

«Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?»

- en undersøkelse av historiebevissthet blant elever i den videregående skole

Kåre Michael Træland

Veileder

May-Brith Ohman Nielsen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2015

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for religion, filosofi og historie

Førord

Gjennomføringen av undersøkelsen som ligger til grunn for denne masteroppgaven krevde deltakelse fra både lærere og elever i den videregående skole. Jeg ønsker i denne sammenhengen å takke alle lærerne og elevene, og ikke minst ledelsen, ved de skolene som valgte å bruke sin dyrbare undervisningstid på dette masterprosjektet. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Jeg vil også takke mine medstudenter ved Universitetet i Agder, og da særlig Carl Anders Hægeland, for deres gjennomlesning og konstruktive tilbakemelding på mine oppgaveutkast. De månedlige oppgaveseminarene har på denne måten vært av stor nytte i arbeidet med masteroppgaven, og professorene Harald Rinde, Apostolos Spanos og May-Brith Ohman Nielsen fortjener en honnør for det faglige opplegget ved masterstudiet.

Jeg er særdeles takknemlig overfor min fantastiske veileder, professor May-Brith Ohman Nielsen, som har gitt meg en uvurderlig oppfølging under arbeidet med denne masteroppgaven. Tusen takk for at din dør alltid har stått åpen, og for at du alltid, uberoende av hvor opptatt du har vært, har hatt tid til en rask prat. Uten din enorme evne til tilrettelegging, og ikke minst dine sylskarpe observasjoner og rettleidninger, ville ikke denne oppgaven blitt så bra som den har blitt.

Sist men ikke minst vil jeg takke min forlovede Anna Eunice Consuelo Kildefelt. Uten din støtte, din gjennomlesning av mine oppgaveutkast, og ikke minst din evne til å roe meg ned når presset har vært som verst, ville det ikke vært mulig for meg å fullføre dette studiet. Under gjennomføringen av dette masterprosjektet ble det en del reisedøgn, i tillegg til mange netter på billighetell, og jeg er deg evig takknemlig for at jeg slapp å gjennomgå de prøvelsene alene. Jeg elsker deg over alt på jord!

Kragerø, mai 2015

Kåre Michael Træland

Innholdsfortegnelse

Kap. 1. Innledning.....	s.6
1.1 Det historiedidaktiske dilemma.....	s.7
1.2 Kunnskapsløftet L06.....	s.8
1.3 Masteroppgavens struktur.....	s.10
Kap. 2. Teoretisk utgangspunkt og grunnbegreper.....	s.13
2.1 Historiebevissthet – den tysk-nordiske retningen.....	s.13
2.1.1 Utviklingen i Tyskland.....	s.13
2.1.2 Bernard Eric Jensen og utviklingen i Norden.....	s.16
2.1.3 FUER – prosjektet.....	s.18
2.2. Historisk tenkning – den angloamerikanske retningen.....	s.19
2.2.1 «New history» i Storbritannia.....	s.19
2.2.2 «New history» og «Big history» i Storbritannia.....	s.22
2.2.3 Peter Seixas og CHSC i Nord-Amerika.....	s.24
Kap. 3. Tidligere undersøkelser.....	s.26
3.1 «Youth and history (...)».....	s.26
3.2 «Historiebevidstheder (...)».....	s.28
3.3 «Historier ungdom lever (...)».....	s.31
3.4 «Historielæreres emneforståelse (...)».....	s.34
Kap. 4. Min undersøkelse, metode og analysekategorier.....	s.37
4.1 Innledning.....	s.37
4.2 Metode.....	s.37
4.2.1 Lærerintervjuene.....	s.38
4.2.2 Fokusgruppeintervju med elevene.....	s.39
4.2.3 Den skriftlige delen av elevundersøkelsen.....	s.40
4.2.4 Forberedelse og utvalg.....	s.41
4.2.5 Valg av metode.....	s.41
4.3 Analysekategorier og typologi.....	s.45
4.3.1 Analysekategorier – lærerintervjuene.....	s.45
4.3.2 Analysekategorier – elevenes gruppeintervju.....	s.46
4.3.3 En nøkkelkonseptuell utbygging av Rüsens typologi.....	s.48
4.3.4 Innvendinger.....	s.52
4.3.5 Analysekategorier – elevenes skriftlige besvarelser.....	s.53

4.3.5a) Konsepter og metode.....	s.53
4.3.5b) Kronologi og lange linjer.....	s.54
4.3.5c) Historisk orientering.....	s.55
Kap. 5. Analyse av lærerintervjuene.....	s.57
5.1 Innledning.....	s.57
5.2 Hvem er lærerne?.....	s.57
5.3 Lærernes emneforståelse.....	s.57
5.3.1 Lærernes forhold til læreplan og lærebok.....	s.58
5.3.2 Lærernes syn på historiefagets formål.....	s.60
5.3.3 Lærernes syn på historieundervisningens form og innhold.....	s.64
5.3.4 Lærernes bruk av teori og metode i undervisningen.....	s.66
5.3.5 Lærernes syn på elevenes historiefaglige interesser.....	s.68
5.4 Lærernes emneforståelse oppsummert.....	s.69
5.4.1 Lærer 1.....	s.69
5.4.2 Lærer 2.....	s.70
5.4.3 Lærer 3.....	s.71
5.4.4 Oppsummering.....	s.72
Kap. 6. Analyse av elevintervjuene.....	s.74
6.1 Innledning.....	s.74
6.2 Del I - Historie som livsverden.....	s.74
6.2.1 Elevenes syn på historie.....	s.74
6.2.2 Elevenes syn på egen historisitet.....	s.76
6.2.3 Elevenes syn på endring og utvikling.....	s.78
6.2.4 Elevenes syn på fremtiden.....	s.82
6.2.5 Elevenes møter med historie i hverdagen.....	s.84
6.2.6 Elevenes begrepsbruk.....	s.85
6.3 Del II – Historie som fag.....	s.86
6.3.1 Elevenes syn på historiefagets formål.....	s.86
6.3.2 Elevenes syn på historie som vitenskap.....	s.88
6.3.3 Elevenes bruk av kildeterminologi.....	s.90
6.3.4 Elevenes historiefaglige interesser.....	s.91
6.3.5 Elevenes syn på kilder og kildebruk i undervisningen.....	s.93
6.3.6 Historiebevissthet.....	s.95

Kap. 7. Analyse av elevenes skriftlige besvarelser.....	s.97
7.1 Innledning.....	s.97
7.2 Kildekritikk.....	s.97
7.2.1 En oppsummering.....	s.101
7.2.2 Historiebevissthet.....	s.102
7.3 Historisk orientering.....	s.103
7.4 Den neolittiske revolusjonen.....	s.103
7.4.1 Historiekultur.....	s.103
7.4.2 Historisk erfaring.....	s.104
7.4.3 Historisk identifisering og historisk handling.....	s.105
7.4.4 Historisk orientering.....	s.106
7.4.5 Historiebevissthet.....	s.107
7.5 Andre verdenskrig.....	s.108
7.5.1 Historiekultur.....	s.108
7.5.2 Historisk erfaring.....	s.108
7.5.3 Historisk identifisering og historisk handling.....	s.110
7.5.4 Historisk orientering.....	s.112
7.5.5 Historiebevissthet.....	s.112
7.6 En oppsummering.....	s.113
Kap. 8. Konklusjon.....	s.115
8.1 Innledning.....	s.115
8.2 Muntlig del.....	s.115
8.2.1 Historie som livsverden.....	s.115
8.2.2 Historie som fag.....	s.117
8.3 Skriftlig del.....	s.119
8.3.1 Kilde og kildekritikk.....	s.119
8.3.2 Historisk orientering.....	s.120
8.3.2a) «Den neolittiske revolusjonen».....	s.120
8.3.2b) «Andre verdenskrig».....	s.120
8.4 Hvilke slutninger kan dras om elevenes historiske orientering?.....	s.121
8.5 Hvilke følger bør disse funnene få for historiefaget i skolen?.....	s.122
8.6 Veien videre?.....	s.123

