel verkar det på informantane som om haldninga til elevane endrar seg i løpet av prosjektet. Lærer 4 fortel om tid som argument mot historiekonkurransen slik:

«Motargumenta er vel det at det er litt krevjande for både elev og lærar. Og du må holde litt i det og får alltid litt sånn der akk og ve [frå elevane] og nokon som tykkjer det blir kjedeleg og mykje og gir litt opp....»

Som tidlegare nemnd gjennomfører Lærer 3 historiekonkurransen frivillig. Dette grunngjev han blant anna slik:

«[Eg] Tok oppgjer med at dette var eit interessant prosjekt, men at det var ganske vanskeleg å få elevane motiverte, og få det til å passe inn i det elles tøffe 3. året. Slik at dei siste åra har eg gjennomført det kvar år, men då som eit frivillig tilbod til elevane».

Seinare i intervjuet utdjupar han det slik:

«Som eg sa so er dette ei stor og tung og arbeidskrevjande oppgåve for elevane. I forhold til kor mykje det påverkar karakteren, som dei er veldig opptekne av i tredje klasse, so er dette ei veldig arbeidskrevjande oppgåve dei må bruke ferie og snakke med dei har ofte intervju med familiemedlemmar, det tek mykje tankearbeid for dei. Og so er det eit stort arbeid med kjeldemateriale og ein stor tekst. Tungt å motivere og vanskeleg å dytte det på ... eg tykkjer det er for vanskeleg å krevje det.»

Frå det informantane fortel verkar det som om elevane i hovudsak har ei negativ haldning til historiekonkurransen, men lærarane fortel at dei aller fleste som skriv oppgåva om familiehistorie blir meir motiverte undervegs. Sitatet frå Lærer 5 oppsummerar den generelle oppfatninga:

«Det er stort sett positivt, dei negative tilbakemeldingane er det stort sett før dei byrjar å skrive. Og det går stort sett på at det her har dei faktisk ikkje tid til.... Når folk kjem

i gang og dei begynnar faktisk å snakke med sin eigen familie so syns dei eigentleg det er veldig artig.»

Oppsummering.

Det viktigaste motargumentet til respondentane i spørjeundersøkinga var tid. Informantane frå intervju opplever tid som utfordrande på tre måtar: å få tid i undervisninga, tidkrevjande for læraren og tidkrevjande for elevane. I undervisningar tykkjer informantane at det er utfordrande å få tid, fordi dette gir mindre tid til andre kompetansemål. Lærer 2 tykkjer at tid er ei generell utfordring i historiefaget, men at «Min familie i historien» ikkje er noko særleg meir tidkrevjande. Det generelle tidspresset er og funne i andre masteroppgåver som ser på korleis historielærarar jobbar. Informantane opplever at historiekonkurransen kan vere tidkrevjande for læraren på grunn av rettleiing og delinnleveringar, samt vurdering i etterkant. Informantane opplever at elevane også kan tykkje det blir eit tidkrevjande prosjekt og dermed miste motivasjonen. Lærer 3 har på grunn av dette vald å gjere gjennomføringa av historiekonkurransen valfri. Likevel er det ei generell oppfatning blant informantane av at elevane ofte er negative i byrjinga, men endrar meining når dei kjem i gang.

5.2.2 Vanskeleg familiehistorie

Den andre store utfordringa informantane nemner kan oppsummerast i temaet «vanskeleg familiehistorie». Alle lærarane hadde ei eller anna form for refleksjon eller bekymring kring temaet, og korleis dette ikkje berre kan ha innverknad på elevane men også resten av familien.

Lærer 1:

«...eg tenkjer at det at man er bevist på at man veit ikkje kva skap man opnar hjå elevane. Man må vere forberedt på at det å grave i familien gjer at man også kan finne nokre lik. Det betyr at man stiller... at man oppfordrar elevar til å stille spørsmål som ein ikkje sjølv tenker på at kan vere ganske traumatiske for dei som får dei spørsmåla.»

Lærer 3 fortel tidleg at ei negativ erfaring han har med historiekonkurransen er dei etiske og sensitive sidene av prosjektet, for alle har ikkje ei lukkeleg familiehistorie. Han utdjupar det slik:

«Også kjem vi innom mange sensitive tema som byr på veldig store utfordringar, prosjekt som eg ser at dei kan komme i trøbbel. Elevar som grev opp i og finn ut av om sine oldeforeldre som har vore NS medlemar og vorte dømde, det er ikkje

uproblematisk i det heile teke. Du kan også stikke nesa inn i gamle familiekonfliktar og rive opp i gamle familiekonfliktar».

Lærer 5 problematiserer også temaet, men kjem med eit ny utfordring som ikkje kjem fram hjå dei andre informantane. Han fortel først i likskap med dei andre at:

«Det er klart dei som har oldeforeldre eller besteforeldre som har vore i NS eller eit eller anna slikt, dei skriv vanlegvis ikkje om det. Det er slikt som blir påpeikt i klassen, kor mange oppgåver det har vore på folk som har gjort motstand, det er ikkje ei einaste oppgåve om nokon som har vore frontsoldat eller vore med i NS....»

Før han går vidare til å problematisere korleis dette kan ha innverknad på elevane sitt syn på historia:

«So ein får eigentleg eit verkeleg vrangbilete då om korleis fortida var gjennom nettopp det utvalet som skjer naturleg ut ifrå kva folk har lyst til å snakke om og kva som dei vil halde for seg sjølv.»