Litteraturliste.....	s.125-128
Vedlegg.....	s.129-287
Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse.....	s.129-131
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	s.132
Vedlegg 3: Spørreskjema – lærerintervju.....	s.133
Vedlegg 4: Spørreskjema – elevenes fokusgruppeintervju.....	s.134
Vedlegg 5: Spørreskjema – elevenes skriftlige besvarelser.....	s.135-136
Vedlegg 6: Lærerintervju – transkribert.....	s.137-161
Vedlegg 7: Elevintervju – transkribert.....	s.162-225
Vedlegg 8: Skriftlige elevbesvarelser.....	s.226-267
Vedlegg 9: Lærersvar – en oversikt.....	s.268-270
Vedlegg 10: Elevsvar muntlig/skriftlig – en oversikt.....	s.271-283
Vedlegg 11: Elevenes historiebevissthet – en oversikt.....	s.284-287

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om historiedidaktikk, og da spesifikt historiefagets praktiske betydning for unge menneskers evne til historisk orientering. Konseptet historisk orientering viser her til hvordan kunnskap om fortiden legger grunnlaget for vår samtidsforståelse og fremtidsforventninger, samt hvordan historisk kunnskap legger grunnlaget for vår samfunnsdeltakelse gjennom utviklingen av våre individuelle og kollektive identiteter. Historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe beskriver i denne sammenhengen historiedidaktikk som - «Det vitenskapelige studiet av møtet mellom historien og dens brukere (...)»¹ - og det er nettopp historiebruk og historieforståelse blant elever i den videregående skole som utgjør hovedfokuset i denne oppgaven. Det er et poeng at denne oppgaven ikke kun er en kartlegging av unge menneskers historiebevissthet, men også en refleksjon over hvordan historiefaget i skolen kan styrke elevenes evne til historisk orientering. I tråd med professor May-Brith Ohman Nielsens definisjon av historiedidaktikk, kan denne oppgaven anses som; «(...) en kvalifisert metakritikk av fag og kunnskapsområder med et praktisk og fagutviklende siktemål».² Denne masteroppgaven forholder seg derfor til følgende aspekter ved historiedidaktikk:³

- Historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie er, i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.
- Historiedidaktikk er de kunnskaper og ferdigheter som gjør at denne refleksjonen er; kvalifisert og faglig profesjonell, tilstede i våre faglige praksiser, i stand til å utvikle fagene.
- Historiedidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagenes teori og praksis, og søker å utvikle fagenes teori om praksis og om deres samfunnsmessige funksjon.
- Historiedidaktikk har et markant fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter, gjennom forskning og undervisning, mot å utvikle endringskompetanse.

Problemstillingen i denne oppgaven lyder: Hvilken rolle spiller historiefagets nøkkelkonsepter og kildekritiske metode i den historiske orientering som kommer til uttrykk blant elever i den videregående skole? For å svare på denne problemstillingen er det nødvendig å undersøke

¹ Bøe (2002): 16,22.

² Ohman Nielsen (2004): 213.

³ Definisjonen er hentet fra Ohman Nielsen (2004): 213.

flere aspekter ved elevenes historiebevissthet, og denne masteroppgaven vil derfor innebære en kartlegging av: a) Informantenes metahistoriske bevissthet, slik den kommer til uttrykk gjennom deres syn på egen historieforståelse og historiebruk. b) Informantenes narrative kompetanse, slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for konkrete historiske fenomen og tekster. Og: c) Sammenhengen mellom informantenes historiebevissthet og historieundervisningen de møter i skolen.

Undersøkelsen som ligger til grunn for denne masteroppgaven er avgrenset til tre skoleklasser, med til sammen 27 elever og tre lærere, fordelt på tre skoler på Sør-, Sør-øst- og Sør-Vestlandet. Primærkildene i undersøkelsen består av elev- og lærerutsagn som er samlet inn gjennom et individuelt besvart spørreskjema og fokusgruppeintervju med elevene, samt et individuelt livshistorieintervju med hver av lærerne.⁴

1.1 Det historiedidaktiske dilemma

Den historiedidaktiske forskningen har siden 1970-tallet vært dominert av historiebevissthets- og new history-tenkningen, som oppstod i henholdsvis Tyskland og Storbritannia. Selv om disse didaktiske retningene oppstod på samme tid, og som et produkt av kritikk rettet mot historieundervisningen i skolen, har retningene et noe ulikt fokus: New history-tenkningen legger mest vekt på utviklingen av elevenes evne til historisk tenkning, mens historiebevissthetsdidaktikken legger mest vekt på elevenes evne til historisk orientering. Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen har i denne sammenhengen hevdet at det har oppstått et skille mellom en historiefags- og historiebevissthetsdidaktikk.⁵ I følge Jensen lar historiefagsdidaktikken vitenskapsfagets metoder og nøkkelkonsepter «sive ned» å sette standarden i skolens historiefag, og hovedutfordringen i faget er å tilpasse vitenskapsfagets innhold og ferdigheter til elevenes modenhetsnivå og forkunnskaper.⁶ Historiebevissthetsdidaktikken vil derimot, ifølge Jensen, legge mer vekt på elevenes møter med historie i hverdagen, og fagets hovedutfordring er å bearbeide deres utenomfaglige historieforståelse.⁷ Jensen argumenterer på denne måten for at historiebevissthetsdidaktikken legger et bedre grunnlag for elevenes historiske orientering, nettopp fordi den tar utgangspunkt i, heller enn å være et korrektiv til, elevenes egen historieforståelse og historiebruk.

⁴ For mer informasjon om metode og utvalg, se kapittel 4.

⁵ Jensen (2004).

⁶ Se Jensen (2004), og Stugu (2004): 15-23.

⁷ Se Jensen (2004), og Stugu (2004): 15-23.

Fra 2000-tallet har det vært en gradvis tilnærming mellom den tysk-nordiske og den angloamerikanske historiedidaktikken, og mange didaktikere argumenterer for at evnen til historisk tenkning er en viktig komponent i utviklingen av høyere former for historiebevissthet. Tanken er at praktiseringen av historiefaglig refleksjon, begrepsbruk og metode er en nødvendig forutsetning for å kvalifisere de historiske narrativ vi legger til grunn for vår historiske orientering. Den norske historiedidaktikeren Ola Svein Stugu har beskrevet denne utviklingen som en historiedidaktisk mellomposisjon, der man hevder at bearbeiding og raffinering av historiebevissthet krever trening i historiefaglig begrepsbruk og metode.⁸ I følge Stugu innebærer et slikt syn at man aksepterer at ikke-vitenskapelige forhold til fortiden betyr mye for vår historiske orientering i hverdagslivet, men innebærer også en aksept for at faglighet gir et analytisk utgangspunkt for å vurdere historiske narrativs opphav, bruk og funksjon.⁹

Undersøkelsen som ligger til grunn for denne masteroppgaven bygger på den eklektiske holdningen som er beskrevet ovenfor. For selv om målet med undersøkelsen er å kartlegge elevenes historieforståelse og historiebruk, vil jeg også argumentere for at det er en sammenheng mellom elevenes historiebevissthet og deres evne til historisk tenkning. Den bærende hypotesen i denne oppgaven lyder derfor: En velfungerende narrativ kompetanse vil være avhengig av både en realhistorisk, metodisk og nøkkelkonseptuell kunnskap. For kun gjennom realhistorisk kunnskap kan man knytte forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid sammen i større narrativ, og kun ved hjelp av metodiske og nøkkelkonseptuelle ferdigheter kan man kritisk vurdere de narrativ som ligger til grunn for vår historiske orientering.¹⁰

1.2 Kunnskapsløftet L06

Med kunnskapsløftet i 2006 fikk den norske skole en ny læreplan i historie. Det interessante med denne læreplanen er at den inneholder idéer fra både historiebevissthets- og new history-tenkningen, og at planen forplikter lærerne på både en innholds- og metodebasert undervisning. Det er med andre ord ikke lenger nok at elevene kun lærer faktakunnskaper og reproduserer teori, de skal nå også opparbeide seg innsikt i hvordan historisk kunnskap produseres og brukes. I læreplanen kommer disse historiedidaktiske idéene til uttrykk allerede i redegjørelsen for fagets formål, der man blant annet kan lese:

⁸ Stugu (2004): 15-23.

⁹ Stugu (2004): 15-23.

¹⁰ For mer informasjon om teoretisk utgangspunkt og grunnbegreper, se kapittel 2.

Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg. (...) Faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon. Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, til å forstå at en selv er en del av en historisk prosess og skaper historie.¹¹

Som det går frem av sitatet ovenfor så brukes historiebevissthetsbegrepet eksplisitt i læreplanen, og det kommer tydelig frem at målet med faget er å styrke elevenes evne til historisk orientering. Den påfølgende formuleringen om å bearbeide og vurdere historisk materiale, viser at ferdighetsaspektet også anses som en viktig komponent i utviklingen av elevenes samtidsorientering og syn på egen historisitet. Disse historiedidaktiske idéene gjennomgår også resten av plandokumentet, ved at læreplanen deles opp i to hovedområder som svarer til henholdsvis historiebevissthets- og new history-tenkningen. Hovedområdene konkretiserer fagets formål, og legger føringer for fagets innhold gjennom en rekke åpne læreplanmål.

Under hovedområdet «Samfunn og mennesker i tid» kan man blant annet lese at området: «(...) omfatter sentrale historiske fenomener og prosesser og trekke linjer mellom fortid, nåtid og fremtid. (...) I hovedområdet vektlegges kontinuitet og endring i utviklingen av samfunn, og mennesket som aktør i historiske prosesser, både som individ og i gruppe».¹² Hovedområdet presiseres videre med en rekke konkrete læreplanmål, og for vg3-studieforberedende utdanningsprogram kan man blant annet lese at elevene skal kunne:

- drøfte hvordan opplysningstidens ideer påvirker og ble påvirket av samfunnsomveltningene på 1700- og 1800-tallet.
- vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet.
- gjøre rede for hvordan arbeidsliv og arbeidsdeling mellom kjønnene har endret seg i Norge fra 1800-tallet og frem til i dag.¹³

Under hovedområdet «Historieforståelse og metode» kan man blant annet lese: «Hovedområdet handler om hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert.

¹¹ www.udir.no/kl06/HIS1-02. Lokalisert 15.01.2015.

¹² www.udir.no/kl06/HIS1-02. Lokalisert 15.01.2015.

¹³ www.udir.no/kl06/HIS1-02. Lokalisert 15.01.2015.

Kildekritikk, analyse av historiske fremstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges».¹⁴ Hovedområdet presiseres videre med konkrete læreplanmål, og for vg3-studieforberedende utdanningsprogram kan man blant annet lese at elevene skal kunne:

- identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske fremstillinger.
- bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut i fra egne spørsmål til et historisk materiale.
- undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden.¹⁵

Formuleringene under hovedområdet «Samfunn og mennesker i tid», der hovedmålet er å trekke linjer mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, viser at undervisning i historiske hendelser og perioder fremdeles er en viktig del av skolens historiefag.

Formuleringene under hovedområdet «Historieforståelse og metode» viser videre at innholdskunnskap i seg selv ikke er nok, og at det er et uttalt mål at historieundervisningen skal styrke elevenes metahistoriske kunnskap. Tar man utgangspunkt i de læreplanmålene som er sitert ovenfor, under hovedområdet «Historieforståelse og metode», vil man raskt oppdage at læreplanen legger til rette for metodebasert undervisning på flere nivå. Stugu har i denne sammenhengen hevdet at plandokumentet legger til rette for både finnekunst, kildekritikk, egenproduksjon og refleksjon over egen praksis.¹⁶ Helt konkret innebærer dette at elevene skal lære hvordan man skaffer til veie historiske kilder, hvordan man vurderer kilders pålitelighet og tendens, hvordan man konstruerer historiske fremstillinger, samt hvordan man reflekterer over egen historieforståelse og historiebruk. Samlet sett krever en slik fremgangsmåte at elevene tilegner seg innsikt i nøkkelkonseptene årsak-virkning og brudd-kontinuitet, i tillegg til å utvikle deres ferdigheter knyttet til kildekritikk og kildeanalyse. For kun ved hjelp av denne typen kunnskap og ferdigheter vil elevene kunne ta stilling til spørsmål som: Hva kan vi vite om fortiden? Hva kreves av historiske fremstillinger for at vi skal godta dem som gyldige? Og: Hva kan historisk kunnskap brukes til?

1.3 Masteroppgavens struktur

¹⁴ www.udir.no/kl06/HIS1-02. Lokalisert 15.01.2015.

¹⁵ www.udir.no/kl06/HIS1-02. Lokalisert 15.01.2015.

¹⁶ Stugu (1999): 14-15.

I innledningen har jeg gjort rede for masteroppgavens formål, problemstilling og fokusområder. I denne redegjørelsen har jeg lagt vekt på aspekter som historiedidaktikk, historiefagets læreplan og ikke minst målet om å videreutvikle det empiriske og teoretiske grunnlaget for den historiedidaktiske tenkningen.

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet og de bærende grunnbegrepene i denne masteroppgaven. Denne redegjørelsen innebærer en gjennomgang av historiebevissthetstenkningen i Tyskland og i Norden, og new history-tenkningen i Storbritannia og Nord-Amerika.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for tidligere undersøkelser som er relevante sett i forhold til denne oppgavens målsettinger, teori og metode. Denne redegjørelsen innebærer en gjennomgang av Magne Angvik og Bodo von Borries «*Youth and History (...)* (1997)», Marianne Poulsens «*Historiebevidstheder (...)* (1999)», Ketil Knutsens «*Historier ungdom lever (...)* (2006)» og Mikael Bergs «*Historielæreres emneforståelse (...)* (2014)».

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for undersøkelsen som ligger til grunn for denne masteroppgaven, og jeg vil fokusere særlig på undersøkelsens metode og analysekategorier. Denne redegjørelsen innebærer en gjennomgang av vurderinger knyttet til metodevalg, herunder utformingen av lærerintervjuet, fokusgruppeintervjuet og det skriftlig besvarte spørreskjema, i tillegg til en gjennomgang av analysekategoriene og typologiene som blir brukt i analysedelen av denne oppgaven.

I kapittel 5 følger en analyse av lærerintervjuene, med vekt på aspekter som lærernes forhold til læreplan og lærebøker, lærernes syn på undervisningens form og innhold, lærernes bruk av teori og metode, samt lærernes syn på elevenes historiefaglige interesser. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av de enkelte lærernes emneforståelse, med vekt på forholdet mellom deres utdanning, fagsyn og praktiserte historieundervisning.

I kapittel 6 følger en analyse av elevintervjuene. Elevenes syn på historie som livsverden blir analysert med utgangspunkt i aspekter som elevenes historieforståelse, elevenes syn på egen historisitet, elevenes syn på endring og utvikling, elevenes syn på fremtiden, elevenes møter med historie i hverdagen og elevenes begrepsbruk. Elevenes syn på historie som fag blir analysert med utgangspunkt i aspekter som elevenes syn på historiefagets formål, elevenes syn på historie som vitenskap, elevenes bruk av kildeterminologi, elevenes historiefaglige

interesser og elevenes syn på kilder og kildebruk i undervisningen. Kapittelet avsluttes med noen oppsummerende refleksjoner knyttet til elevenes historieforståelse og historiebevissthet.