Det er med andre ord ikkje berre utfordring med vond eller sensitiv familiehistorie, men det bør problematiserast overfor klassen kvifor ein ofte endar opp med mange heltehistorier, medan det er mindre fokus på «skurkar».

Oppsummering

Informantane fortel at familiehistorie kan vere eit vanskeleg tema å jobbe med. Det er ikkje sikkert alle har ei positiv familiehistorie, eller har familie. Lærer 3 fortel at dette er noko han er veldig medviten på i forbindelse med historiekonkurransen. Lærer 5 problematiserer den nesten utelukkande positive vinklinga på familiehistorie. Det er dei færreste av elevane som skriv om eit familiemedlem som skriv om «skurkar» i historia, og det er ofte mange heltehistorier.

5.3 Diskusjon av funn

I denne delen vil det bli sett nærare på andre funn i gjort i denne undersøkinga. Først vil det bli drøfta om det er nokon samanheng mellom korleis og kvifor informantane gjennomfører «Min familie i historien», deretter vil det bli sett på om det er nokon samanheng mellom lærarane si grunngjeving og grunngjevinga til HIFO og historiekonkurransen. Til slutt blir det lagt fram korleis lærarane sine argument vil stå i forhold til den nye læreplanen.

5.3.1. Samanheng mellom læraren og bruken av «Min familie i historie».

I denne delen vil eg drøfte nokon funn kring enkeltlæraren og bruken av «Min familie i historien». Etter å ha gått gjennom dei ulike argumenta verkar det ikkje til å vere noko kopling mellom kategorien lærar og argumenta som blir brukt. Det er heller ikkje noko tydeleg samanheng mellom grunngjeving og utdanning, sjølv om den med mest utdanning i historie har teke master i historie med historiedidaktikk og den med minst utdanning innanfor historie berre har ei årseining. Forskjellen er derimot veldig tydeleg mellom lærarane som har gjennomført det mange gonger og Lærar 2 og Lærar 6 som berre har gjennomført det eit par gonger.

Lærar 2 og Lærar 6 snakka mindre fritt enn dei andre informantane og trengde fleire av oppfølgingsspørsmåla i intervjuguiden.¹⁴⁵ Dei to lærarane hadde færre argument for å gjennomføre historiekonkurransen, og nemnde for eksempel berre kort bruken av kjelder og kjeldekritikk. Lærar 6 skil seg derimot litt ut når det kjem til historiemedvit, der han viser meir forståing og anvending av omgrepet enn dei fleste av lærarane. Lærar 2 og Lærar 6 var heller ikkje like reflekterte kring utfordringar kring tid og vanskeleg familiehistorie. Begge uttrykte kort at «Min familie i historien» er eit tidkrevjande prosjekt som gjer at ein kan bruke mindre tid på andre kompetanssmål, men seier ingenting om tid i forhold til lærarar eller elevar. Ein kan anta at dette grunnast at Lærar 2 og Lærar 6 har brukt «Min familie i historien» færre gonger enn

5.3.2 Lærarane si grunngjeving samanlikna med HIFO si grunngjeving.

På nettsida til historiekonkurransen verkar grunngjevinga for å delta i historiekonkurransen å vere retta mot elevar i «Hvorfor skal man delta», medan det er grunngjeve meir didaktisk for lærarane under «Til Læreren». Argumenta i «Hvorfor skal man delta» er også relevante for kvifor læraren bør bruke «Min familie i historien» og vil derfor bli inkludert i drøftinga.

Både informantane og historiekonkurransen argumenterer for at elevane ved å gjennomføre historiekonkurransen vil kunne få ei meir personleg tilnærming til historia. Informantane fortel at ved å jobbe med familiehistorie på måten historiekonkurransen legg opp til vil mange elevar bruke besteforeldre eller eldre familiemedlemmar som primærkjelder. Ved å ha kontakt med besteforeldre fortel fleire av informantane at elevane opplever å komme nærare familien.

¹⁴⁵ Sjå vedlegg 3 *Intervjuguide*.

På nettsida til historiekonkurransen kjem argumentet om nærleiken til historia fram i «Hvorfor skal man delta», men ikkje i «Til Læreren».¹⁴⁶

Lærer 3 fortel korleis han opplever at elevane gjennom historiekonkurransen skal produsere eit produkt med relevans. Oppgåva dei skriv i forbindelse med «min familie i historien» har ei betyding for livet utanfor skulen, ei eigenverdi. Det kan være at eleven lærer meir om eller kjem nærare eit familiemedlem, at dei skapar engasjement i familien eller at dei får ei større forståing av samspelet mellom fortid, notid og framtid. Det at elevane kan komme nærare besteforeldre, og at familiehistorie gjer historia mindre fjernt og irrelevant er også eit viktig argument frå HIFO. Eit anna argument HIFO gir for at elevane skal delta er at: «å skrive om det nære og personlige er engasjerende og leder til refleksjon». Argumentet om at et nære og personlege er engasjerande blir brukt av informantane, medan grunngevinga med at det fører til refleksjon ikkje blir brukt som argument, men blir stadfesta av Lærer 5 og Lærer 6 som fortel at elevane verkar meir reflekterte i historiefaget i etterkant av prosjektet.