I kapittel 7 følger en analyse av elevenes skriftlige besvarelser. Den første delen av kapittelet er en kartlegging av elevenes kildekritiske orientering, mens den andre delen av kapittelet er en kartlegging av elevenes historiske orientering slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for konkrete historiske fenomen. Kapittelet blir avsluttet med noen oppsummerende refleksjoner knyttet til elevens historiske orientering og historiebevissthet.

Kapittel 8 er en oppsummering av de viktigste funnene fra undersøkelsens muntlige og skriftlige del. Den første delen av kapittelet er en gjennomgang av elevenes syn på historie som livsverden og fag, mens den andre delen av kapittelet fokuserer på elevenes historiske orientering slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for konkrete fenomen og tekster. Kapittelet avsluttes med noen oppsummerende refleksjoner knyttet til elevenes historieforståelse og historiebruk, samt noen refleksjoner rundt funnenes betydning for historieundervisningen i den videregående skole.

2.0 Teoretisk utgangspunkt og grunnbegreper

Målet med dette kapittelet er å gjennomgå det teoretiske utgangspunktet og de bærende grunnbegrepene i denne masteroppgaven. Viktigst i denne sammenhengen er den historiedidaktiske utviklingen som startet på 1970-tallet, og som har resultert i to hovedretninger - En tysk retning, også omtalt som den tysk-nordiske retningen, som utviklet et didaktisk grunnlag knyttet til teorien om historiebevissthet, og en britisk retning, også omtalt som den angloamerikanske retningen, som utviklet et didaktisk grunnlag knyttet til teorien om historisk tenkning («new history»). Selv om disse historiedidaktiske retningene kom til å utvikle hvert sitt teoretiske grunnlag, har de et felles utgangspunkt: «De ønsker å hjelpe barn og unge til å se seg selv som subjekt i eget liv og historiske prosesser. I tillegg til å lære dem å reflektere bevisst over historieforståelser og historiebruk, samt forholdet mellom historie, makt og samfunn».¹⁷

2.1 Historiebevissthet – den tysk-nordiske retningen

2.1.1 Utviklingen i Tyskland

Den tyske retningen oppstod som et produkt av historie(mis)bruken i Tyskland under andre verdenskrig, der historiefaget hadde vist seg å være et villig hjelpemiddel for spredning av nazistisk propaganda. På 1970-tallet kom en rekke historiedidaktikere til å kritisere denne legitimerende bruken av historiefaget, og hevdet høylytt at historiefagets formål burde være å styrke elevenes evne til kritisk tenkning og demokratisk virksomhet. I denne sammenhengen kom teorien om historiebevissthet til å stå sentralt, og det ble et uttalt mål at skolens historieundervisning skulle utvikle elevenes narrative kompetanse.

Historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann, i artikkelen «*Geschichtsbewußtsein*» (1979), var en av de første teoretikerne som definerte historiebevissthetsbegrepet. Han la vekt på at begrepet ikke skulle forstås som et synonym til fortid, men heller som vår tolkning av fortiden, vår forståelse av samtiden og våre forventninger til fremtiden. Dette synet på historie, med dets bevissthet knyttet til menneskelig historiebruk, innebærer også at historieskrivning ikke kan anses som en direkte avspeiling av fortidige hendelser, men heller tolkes som en rekonstruksjon av fortiden basert på nåtidens ønsker og behov. Det er her verd å merke seg at disse ønsker og behov svarer til individers og grupperes behov for identitetsbygging og historisk orientering, som igjen medfører, ifølge Jeismann, at rekonstruksjoner av fortiden vil

¹⁷ Sitatet er hentet fra Ohman Nielsen (2006): 147, men teoriene omtales også i Ohman Nielsen (2011): 270.

kunne variere mellom ulike individer, grupper og samfunn.¹⁸ I denne sammenhengen fremhever Jeismann skolens rolle i den individuelle og kollektive identitetsdannelsen, og påpeker at skolen har et særlig ansvar for å legge til rette for utvikling av elevenes kritiske tenkning og demokratiske virksomhet, og gjennom dette arbeidet dempe sosiale konflikter mellom grupper med ulike tolkninger av fortiden.

Historiedidaktikeren Jörn Rüsen tok, blant annet i verket «*History: Narration, interpretation, orientation*» (2005), utgangspunkt i Jeismanns definisjon av historiebevissthet, som forholdet mellom vår fortidstolkning, vår samtidsforståelse og våre fremtidsforventninger, men kom til å fokusere særlig på forholdet mellom historie som livsverden og historie som fagdisiplin. I denne sammenhengen viser han en interesse for hvordan historiedisiplinen er et produkt av, men også et korrektiv til, vårt behov for å skape mening i hverdagslivet. Dette fokuset kommer til uttrykk i Rüsens modell for historiebevissthetsdannelse, som består av fem steg fordelt mellom to «verdener» - «Historie som livsverden» og «Historie som fag».

Rüsens modell starter med en påstand om at mennesket, både som enkeltindivid og som gruppe, har et behov for kunnskap om fortiden når vi orienterer oss i samtiden. I følge Rüsen blir dette behovet adressert gjennom historie som fagdisiplin: Gjennom historiefagets konsepter utvikler man historiske perspektiver, kategorier og teorier som danner grunnlaget for vår forståelse av fortiden. Gjennom historiefagets metoder henter man frem informasjon i form av levninger og beretninger fra fortiden. Og til sist, gjennom historiefagets fremstillingsformer, blir kunnskap om fortiden brakt tilbake til vår livsverden, der den danner grunnlaget for vår historiske orientering i samtiden. Når denne tankeprosessen er avsluttet, vil nye orienteringsbehov oppstå og prosessen vil starte opp på nytt igjen.¹⁹

Med utgangspunkt i det ovenfor nevnte skillet, og ikke minst forholdet, mellom historie som livsverden og historie som fag, utviklet Rüsen også en historiebevissthetstypologi: En skissert utvikling fra en tradisjonell, gjennom en eksempelrettet og kritisk historiebevissthet, til det Rüsen beskriver som en genetisk historiebevissthet - der den tradisjonelle og den eksempelrettede historiebevisstheten knyttes til historie som livsverden, mens den kritiske og den genetiske historiebevisstheten knyttes til historie som fag.²⁰

¹⁸ Hammarlund (2013): 9.

¹⁹ Rüsen (2005): 132-133.

²⁰ Rüsen (2005): 12.

Den tradisjonelle historiebevisstheten anser, ifølge Rüsen, historiske narrativ som normative for samtiden, ved at de tradisjonelle narrative gir oss innsikt i opphavet til våre verdier og levemåter, og deres hovedfunksjon er å skape samhold gjennom klare føringer for samfunnets historieforståelse.²¹ Dette synet medfører at fortidens annerledeshet faller i bakgrunnen, fortiden blir oppfattet som en fortidig nåtid, og historie blir tolket i lys av opphavsfortellinger og historiske gjentakelser.

Den eksempelrettede historiebevisstheten tolker, ifølge Rüsen, historiske narrativ som eksempler på ønskede og ikke ønskede handlingsmønstre i nåtid, og den skiller seg fra den tradisjonelle historiebevisstheten ved å vise en høyere grad av forståelse for historisk endring og utvikling.²² Det er likevel, ifølge Rüsen, en viss likhet mellom den tradisjonelle og den eksempelrettede historieforståelsen. For selv om den eksempelrettede historiebevisstheten kan generalisere og overføre historisk kunnskap til andre historiske kontekster, vil fortidens handlingsmønstre og hendelser forstås ut i fra tidløse regler for historisk endring, etikk og moral. På denne måten preges forholdet mellom fortid og nåtid av likhet heller enn ulikhet, og nærhet heller enn distanse.

Rüsen argumenterer for at den kritiske historiebevisstheten, gjennom en kulturel relativistisk tilgang til etikk og moral, utfordrer den tradisjonelle og den eksempelrettede historiebevissthetens tro på tidløse normer.²³ Fortiden er ikke det samme som nåtiden, og fortidens normer og verdier kan derfor ikke fungere (uavkortet) som kilde til etisk orientering i vår egen samtid. Denne kritiske holdningen, og ikke minst den kritiske spørsmålsstillingen ovenfor historiske narrativ, innebærer at den kritiske historiebevisstheten fungerer som en katalysator i den gradvise utviklingen fra en tradisjonell til en genetisk historiebevissthet.²⁴

Den genetiske historiebevisstheten, som Rüsen anser som den høyeste formen for historiebevissthet, kjennetegnes av innsikt i historie som tidsbaserte prosesser preget av både brudd og kontinuitet.²⁵ I følge dette synet blir normer og verdier tidsspesifikke, og ulike historieforståelser blir akseptert i lys av idéen historisk utvikling og endring: «It thus rejects

²¹ Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

²² Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

²³ Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

²⁴ Rüsen (2005): 16-17.

²⁵ Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

the perceived timelessness of the traditional and exemplary types, but also the perpetual questioning of the critical type».²⁶

Rüsens tenkning legger klare føringer for historie som skolefag, nemlig at faget, gjennom vitenskapsfagets konsepter, metoder og fremstillingsformer, skal legge til rette for elevenes gradvise utvikling frem mot en genetisk historiebevissthet. Det skal her også påpekes at Rügen argumenterer for at et hvert menneskes historiebevissthet kommer til uttrykk i en narrativ form, siden det er gjennom den narrative strukturen, bygget opp rundt tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, at vi mennesker skaper sammenheng og mening i vår tilværelse.²⁷ En genetisk historiebevissthet vil dermed, ifølge Rügen, være preget av en velutviklet evne til å håndtere orienteringsbehov etter hvert som de oppstår i vår livsverden, og en slik evne vil nødvendigvis kreve en høyere grad av narrativ kompetanse. Rügen hevder derfor at målet med skolens historieundervisning er å styrke elevenes evne til å fortelle nye fortellinger om seg selv, gjennom å erfare, tolke og bruke fortiden i deres historiske orientering i nåtid.²⁸

I denne masteroppgaven er Jeismann og Rüsens definisjon av historiebevissthet den bærende grunnteorien, og jeg vil argumentere for at historisk kunnskap, herunder metodekunnskap så vel som innholdskunnskap, er avgjørende for utviklingen av høyere former for historiebevissthet. Jeg vil også benytte meg av Rüsens firetrinns-typologi, med den gradvise utviklingen fra en tradisjonell til en genetisk historiebevissthet, for å analysere ungdommers narrative kompetanse slik den kommer til uttrykk når de konfronteres med spesifikke orienteringsbehov i deres hverdagsliv.

2.1.2 Bernard Eric Jensen og utviklingen i Norden

Historiebevissthetstenkningen fikk også et sterkt fotfeste i Norden, der den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen tok en ledende rolle. Jensen kom, i likhet med Jeismann og Rügen, til å definere historiebevissthet som forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid, og argumenterer videre, også i tråd med den tyske tradisjonen, for at historiebevissthet er bevisstheten om at mennesker er aktive subjekter i de historiske prosesser, både som historieskapte og historieskapende individer.²⁹

²⁶ Hammarlund (2013): 15.

²⁷ Johansson (2012): 44-45.

²⁸ Johansson (2012): 44-45.

²⁹ Jensen (2003): 59.

Jensen kom også til å bryte med de tyske teoretikerne, et brudd som den norske historiedidaktikeren Erik Lund har beskrevet slik: «Mens de tyske historikerne ville «fagliggjøre» og korrigere den «folkelige» historiebevisstheten, ville danske historiedidaktikere i langt større grad godta og bygge på den historiebevissthet som var dannet utenfor skolen».³⁰ Dette radikale synet på historiedidaktikk førte til et økt fokus på hvordan historiebevissthet som blir dannet utenfor skolen, påvirker individers og gruppers identitetsutvikling og historiske orientering. Jensen formulerte i denne sammenhengen den åpne skalamodellen, som hevder at historie som skole- og vitenskapsfag kun er to av 14 faktorer som virker inn på individers og gruppers produksjon og reproduksjon av historiebevissthet.³¹ De resterende faktorene er livs- og familiehistorie, historisk fiksjon, tegneserier, bilder, musikk, teater, film/TV/radio, aviser og ukeblader, symboler, sang, politiske/sosiale/religiøse bevegelser og turistreiser.

Det er her verd å merke seg at Jensen kom til å sette et sterkt skille mellom skolehistorie og historie som vitenskapsfag. Han argumenterer særlig imot det han beskriver som nedsivingsmodellen, der vitenskapsfagets metoder og teorier «siver ned» og setter standarden for historisk tenkning i skolefaget.³² Jensen går så langt som å argumentere for at vitenskapsfagets teori og metode kan virke hemmende på utviklingen av elevenes historiebevissthet: «If academic history is seen as a role model for historical thinking, the students own historical consciousness may be discarded as irrelevant or erroneous, something that should be put right or replaced by the real thing».³³ Ifølge Jensen er det nemlig et poeng at skolefaget skal utvikle elevenes scenariokompetanse gjennom å styrke sammenhengen mellom deres fortidstolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventninger. Det er derfor, ifølge Jensen, viktig at skolefaget tar utgangspunkt i og bygger videre på elevenes historiebevissthet, og at faget på denne måten utvikler elevenes evne til historisk orientering i deres egen livsverden. I denne sammenhengen er det utviklingen av elevenes identitet som står sentralt, og det er et poeng at skolefaget må klare å knytte den store historie til elevenes mange små historier. For det er gjennom vår personlige historie at vi danner vår individuelle identitet, og det er gjennom å knytte vår individuelle historie til en kollektiv historie at vi slutter oss til ulike typer forestilte fellesskap.³⁴

³⁰ Jensen (2003): 33.

³¹ Jensen (2003): 88.

³² Se Jensen (1994), og Jensen (1994) gjengitt i Bøe (2002).

³³ Hammarlund (2013): 45.

³⁴ Fossen (2005): 473.

Jensen utviklet, med utgangspunkt i historiebevissthetstenkningen, en todelt typologi, som gir klare føringer for historieundervisningen i skolen: Den antikvariske historieinteressen, som kjennetegnes av et ensidig fokus på fortiden for fortidens egen skyld, preges av en historiebevissthet der den erindrende funksjonen dominerer. Motsatt av dette vil den pragmatiske historieinteressen, med dens fokus på fortidens verdi for vår samtidsforståelse og fremtidsforventninger, domineres av en historiebevissthet der det er en sterk sammenheng mellom den erindrende, diagnostiserende og antesiperende funksjonen. Det må her påpekes at vår historiebevissthet, ifølge Jensen, vil inneha både antikvariske og pragmatiske elementer, og at vår historiske orientering kan vurderes langs en skala som strekker seg fra en antikvarisk til en pragmatisk historieinteresse.³⁵ Ifølge Jensen er det et mål at historiefaget i skolen, der utviklingen av elevenes scenariokompetanse står i sentrum, bør sikte mot å utruste elevene med en mest mulig pragmatisk historieinteresse.³⁶

I denne masteroppgaven vil Jensens åpne skalamodell, med vekt på de 14 faktorene som virker inn på personers og gruppers produksjon og reproduksjon av historiebevissthet, være et nyttig redskap i arbeidet med å analysere empirien fra elev- og lærerintervjuene.