Kjeldearbeid er eit sentralt argument for både informantane og for HIFO. Nettsida til «Min familie i historien» grunnjev først kjeldearbeidet med at kjeldekritikk også er relevant i andre fag. Vidare viser dei til eit konkret kompetansemål i LK06 som omhandlar kjeldekritikk: «identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne framstillingar»¹⁴⁷. Til trass for at kjeldearbeid og metode er eit av dei viktigaste argumenta for informantane er det ingen av informantane som brukar grunngevinga med at det kan bidra til å hjelpe elevane med kjeldekritikk i andre fag. Informantane si grunngeving kring kjelder er tettare knytt opp mot metode i historiefaget, og kompetansemåla innanfor «Historieførståelse og metoder». I sida som er meint for læraren kan ein finne argument som er knytt til kjeldearbeid. Eit av vurderingskriteria for ein god besvarelse er blant anna bruk av primær og sekundære kjelder, samt at bruken av kjelder skal inkludrast i framstillinga. Her kan ein trekke linjer til Lærer 1 som fortel at elevane hennar må skrive om prosessen kring kjeldearbeidet uansett om dei ikkje finn noko, fordi det framleis har nytteverdi, og at informantane oppfordrar til bruken av primærkjelder. Fire av tekstane under «Til læreren» er skrive av lærarar på vidaregåande som har brukt «Min familie i historien». I desse tekstane kjem det samla sett fram ein del av dei same erfaringane og utfordringane som informantane i denne oppgåva har fortalt om. Tekstane er meint som meir

¹⁴⁶ HIFO (u.å.a) og HIFO (u.å.b)

¹⁴⁷ HIFO (u.å.a)

informative tekstar som skal hjelpe læraren med utfordringar ein kan møte på, og har derfor meir fokus på at kjeldekritikk kan vere vanskeleg enn å argumentere for nytte og verdi.¹⁴⁸

Informantane i denne undersøkinga legg vekt på at elevane deira skal jobbe med den personlege historia i eit større perspektiv, enten lokalt eller nasjonalt. Informantane opplever at elevane får eit personleg tilknytning gjennom prosjektet og dermed i større grad enn ved realhistorie kan oppleve nysgjerrigheit og motivasjon knytt til historiefaget. Under «Hvorfor skal man delta» blir dette kompetansemålet nemnd som ein grunn til å delta: «presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personenes tenkemåter og handlinger». Koplinga mellom det personlege og realhistoriske er eit viktigare poeng i «Til Læreren» der det blant anna Karsten Korbøl uttrykker at det å setje mikrohistorie i samheng med makrohistorie er ein av intensjonane for historiekonkurransen. Korbøl kommenterer også i likskap med Lærer 6 at elevane verkar til å vere vanskeleg for mange elevar.

Lærer 5 og HIFO argumenterer begge for at det sjølvstendige arbeidet med «Min familie i historien» er studieforberedande. Det kan hjelpe eleven i historiefaget på VGS men og vidare i eventuelle seinare studieløp. Interesse og motivasjon er som nemnd eit stort og overordna argument for informantane, og heng saman med dei andre argumenta. Lærarane opplever at elevane jobbar betre og lærer meir når dei er motiverte. Interesse og motivasjon er også ein viktig del av argumenta i «Hvorfor skal man delta»¹⁴⁹, men får lite fokus i «Til læreren».¹⁵⁰ I sistnemnde er interesse nemnd i artikkelen til Korbøl og Meadow: «Vi i HIFO-Skole har en ambisjon om at historieundervisning i skolen skal vekke elevenes interesse og la dem tilegne seg historisk kunnskap og historiefaglige ferdigheter gjennom selv å ”jobbe som historikere”.»¹⁵¹

Under «Til læreren» kjem det fram to viktige poeng som informantane også nemner: djupnelæring og historiemedvit. Artikkelen til Korbøl og Meadow endar med at «Min familie i historien» er djupnelæring i praksis. Dette argumenterer også Lærer 1 og Lærer 3 for, då dei meiner at elevane får ei anna type djup forståinga av makrohistorie fordi dei har jobba med den nære mikrohistoria. Når det kjem til utviklinga av historiemedvit kjem dette klårast fram

¹⁴⁸ HIFO (u.å.b) Eks: «Hva skriver elevene om i prosjektkonkurransen?» av Herdis Wiig.

¹⁴⁹ HIFO (u.å.a)

¹⁵⁰ HIFO (u.å.b) Får litt plass i artikkelen til Korbøl og Meadow og i eit par elevsitat.

¹⁵¹ HIFO. (u.å.b)

som argument i Korbøl sin artikkel: «*Min familie i historien*» - *fortsatt liv laga i ungdomsskolen*.¹⁵² Her forklarar han at arbeidet med «Min familie i historien» kan bidra til å danne historiemedvit ved at elevane kan forstå at vår notid er andre menneske si framtid og fortid.¹⁵³

Nettsidene til foreininga HIFO nemner fleire grunnar til å delta i historiekonkurransen.¹⁵⁴ Dei viktigaste årsakene er nøkkelomgrep som: kjeldekritikk, årsaksforklaring, historisk empati og historiemedvit. I tillegg får elevane eit anna perspektiv på historie gjennom å sjå på samanhengen mellom «liten» og «stor» historie. Det er eit ynskje om å i større grad trekke fram vanlege menneske i historia, gjennom å sjølve undersøke historia på eigne premissar. Nettsida til foreininga HIFO nemner derfor også nokon av dei same argumenta som lærarane, men nemner ikkje djupnelæring, identitet eller elevane si interesse.¹⁵⁵ Verken nettsida til HIFO eller historiekonkurransen nemner noko om utfordringa med tid, men nettsida til historiekonkurransen nemner utfordringa med vanskeleg familiehistorie.