Skalamodellen vil være av særlig betydning i analysen av elevenes møter med historie i hverdagslivet, og ikke minst i analysen av elevenes forhold til ulike typer produsenter av historiske narrativ. I tillegg vil Jensens todelte historiebevissthetstypologi, som strekker seg fra en antikvarisk til en pragmatisk historieinteresse, bli benyttet i analysen av elevenes scenariokompetanse (narrative kompetanse), slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for konkrete historiske fenomen og tekster.

2.1.3 FUER – prosjektet

Fuer-prosjektet (*FUER Geschichtsbewusstsein*), som ble startet av ledende historiebevissthetsdidaktikere ved årtusensskiftet i Tyskland, har som mål å bygge bro mellom en teoretisk orientert historiebevissthetstenkning, og den elev-nære undervisningspraksisen man møter ute i skolehverdagen.³⁷ På denne måten fremstår Fuer-prosjektet som en bevisst brobygging mellom den tysk-nordiske historiebevissthetstenkningen, og den britiske «new history-tradisjonen». Prosjektet har et klart utgangspunkt i tenkningen etter historiedidaktikere som Jeismann og Rüsen, og har blant annet videreutviklet Rüsens sykliske modell for historiebevissthetsdannelse. Men i motsetning til Rüsen, som i hovedsak har fokusert på

³⁵ Jensen (2003): 67-68.

³⁶ Knutsen (2006): 56.

³⁷ www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktikk/Projekt/FUER.html. Lokalisert 15.01.2015.

elevenes evne til å (re)konstruere historiske narrativ gjennom vitenskapsfagets konsepter, metoder og fremstillingsformer, fokuserer Fuer-prosjektet like mye på elevenes evne til å dekonstruere allerede eksisterende narrativ om fortiden.³⁸

Fuer-prosjektet har lagt vekt på fire typer kompetanse, nemlig spørsmåls-, metode- fagstoff- og orienteringskompetanse, i arbeidet med å bygge ut Rüsens modell for utvikling av historiebevissthet og evne til historisk orientering.³⁹ Fuer-prosjektets modell, i likhet med Rüsens modell, tar utgangspunkt i orienteringsbehovene som oppstår når vi møter ulike typer historiske hvorfor-spørsmål i vår livsverden – og det første steget på veien mot en fungerende orienteringskompetanse krever, ifølge Fuer-prosjektets teoretikere, en spørsmålskompetanse som vektlegger evnen til å formulere og forstå historiske spørsmål. Deretter vil en velutviklet orienteringskompetanse kreve en sterk metodekompetanse, herunder fagstoffkompetanse, med vekt på de vitenskapelige metoder og nøkkelkonsepter som er nødvendige for å rekonstruere/dekonstruere historiske narrativ. Endelig vil orienteringskompetansen, med utgangspunkt i den kunnskap som tilegnes gjennom rekonstruksjon/dekonstruksjon av historiske narrativ, innebære evnen til: a) å revidere vår forståelse av historie, inklusive de nøkkelkonsepter og kategorier som danner grunnlaget for vår historiske tenkning; b) å revidere vår forståelse av fortiden og fortidens mennesker; c) å revidere vår identitet, herunder vårt syn på og relasjon til våre forestilte fellesskap; d) å revidere våre idéer om handlingsmuligheter i samtiden, samt revidere våre forventninger til fremtiden.⁴⁰

I denne masteroppgaven vil Fuer-prosjektets utbygde versjon av Rüsens modell for historisk orientering, herunder konkretiseringen av metode- og fagstoffkompetansen som er nødvendig for både (re)konstruksjon og dekonstruksjon av historiske narrativ, være en nyttig komponent i analysen av elev- og lærerintervjuene i denne undersøkelsen. Dette henger først og fremst sammen med at Fuer-prosjektets teorier, i likhet med hoved-hypotesen i denne oppgaven, hevder at høyere former for historiebevissthet, som en genetisk historiebevissthet, vil kreve en høy grad av innsikt i historiefagets nøkkelkonsepter og vitenskapelige metode.

2.2. Historisk tenkning – den angloamerikanske retningen

2.2.1 «New history» i Storbritannia

³⁸ For utfyllende informasjon se blant annet Hammarlund (2013).

³⁹ Schreiber et al. (2006): 19-29. Og Körber (2011): 149-151. – Fritt etter Hammarlund (2013): 24-28.

⁴⁰ Körber (2011): 150. Her gjengitt fritt etter Hammarlund (2013): 25-26.

Den engelske «new history», knyttet til begrepene «historisk tenkning» og «doing history», oppstod som en følge av kritikk rettet mot den britiske skolens historieundervisning på 1960-tallet. Faget ble i denne perioden kritisert for å være preget av en uvarierte pugg og gjengiundervisning, med et overdrevet fokus på den nasjonale historie. Fagets fallende popularitet, i tillegg til at faget er et valgfag etter fylte 14 år, førte til at det var en dårlig oppslutning om historiefaget i dette tiåret.

I en storstilt redningsaksjon på 1970-tallet ble «New history» introdusert i den britiske skolen, og det ble et mål at historiefaget skulle utvikle elevenes evne til historisk tenkning.

Understøttet av store program for praktisk- og læringsorientert klasseromforskning i historie, samt tidsskrifter som «*Teaching history*», brakte dette frem en praksis med «doing history». ⁴¹ Idégrunnet ble hentet fra idéhistorikeren Robin G. Collingwood, som hevdet at elevene skulle arbeide som detektiver og historikere: «Sentralt i Collingwoods historiefilosofi er at historikeren må foreta en rekonstruksjon av hvordan fortidens mennesker tenker ut i fra den situasjonen de stod i den gang». ⁴² I denne sammenhengen var det evnen til empati og kildekritiske kunnskaper som skulle dyrkes og utvikles i historieundervisningen.

Det var særlig idéene til historikeren Jack H. Hexter som ble bærende for selve praksisen i «doing history». Hexter viser i denne sammenhengen til at det er fantasien som lar historikeren sette de løsrevne faktaopplysningene om fortiden sammen til meningsfulle helheter, og at denne prosessen er preget av historikerens bruk av indre og ytre arkiver. ⁴³ De ytre arkivene inneholder, ifølge Hexter, det som måtte finnes av primære og sekundære kilder om det temaet man søker å behandle historisk, mens de indre arkivene, som ifølge Hexter er individuelle arkiver, består av våre personlige kunnskaper, erfaringer og verdier. I forlengelse av disse tankene ble det et ideal innenfor «new history-undervisningen» at elevene skal utvikle sine evner knyttet til bruk av indre og ytre arkiver, og at: «Historielærerens rolle er å hjelpe eleven til å knytte forbindelsen mellom de to arkivene, slik at elevene selv arbeider aktivt som historikere ut fra sitt eget indre arkiv». ⁴⁴

Det var reformprosjektet School Council Project 13-16, med historiedidaktikeren Denis Shemilt i spissen, som kom til å arbeide for disse nye historiedidaktiske idéene, særlig gjennom den sterke påvirkningen prosjektet fikk på utformingen av den første nasjonale

⁴¹ Ohman Nielsen (2006): 148.

⁴² Lund (2003): 38.

⁴³ Merk at Hexter også omtaler disse som first and second records, se Lund (2003): 39.