Ingen av informantane brukar aktivt nettsida til historiekonkurransen. Nokon av informantane fortel at dei brukar nettsida til å vise fram tidlegare oppgåver, eller at dei viser elevane til nettsida. Informantane brukar med andre ord nettsida til å rettleie elevane, men ikkje som eit hjelpemiddel for eiga bruk og gjennomføring. Som nemnd vert argumenta for kvifor elevane skal delta i historiekonkurransen presentert i «Hvorfor skal man delta», medan dei didaktiske argumenta for kvifor læraren burde bruke «Min familie i historien» i større grad blir presentert i «Til Læreren». Nokre av argumenta for kvifor læraren bør sette av tid til ei slik oppgåva kjem fram i introduksjonsvideoane, medan andre må leitast fram i dei 11 tekstane som følger. Fokuset i tekstane verkar å vere ei blanding mellom å skulle fungere som hjelpemiddel for lærarane og informasjon for folk som er spesielt interesserte i historiekonkurransen. Dersom «Til Læreren» delen av nettsida til historiekonkurransen er meint som eit hjelpemiddel for lærarar som ynskjer å bruke «Min familie i historien» kunne det med fordel ha vore presentert på ein betre måte. For ein lærar som møter historiekonkurransen for første gang kan «Til Læreren» vere meir forvirrande og avskrekkande enn hjelpsam. Ei opprydding/strukturering av sida kunne kanskje ha gjort det

¹⁵² HIFO (u.å.b) «Min familie i historien» - *fortsatt liv laga i ungdomsskolen med LK20*. Argumentet er like relevant for vidaregåande som ungdomsskolen.

¹⁵³ HIFO (u.å.b)

¹⁵⁴ HIFO (u.å.c)

¹⁵⁵ HIFO (u.å.c)

lettare for historielærarar å starte med «Min familie i historien».

Det verkar til at HIFO og Fritt Ord har hatt god kommunikasjon med lærarar som har gjennomført «min familie i historien». Dette kjem også fram av «Til Læreren» der dei blant anna har tekstar skrive av lærarar som fortel om sine erfaringar. Fordi alle informantane utanom Lærar 2 fortel at dei i liten grad nyttar nettsida til noko anna enn eksempel og formell info om historiekonkurransen, kan ein anta at nettsida ikkje oppnår ynskja effekt. Nettsida er veldig prega av læraren og lærarar sine opplevingar og erfaringar, men lærarane er ikkje prega av nettsida. Informantane i denne undersøkinga er ei lita gruppe og det er derfor ikkje sikkert at alle historielærarar opplever det same.

5.3.3. «Min familie i historien» i ny læreplan: LK20

I denne drøftinga vil relevans bli målt ut frå empirien. Det vil bli drøfta om erfaringane og argumenta til informantane står seg i overgangen frå LK06 til LK20. Då alle informantane har brukt historiekonkurransen på VG3 vil det vere kompetansemåla og vurdering for VG3 som ligg til grunn. På grunn av denne avgrensinga vil det kunne vere aspekt ved LK20 som kan brukast i å argumentere for og mot bruken av «Min familie i historien» som ikkje kjem fram.

Fagets relevans og sentrale verdier.

Lærar 1 uttrykkjer at måten elevane arbeidar med familiehistorie gjennom «Min familie i historien» er ein av dei beste måtane å lære at dagen i dag er eit resultat av fortida, på same måte som handlingane våre formar framtida. Prosjektet kan med andre ord vere med på å bygge opp: «Erkjennelse av at verden har vært annerledes, og at samtiden og framtiden kan bli en annen, er viktige forutsetninger for aktiv samfunnsdeltakelse.»¹⁵⁶

Nokre av informantane legg positiv vekt på er at elevane gjennom historiekonkurransen skal innhente kjeldemateriale og vurdere og bruke desse i ei framstilling. Dersom ein skulle brukt dette argumentet frå lærarane i forbindelse med LK20 vil det kunne knyttast til at: «Gjennom faget skal elevene utvikle evne til kritisk tenkning og vitenskapelige tenkemåter som setter dem i stand til å innhente kunnskap og til å forstå hvordan kunnskap blir til...»¹⁵⁷ som også

¹⁵⁶ Utdanningsdirektoratet 2021

¹⁵⁷ Utdanningsdirektoratet 2021

heng saman med: «Ved at elevene arbeider utforskende med historie og utvikler kildekritisk kompetanse, styrkes deres nysgjerrighet, engasjement og kritiske tenkning.»¹⁵⁸

Kjerneelement

Informantane uttrykker at historiemedvit er eit av argumenta for at dei brukar «Min familie i historien». Historiemedvit er som nemnd inkludert i LK06 og har vorte endå viktigare i fleire av kjerneelementa i LK20.¹⁵⁹ I kjerneelementet «Historiebevissthet» står det at: «Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget»¹⁶⁰, Denne setninga samsvarar med det informantane fortel om utbyttet ved å bruke historiekonkurransen. Kjerneelementet har også fokus på at elevane skal utvikle historisk empati. Historisk empati er ikkje ei grunngeving ein kan finne tydeleg i lærarane si grunngeving, men som blir brukt på nettsida til historiekonkurransen.¹⁶¹ Både i «Historisk empati, sammenhenger og perspektiver» og i «Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid» blir det lagt vekt på historiemedvit. At elevar skal forstå menneske sine utfordringar og haldningar i fortida¹⁶², samt å kunne sjå betydinga av fortida for eigen notid og framtid.¹⁶³

Kjerneelementet «Utforskande historie og kildekritisk bevissthet» er det andre kjerneelementet som i stor grad kan vere med på å legitimere bruken av historiekonkurransen. Her kjem det fram at elevane skal både reflektere over og vurdere korleis kunnskap om fortida blir til. Elevane skal også innhente, tolke og bruke historisk materiale som kjelder, samt vere nysgjerrige og aktivt gjennomføre undersøkingar.¹⁶⁴Arbeidet med kjelder er eit av dei sterkaste argumenta informantane nemner for at dei brukar «Min familie i historien». Dei har fokus på at det er ein bra måte å få kjelder inn i faget, og at elevane blir oppfordra til å stille kritiske spørsmål til ulike typar kjelder.

Kompetansemål

Informantane nemner også at «Min familie i historien» er ein fin måte å jobbe med kompetansemåla i metode. Lærer 1 og Lærer 2 legg blant anna vekt på at elevane lærer teori

¹⁵⁸ Utdanningsdirektoratet 2021

¹⁵⁹ Sjå Kapittel 3.4. Læreplanane.

¹⁶⁰ Utdanningsdirektoratet 2021

¹⁶¹ HIFO (u.å.b)

¹⁶² Utdanningsdirektoratet 2021 *Historisk empati, sammenhenger og perspektiver*.

¹⁶³ Utdanningsdirektoratet 2021 *Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid*

¹⁶⁴ Utdanningsdirektoratet 2021

og metode bedre ved å jobbe med det kontinuerleg og praktisk

Desse kompetansemåla kan knytast til informantane si grunngeving:

- utforske fortiden ved å formulere problemstillinger, finne, vurdere og bruke ulikt materiale og presentere egne slutninger
- utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i
- sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst
- reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til framtiden¹⁶⁵

I tillegg til desse kompetansemåla vil også nokre av dei andre kompetansemåla vere relevant, då elevane til informantane må setje den personlege historia opp mot større historie som lokal, nasjonal eller kanskje til og med global historie.

¹⁶⁵ Utdanningsdirektoratet 2021

6. Konklusjon

I denne oppgåva har eg gjennomført seks intervju og sendt ut ei spørjeundersøking, samt analysert empirien frå desse for å undersøke «Min familie i historien» i praksis.

Problemstillinga for oppgåva var: *Korleis og kvifor brukar historielæraren «Min familie i historien?» i undervisninga?*

Informantane som har delteke i intervju om deira praksis kring «Min familie i historien» fortel om varierende måtar å gjennomføre historiekonkurransen, der nokon har eit meir omfattande opplegg enn andre. Lærarane i dei to kategoriane som har historiekonkurransen for heile klassen byrjar tidlegare på prosjektet og har fleire delinnleveringar undervegs. Intervjua viser også variasjon mellom bruken av tid i undervisninga, sjølv om det ikkje er mogleg å seie noko konkret om dette. «Min familie i historien» er nok eit prosjekt som kan opplevast utfordrande for elevar, spesielt dei svakaste elevane, og informantane tek individuelle vurderingar frå klasse til klasse.

Dei viktigaste grunnane til at informantane brukar «Min familie i historien» kan samlast i dei fem kategoriane: historisk materiale og kjelder, historiemedvit, den nære historia, djupnelæring og interesse og motivasjon. Interesse, motivasjon og nysgjerrigheit er eit overordna argument som har innverknad på fleire av dei andre argumenta informantane nemnde. Ved at eleven har ei interesse for det dei gjer opplever informantane at dei også blir meir motiverte til læring, og elevar som tidlegare ikkje har vist interesse i historiefaget kan «kvikne til». Lærarane er også interesserte og motiverte i arbeidet med «Min familie i historien», då dei opplever blant anna å få nye perspektiv på historie og at dei får ei breiare kunnskap om lokalhistorie, eller lærer noko sjølv.

Informantane uttrykker at historiekonkurransen er ein bra måte å jobbe praktisk med kjelder, då elevane lærer betre når dei får jobba sjølv enn teoretisk gjennomgang. Dei får mogleik til å jobbe kontinuerleg og sjølvstendig med, samt stille kritiske spørsmål til ulike typar kjelder, som for eksempel munnlege kjelder og primærkjelder. Det blir også trekt fram at det er positivt at elevane sjølv må innhente kjeldene og setje dei saman til ei framstilling. Det verkar også som at eit av dei viktigaste argumenta var at det dekkar delar av kompetansemåla i «Historieforståelse og metoder».

Interessa og motivasjonen informantane snakkar om kjem mykje frå at elevane får lov til å jobbe med noko som er nært og personleg, og at elevane sjølv kan velje ei vinkling dei er nysgjerrige på. Lærarane grunngjev det med at det nære kjennes meir relevant. Det blir også nemnd at «Min familie i historien» kan opplevast som eit meir meningsfullt arbeid, då det dei skriv om er nyskapande. Det nære og familiære bandet til historia kan også vere med på at elevane utviklar historiemedvit, ved at dei klarar å trekkje linjer mellom besteforeldre, foreldre og seg sjølv, samt sjå eigen relevans for framtida. Elevane må også jobbe med samanhengen mellom den nære historia og større historie, og kan med dette bli meir bevisst på at individet er historieskapande. Eit par av informantane koplår også denne samanhengen mellom mikro- og makrohistorie til djupnelæring, då han opplever at forståinga av samanhengen mellom dei to bidrar til djupnelæring om makrohistoria.