⁴⁴ Lund (2003): 39.

læreplanen i 1991. Prosjektet la vekt på at historiefaget skal utvikle elevenes forståelse for konseptparene årsak-virkning, endring-kontinuitet og likhet-forskjell, i tillegg til å utvikle elevenes ferdigheter knyttet til kildebruk og kildekritikk, siden det er disse konseptene som ligger til grunn for historievitenskapelig tenkning og forskning.⁴⁵ På denne måten skulle historiefaget i skolen imøtekomme elevenes behov for å forstå verden de lever i, for å finne sin egen identitet, for å forstå endring og kontinuitet over tid, utvikle sine interesser i fritiden, samt utvikle deres evne til kritisk tenkning.⁴⁶

De britiske historiedidaktikerne Denis Shemilt og Peter Lee har argumentert for at historiefagets nøkkelkonsepter er kontraintuitive, i motsetning til lignende «common sense» konsepter fra hverdagslivet.⁴⁷ De hevder videre at historiefaget i skolen legger for lite vekt på den metatenkningen som kjennetegner vitenskapsfaget, og at elevene derfor møter historie, både i og utenfor skolefaget, med deres hverdags-idéer.⁴⁸ I følge Lee innebærer disse «hverdags-idéene» at elevene tilskriver et 1 til 1 forhold mellom fortiden og de historiske fremstillingene herav. Elevene tar det altså for gitt at hvis ulike historikere forholder seg til det samme kildematerialet, og er sannferdige om dette kildematerialet, vil de trekke de samme konklusjonene om fortiden – det såkalte Evidence Determination Claim (EDC).⁴⁹ Denne ukritiske kildeforståelsen tilsier også at det bare kan være en sann og objektiv måte å fremstille historie på, nemlig den som stemmer overens med kildematerialet og det som egentlig hendte i fortiden – det såkalte Single Story Claim (SSC).⁵⁰ I hverdagslivet vil det være mulig å ha en slik holdning overfor den nære fortid: Har et barn knust et av nabolagets vinduer, er sannferdig om hvor, når og hvordan, kan man sammenligne barnets uttalelser med den virkelighet man har en direkte tilgang til. En slik holdning vil derimot fungere dårlig innenfor historiedisiplinen, der store deler av den (fjerne) fortid ikke kan «testes» på samme måte. En konsekvens av dette er at elevene, når de konfronteres med motstridende fremstillinger av fortiden, ofte vil ty til en utøylet relativistisk holdning overfor historisk kunnskap. Oppsummert kan man da konkludere med at elevenes oppfatning av begrepet sannhet, som i hverdagen viser til et 1 til 1 forhold mellom utsagn og virkeligheten utsagnene viser til, vil virke mot sin hensikt i et historiefag der konseptet sannhet er knyttet til kildebruk, narrativ konstruksjon og en større eller mindre grad av usikkerhet. På denne måten kan

⁴⁵ De britiske historiedidaktikerne omtaler nøkkelkonseptene som «Second order concepts».

⁴⁶ Lund (2003): 39.

⁴⁷ Se blant annet Lee (2002), (2004) og Lee (2009), samt Shemilt (2002), (2009) og Shemilt (2011).

⁴⁸ Se også Ohman Nielsen (2007), og Ohman Nielsen (2001).

⁴⁹ Se blant annet Lee (2002).

⁵⁰ Se blant annet Lee (2002).

«common sense-konseptene», når de kommer i konflikt med historiefagets metahistoriske konsepter, virke ødeleggende på utviklingen av en velfungerende evne til historisk tenkning.⁵¹

Peter Lee kom til å argumentere for at historiefaget må legge til rette for en progresjon frem mot idéer som gjør historieskrivningen både mulig og forståelig for elevene, altså en nøkkelkonseptuell modning fra punkt a) til e):⁵² a) Historie er objektivt gitt i de historiske fremstillingene, og samsvarer således med det som egentlig hendte i fortiden. b) Historikeren var ikke selv til stede under de hendelsene han/hun skriver om, og forskjeller i fremstilling anses som et produkt av en mangel på direkte tilgang til fortiden. c) Historikerens fremstilling bygger på kildemateriale/øyenvitneskildringer fra fortiden (en fortsatt tro på Evidence Determination Claim og Single Story Claim), og forskjeller i historiske fremstillinger tilskrives tabber eller hull i kildebruken. d) Kildematerialet historikeren arbeider med kan inneholde tendens, og historiske fremstillinger må forkastes som produkt av forvrengninger, løgner, overdrivelser og dogmatismer. e) Historiske fremstillinger er ikke kopier av fortiden, de er avhengig av de spørsmål historikeren benytter seg av i arbeidet med det aktuelle kildematerialet. Gjennom en slik progresjon skal elevene forstå at historie som vitenskap ikke kun handler om å finne tilbake til den ene riktige fremstillingen av fortiden, men like mye om å avgjøre hvilke kriterier som ligger til grunn for våre historiske narrativ.⁵³

De britiske historiedidaktikernes vektlegging av historiefagets nøkkelkonsepter, herunder hvordan disse nøkkelkonseptene kan fremstå som kontra-intuitive når de kommer i konflikt med elevenes «common sense» tilnærming til historiefaget, vil utgjøre en viktig komponent i analysen av elev- og lærerintervjuene i denne masteroppgaven. I denne sammenhengen vil det være et mål å avdekke om elevene mottar en undervisning som legger til rette for en progresjon, en nøkkelkonseptuell modning, eller om historiefaget i skolen preges av å være et innholds-fag der elevene tvinges til å bearbeide historisk kunnskap med utgangspunkt i hverdagslivets «common sense-konsepter».

2.2.2 «New history» og «Big history» i Storbritannia

Historiedidaktikere som Shemilt og Lee har i den senere tid latt seg påvirke av den tysk-nordiske historiebevissthetstenkningen, særlig Rüsens teori, modell og typologi.⁵⁴ Men i motsetning til Rösen, som forholder seg til historie både som livsverden og fag, er det skolens

⁵¹ Se blant annet Lee (2002), (2004) og Lee (2009), samt Shemilt (2011).

⁵² Se blant annet Lee (2002), (2004) og Lee (2009).

⁵³ Se blant annet Shemilt (2002), (2009) og Shemilt (2011).

⁵⁴ Se blant annet Lee (2002), (2004) og Lee (2009).

historiefag som dominerer i Shemilt og Lees historiedidaktiske tenkning. For selv om det er praktiske interesser i vår livsverden som driver våre behov for historisk orientering, bør vår historiske tenkning, ifølge Shemilt og Lee, bygge på historiefagets nøkkelkonsepter og kildekritiske metode. Dette fokuset på historiefaget, og ikke minst det sterke fokuset på historiefagets nøkkelkonsepter, kan ses som en forlengelse av teoriene bak «New history» og «School History Project». Likevel skimtes et brudd med fortidens ensidige fokus på teori og metode, når de britiske teoretikere nå legger mer vekt på elevenes evne til historisk orientering. Dette synet kommer klart til uttrykk i Shemilts artikkel «*The caliphs coin (...)* (2002)», der han påpeker at ensidig vektlegging av historisk tenkning har resultert i fragmenterte dypdykk i historieundervisningen. En utilsiktet konsekvens av denne praksisen, som muligens styrket elevenes evne til kildekritikk, var at den ikke utviklet velfungerende rammeverk for elevenes historiske orientering. Det er nettopp i denne sammenhengen at begrepet historiebevissthet er blitt ansett som et nyttig konsept, siden det, ifølge Lee, rommer en mulighet til å integrere de ulike måtene mennesker posisjonerer seg selv i tid.⁵⁵

I tråd med orienteringen mot historiebevissthetstenkningen har de britiske didaktikerne også vist en interesse for idéen om «Big history».⁵⁶ I denne sammenhengen har Lee og Shemilt argumentert for at målet med historieundervisningen er å utruste elevene med historiske rammeverk som kan styrke og videreutvikle deres evne til meningsfull orientering i tid.⁵⁷ Lee og Shemilt hevder videre at skolefagets innhold derfor må gjenspeile de viktigste vendepunktene i menneskehetens historie, for kun på denne måten vil faget kunne styrke elevenes narrative kompetanse.⁵⁸ Det historiske rammeverket må også, ifølge Lee og Shemilt, kunne organisere flere ulike historiske narrativ på en og samme tid, slik at rammeverket legger til rette for innsamling, vurdering og assimilering av ny historisk kunnskap gjennom resten av livet. Lee og Shemilt påpeker også, i tråd med den klassiske new history-tenkningen, at et slikt rammeverk vil kreve at elevene ikke kun lærer om den materielle fortiden, men også tilegner seg kunnskap om vitenskapsfagets nøkkelkonsepter og kildekritiske metode. For kun gjennom en økt forståelse for forholdet mellom påstander, spørsmål og kildemateriale, vil elevene kunne vurdere de historiske fremstillingenes gyldighet og nytte i lys av sine egne orienteringsbehov.