Det første forskingsspørsmålet handla om utfordringar og motargument til «Min familie i historien» i undervisninga. Undersøkinga og analysen viser at lærarane har to framtrudande argument og utfordringar mot «Min familie i historien»: tid og vanskeleg familiehistorie. Historiekonkurransen er tidkrevjande for både lærarar og elevar, då det er eit større og omfattande prosjekt. Det blir også problematisert at det tek tid frå realhistorie. Oppfatninga om mangel av tid samsvarar med tidlegare undersøkingar. Informantane fortel også at det kan vere ei etisk utfordring med familiehistorie, då ikkje alle har ei lukkeleg familiehistorie. Ein av informantane opplever også at det er utfordrande med ei utelukkande positiv vinkling og heltehistorier. Det kom også fram at nokre av informantane meiner det kan vere utfordrande for elevane å vere kjeldekritiske når dei har ei nærleik til kjelda, då dei kan komme til å måtte kritisere eigen familie som upålitelege kjelder.

Det andre forskingsspørsmålet dreia seg om historiekonkurransen kunne ver med på å bygge opp historiemedvit og identitet. Informantane hadde mindre fokus på historiemedvit enn forventta. Nokre av informantane nemnde det som argument uoppfordra, medan andre svara kort på spørsmål om det. Oppfatninga var at alle informantane hadde ei forståing av definisjonen av omgrepet historiemedvit og viser at historiemedvit er ein del av undervisninga, men det verka ikkje til å vere ei ster kopling mellom dei to. Ein av informantane skil seg ut med tydeleg bruk av og forståing av definisjonen på historiemedvit. Dette samsvarar med liknande funn hjå Paulssen og Haveland som begge finn at lærarane jobbar med historiemedvit, men at det er varierende om lærarane kan definisjonen på og

koplar det til omgrepet. Undersøkinga viser at «Min familie i historien» opplevast som ein god måte å jobbe med historiemedvit, då elevane kan oppleve å for første gang forstå samanhengen mellom tidsdimensjonane. I arbeidet med «Min familien i historien» kan elevane få ei meir emosjonell tilknytning til historia. Ein av informantane opplever at historiefaget med ei slik oppgåve handlar om meir enn berre faktakunnskap. «Min familie i historien» kan vere med på å gjere historia meir «levande», og kan bidra til at elevane forstår at historia ikkje berre ligg i fortida. Individet kan ved å få ei slik forståing for samspelet mellom fortid, notid og framtid få ei forståing for eiga plass i historien.

Det siste forskingsspørsmålet dreiar seg om samheng mellom grunngjeving til HIFO og grunngjevinga til lærarane. Grunngjevinga til HIFO på sjølve nettsida til historiekonkurransen er ikkje presentert samla og oppfattast som uorganisert. Likevel kan ein sjå ein del av dei same argumenta hjå både lærarane og HIFO. Kjeldearbeid står sentralt som argument, spesielt med knytt opp til kompetansemål i metode, men også i form av bruken av ulike typar kjelder i undervisninga. Nærleiken til stoffet står sentralt hjå HIFO og informantane. Ein anna felles grunn er at historiekonkurransen er djupnelæring, i form av at elevane får jobba med eit prosjekt dei interesserer seg over ein lengre periode. Det nære, i form av både samanhengen mellom mikro- og makrohistorie, og den emosjonelle nærleiken til nokon i familien er også eit felles argument for historiekonkurransen og eit par av informantane. Denne nærleiken opplevast av informantane som engasjerande og gjer ringverknadar til resten av faget. Nettsida til historiekonkurransen blir beskrive som for tekstrik og blir i hovudsak brukt til å vise eksempeloppgåver frå tidlegare. Det verkar som om nettsida er meir prega av lærarane enn lærarane er av nettsida.

6.1 Veggen vidare

Denne undersøkinga er av den første i sitt slag og det er derfor mange interessante vegar å gå vidare i forskinga. Først og fremst kan det gjerast liknande forskning på andre stadar i landet for å sjå om det samsvarar med denne oppgåve og om det finnes fleire måtar og fleire grunnar til å bruke «Min familie i historien». Med ny læreplan i historie på VG3 frå hausten 2022 vil det også vere interessant å gå enda nærare inn på relevansen og grunngjevinga for bruken av «Min familie i historien» i historiefaget ut frå denne læreplanen. Det kunne også vore interessant å forske nærare på enkelte argument, som den nære historia, djupnelæring og vanskeleg familiehistorie. Det hadde også vore interessant å undersøkje elevane sine opplevingar og erfaring, og sjå i kva grad det samsvarar med idealet til lærarane.

Litteratur

Bratberg, T & Arntzen, G.A. (2019, 23. august) *Genealogi* Henta frå:

<https://snl.no/genealogi>

Bøe, J. B. (2002) *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*.

Høyskoleforlaget.

Eikeland, H. (2013) *Historie og demokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Portal Forlag

European Association of History Educators (u.å.) *Doing research on one's own family history*. EuroClio. Hentet 8.Mai 2021 frå <https://www.euroclio.eu/project-tag/strategies-for-inclusion/page/4/>

Fossen, K. (2005) Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget. *Historisk tidsskrift*,84(3). 471-485.

https://www.idunn.no/ht/2005/03/identitetsdannelse_og_lokalbasert_lering_i_historiefaget

Haveland, R. (2017) Historieundervisning i den videregående skolen: en analyse av et utvalg historielæreres syn på historieundervisningen i den videregående skolen.

[Masteroppgåve, Universitetet i Bergen]. <https://hdl.handle.net/1956/15707>

HIFO (u.å.a) *Historiekonkurransen Min Familie i Historien: Hvorfor skal man delta i historiekonkurransen?* Henta 8. Mai 2021 frå:

<http://www.historiekonkurransen.no/hvorfor>

HIFO (u.å.b) *Historiekonkurransen Min Familie i Historien: Til Lærerne*. Henta 8. Mai 2021 frå <http://www.historiekonkurransen.no/laereren>

HIFO (u.å.c) *Historiekonkurransen*. Henta 8. Mai 2021 frå

<http://hifo.no/historiekonkurransen/>

Jensen, B.E. (2006) *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal (Danmark)

Korbøl, K. & Meadow, K. (2017) Med familiehistorie i dybden. *Historikeren*, 2017 (3.), 26-29. <http://hifo.no/wp-content/uploads/2017/04/Historikeren-3-2017.pdf>

Krogtoft, M. og Sjøvoll, J. (2018) *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder*, Cappelen Damm Akademisk

Kunnskapsdepartementet (2018, 26. Juni) *Forny faget i skolen* [Pressemelding] Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Kvande, L & Naastad, N. (2013) *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetforlaget.

- Kvande, L & Naastad, N. (2020) *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2003) *Historiedidaktikk for klasserommet: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2006) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2012) Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historie- didaktikk: teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan. I P.Eliasson, K.G. Hammarlund, E. Lund & C.T. Nilsen (Red.) , *Historiedidaktikk I Norden 9: DEL 1* (s. 96-116). Holmbergs, Malmø
- Lund, E. (2016) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Medrando, S.S. (2020) *Historiefaget mellom fag og folk: En studie av innspillsrundene til læreplanen for historie i videregående opplæring*. [Masteroppgåve, Norges arktiske universitet] <https://hdl.handle.net/10037/18780>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.) *Personverntjenester*. Henta 02.Mai 2021 frå <https://www.nsd.no/personverntjenester/>
- NOU 2015: 8(2015) *Fremtidens skole*. Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ohman Nielsen, M-B. (2007) Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien. Kan historiefaget tjene på å reformulere sine «læresetninger»? *Historisk tidsskrift*, 86 (3), 370-387. https://www.idunn.no/ht/2007/03/et_historiedidaktisk_blikk_pa_kildeterminologien_kan_historiefaget_tjene_pa
- Ohman Nielsen, M-B. (2011) Mennesker i historie, historie i mennesker. I C. Lenz, & T. R. Nilssen (Red), *Fortiden i Nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. (s.269- 295) Universitetsforlaget.
- Paulssen. C. (2011) *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt* [Masteroppgåve] Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet <http://hdl.handle.net/11250/270276>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk,
- Poulsen, M. (1999) *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*.

Roskilde Universitetsforlag.

Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg.)

Universitetsforlaget.

Rønneberg, K. (2017) *Mer enn en kopimaskin: En kvalitativ undersøkelse av historielæreres individuelle elevvurdering i faget* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet.]

<http://hdl.handle.net/11250/2481617>

Thaagard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.)

Fagbokforlaget.

Træland, K. M. (2015) «Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»: en undersøkelse av historiebevissthet blant elever i den videregående skole.

[Masteroppgave, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/299410>

Utdanningsdirektoratet (2009), *Læreplan i historie* (HIS1-02)

<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02#>

Utdanningsdirektoratet (2019, 18. November) *Hva er kjerneelementer?* Udir

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet (2021) *Læreplan i historie* (HIS01-03) Udir

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/HIS01-03.pdf?lang=nob>

Ytrebø, A. O. (2019) *Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring En historiedidaktisk studie* [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. <https://hdl.handle.net/10037/15411>

Vedlegg

VEDLEGG 1. Brev til skulane.

Masteroppgave i historiedidaktikk om undervisningsopplegget «Min familie i historien»

Eg er lektorstudent i historie på UiA og har som mål å undersøke bruken av HIFO prosjektet «Min familie i historien» ved UiA sine vidaregåande partnerskular på Agder. Mine veileदारar er førsteamanuensis Nils Martinius Justvik og universitetslektor Ingvild Ruhaven.

Eg ber om hjelp til å vidareformidle informasjon til historielærarane ved skulen. Undersøkinga vil vere todelt med ei spørjeundersøking og intervju, der ein kan velje å delta på ein eller begge.

Intervjua skal først gjennomførast i september, men eg ynskjer å finne intervjuobjekt før den tid. For å finne intervjuobjekt ynskjer eg å komme i kontakt med historielærarar som har gjennomført prosjektet «Min familie i historien» på vidaregåande. Eg håpar derfor at du kan vise meg vidare så eg kan få kontakt med den/dei rette personane.

Eg er på jakt etter totalt 5-7 deltakarar til kvalitative intervju på opp til 45/60 min. Deltakarane vil få ein intervjuguide i haust, der spørsmåla vil i stor grad handle om historiebevissthet, korleis dei har gjennomført prosjektet og kvifor dei har gjennomført det.

Spørjeundersøkinga er planlagt gjennomført i september 2020, og eg vil derfor ta kontakt igjen mot slutten av August og be om hjelp til å vidareformidle denne ut til alle historielærarane på skulen. Her vil eg sende med eit nytt infoskriv.

Vedlagt brevet er et informasjonsskriv om mitt forskningsprosjekt.

Med hilsen

Hilde H.
[student]

Nils Justvik og Ingvild Ruhaven, UiA

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Min familie i historien» og historielærerens syn på historiebevissthet i videregående opplæring/skule.

Formål

Forskningsprosjektet er ei masteroppgåve ved lektorutdanninga ved Universitetet i Agder. I forbindelse med dette vil eg gjennomføre to undersøkingar: ei breiare kvantitativ spørjeundersøking og eit meir tilspissa intervju av lærarar.

Problemstillingane eg vil undersøke er: *Korleis og kvifor brukar historielæraren HIFO prosjektet «Min familie i historien» i undervisninga i videregående skule?* Korleis legg lærarane opp til undervisning i historiebevissthet og kjeldebruk i forkant av prosjektet? Kva er verdien i å bruke eit slikt prosjekt i historieundervisninga og kva er utfordringane?

Du kan lese meir om HIFO's prosjekt her: <http://www.historiekonkurransen.no/>

Ved denne masteroppgåva er Nils Martinius Justvik, førsteamanuensis, veileidar og Ingvild Ruhaven, universitetslektor, biveileidar.

Kva inneber det for deg å delta?

Deltakarane i undersøkinga vil vere historielærarar ved dei ti videregående partnerskulane til UiA. Undersøkinga vil vere todelt med ei spørjeundersøking og intervju, der ein kan velje å delta på ein eller begge. Både intervju og spørjeundersøking vil gå føre seg i september 2020, men det er ynskjeleg å finne moglege intervjuobjekt allereie før sommaren.

For å delta på intervju delen må du som lærar ha gjennomført «Min familie...» i undervisninga på videregående skule. Dersom du takkar ja vil du få ein intervjuguide i forkant av intervjuet. Eg anslår at intervjuet vil vare opp mot 45-60 min, og det vil bli teke lydopptak med diktafon i henhold til retningslinjene til NSD

Meir info om spørjeundersøkinga kjem i august/september 2020.

For informasjon om dine rettar og korleis personvern blir opprettheldt kan du sjå neste side.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte dine rettar, ta kontakt med:

- *Universitetet i Agder ved:*
 - Nils Martinius Justvik: nils.justvik@uia.no tlf. 38 14 20 96
 - *Student: Hilde Hagen:* hagen.hilde27@gmail.com tlf. 46950687
- Vårt personvernombud: *Ina Danielsen*, epost: ina.danielsen@uia.no tlf. 38 14 21 40

Med venleg helsing

Nils Martinius Justvik

Ingvild Ruhaven

Hilde Hagen

Informasjon om rettar og personvern

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgje noko grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis me oppbevara og brukar dine opplysningar

Me vil berre bruka opplysningane om deg til formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er berre student, veileiar og biveileiar som vil ha tilgang til opplysningane.
- For å sikre at ikkje uvedkommande får tilgang til personopplysningar vil namnet og kontaktopplysningane bli erstatta med ein kode som lagrast adskilt frå øvrig data.
- Alle dokument eller filer som inneheld personopplysningar sikrast ved at dei eine og aleine blir lagra på UiA sine passord-beskytta serverar (Office 365 – OneDrive), eller hjå tredjepart som UiA har ein tilstrekkeleg dekkande databehandlaravtale med.
- For spørjeskjemaet vil det bli brukt programmet SurveyXact, og det blir ei anonym undersøking.
- Ved intervju vil det bli brukt diktafon for opptak. Lydopptaka vil bli låst inne i eit skap, og/eller overført til sikker server so fort som mulig.
- I oppgåva vil det bli opplyst om at deltakarane er frå Agder og jobbar i vidaregåande skule. Deltakarane i spørjeundersøkinga og/eller intervju vil derfor kunne gjenkjennast som lærer i Agder.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane anonymiserast når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er rundt jul 2020.

Ved prosjektslutt vil innsamla personopplysningar enten bli anonymisert eller sletta. Lydopptak vil bli sletta. NSD følgjer opp på behandling av personopplysningar.

Dine rettar

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Me behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

VEDLEGG 3. Intervjuguide

1. Bakgrunn

- Kjønn
- Alder
- Kva utdanning har du?
- Når var du ferdigutdanna?
- Kor mange studiepoeng har du i historie/ er historie hovudfaget ditt?
- Kor lenge har du undervist i historie på vgs?
- Kva andre fag har du enn historie?

2. Korleis har du gjennomført prosjektet?

- Kor mykje tid brukte du på «Min familie...»?
- Positive/negative erfaringar?
- Undervisning før elevane byrja jobbe sjølv?
- Undervisning i historiemedvit eller kjeldekritikk?
- Påbygg?

3. Kvifor har du gjennomført «Min Familie...»?

- Korleis fekk du vite om «Min familie»?
- Har du gjennomført «min familie...» fleire gonger? Og vil du gjennomføre det igjen?
- Argument for og imot
- Tilbakemelding frå elevar?
- Brukte du tid på å nyte saman fortid- notid? Eller den store historia med den vesle.