⁵⁵ Lee (2002).

⁵⁶ Se blant annet Lund (2013).

⁵⁷ Se blant annet Lee (2002), (2004) og Lee (2009), samt Shemilt (2002), (2009) og Shemilt (2011).

⁵⁸ Se Lee (2009).

Det er de britiske historiedidaktikernes forsøk på å bygge en bro mellom den britiske og den tyske historiedidaktikken, herunder hvordan innsikt i vitenskapsfagets nøkkelkonsepter og vitenskapelige metode anses som avgjørende for utviklingen av elevenes evne til historisk orientering, som er av interesse for denne masteroppgavens problemstilling. I denne sammenhengen vil det være et mål å undersøke hva slags nøkkelkonseptuell kunnskap elevene har til rådighet, og hvordan denne kunnskapen kommer til uttrykk i deres historiske orientering.

2.2.3 Peter Seixas og CHSC i Nord-Amerika

I den nordamerikanske forgreiningen innenfor «new history-tenkningen» er det særlig «Centre for the study of Historical Consciousness» (CHSC), ved universitetet i britisk Columbia (Canada), som har utmerket seg. Peter Seixas, som for øvrig er den ledende forskeren ved CHSC, argumenterer, i likhet med Rüsen, for at målet med historieundervisningen i skolen bør være å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom å styrke deres narrative kompetanse.⁵⁹ Men, i likhet med de britiske historiedidaktikerne, argumenterer også Seixas for at dette målet må operasjonaliseres innenfor et pedagogisk program som er grunnlagt på vitenskapsfagets teori og metode.⁶⁰ I følge Seixas bør historiefaget i skolen bygges opp rundt følgende nøkkelkonsepter: «Historisk betydning», «Kildekritikk», «Kontinuitet og endring», «Årsak – virkning», «Historisk perspektiv» og «Innsikt i den moralske dimensjonen».⁶¹

Innsikt i historisk betydning innebærer en forståelse for at samtidens historiekultur er et produkt av de til enhver tid gjeldende orienteringsbehov, og at vårt syn på historisk signifikans derfor vil være i stadig endring. Innsikt i kildekritikk innebærer evnen til å finne, velge, kontekstualisere, vurdere og tolke kilder som kan gi ny informasjon om den historiske konteksten som studeres. Innsikt i konseptparet kontinuitet og endring innebærer en forståelse for at nøkkelkonseptene er verktøy historikerne benytter seg av for å analysere fortiden, samt en forståelse for at historiske endringer kan være et produkt av mangestrengede prosesser som virker over lang tid. Innsikt i konseptparet årsak-virkning innebærer en forståelse for at det er mennesker (både som individ og som grupper) som skaper endring i historie, men at den historiske konteksten (naturlige omgivelser, kultur, økonomi og teknologi) vil sette grenser for de enkelte menneskers handlingsfrihet. Innsikt i historisk perspektiv innebærer en

⁵⁹ Olofsson (2010): 35-36.

⁶⁰ Seixas omtaler nøkkelkonseptene som «historical benchmarks».

⁶¹ Her gjengitt etter Peck og Seixas (2004), samt Seixas (2008).

forståelse for at fortiden er et fremmed land, med en sosial, kulturell, intellektuell og emosjonell kontekst som skiller seg fra elevenes egen livsverden, og at den historiske konteksten har påvirket de fortidige menneskenes liv og handlingsmønstre. Sist men ikke minst innebærer innsikt i den moralske dimensjonen en aksept for at fortiden kan spille en viktig rolle i vår moralske orientering i nåtid, men at moralske dommer over fortiden gjerne vil komme til uttrykk som uvitenskapelige anakronismer.

I undersøkelsen som ligger til grunn for denne masteroppgaven vil det være et mål å kartlegge om elevene og lærerne benytter seg av vitenskapsfagets nøkkelkonsepter når de reflekterer rundt historie som livsverden og fag. Spørsmålene som skal besvares er: Kan lærernes emneforståelse presiseres og analyseres igjennom de redskap (nøkkelkonsepter og metode) de benytter seg av når de organiserer historiefagets innhold? Og: Benytter elevene seg av noen form for nøkkelkonsepter når de konfronteres med orienteringsbehov i deres hverdagsliv?

3.0 Tidligere undersøkelser

Målet med kapittelet er å drøfte undersøkelser som er relevante sett i forhold til denne masteroppgavens målsettinger. Med tanke på den omfattende internasjonale forskningen, særlig den forskning som er gjennomført i Storbritannia, Nord-Amerika og Sverige de siste årene, har det vært nødvendig å gjennomføre et velbegrunnet utvalg av tidligere undersøkelser. Dette innebærer at det kan finnes ytterligere forskning som er relevante for dette studiet, men at utvalgsprinsippet har vært å fokusere på den forskning som ligger nærmest både teorien og metoden som ligger til grunn for denne masteroppgaven.

Undersøkelsene som er valgt ut er: Magne Angvik og Bodo von Borries «*Youth and history (...)*» (1997), Marianne Poulsens «*Historiebevidstheder (...)*» (1999), Ketil Knutsens «*Historier ungdom lever (...)*» (2006) og Mikal Bergs «*Historielæreres emneforståelse (...)*» (2014). Det skal i denne sammenhengen også påpekes at funn fra andre undersøkelser, blant annet funn fra lisensiat- og doktoravhandlinger fra den svenske forskerskolen (Universitetet i Karlstad/Høgskolen i Dalarna) og andre undersøkelser gjennomført i Storbritannia og Danmark de siste tiårene også vil bli brukt som sammenligningsgrunnlag i analysedelen av denne oppgaven.⁶²

3.1 «Youth and history (...)»

«*Youth and history*» (...) (1997)⁶³ er en kvantitativ undersøkelse av 31 000 15-åringer og deres 1300 lærere fordelt på 26 land i Europa og den nære Østen.⁶⁴ Målet med undersøkelsen var å kartlegge ulike aspekter ved elevers historiebevissthet, samt undersøke elevers og læreres syn på historiefaget i skolen. Undersøkelsen tok utgangspunkt i to spørreskjema, ett beregnet på elevene og ett beregnet på lærerne, som medførte at undersøkelsen kunne fange inn og sammenligne både elevenes og lærernes syn på historiefaget i skolen.

Elevenes spørreskjema bestod av 48 hovedspørsmål knyttet til temaene: «Kronologisk kunnskap», «Historiske assosiasjoner», «Historisk-politiske begrep», «Politiske holdninger», «Historiske erfaringer» og: «Sammenhengen mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid». Disse hovedspørsmålene var formulert som lukkede spørsmål av typen: «What importance have the following aims of the study of history? Og hvert hovedspørsmål har en plass mellom ett og åtte delspørsmål, av typen: «a) Knowledge of the past», «b)

⁶² Se blant annet Jarhall (2012), Johansson (2012), Olofsson (2010) og Knudsen (2014).

⁶³ Angvik og von Borries (1997): 103 (A).

⁶⁴ 24 europeiske land, i tillegg til Tyrkia, Israel og Palestina.

Understanding the present» og: «c) Orientation for the future». I tillegg til dette hadde hvert delspørsmål fem svaralternativer, av typen: «Very little», «Little», «Some», «Much», og: «Very much». Lærernes spørreskjema bestod av 24 spørsmål, utformet på samme måte som elevenes spørsmål, knyttet til temaene: «Arbeidsplassen», «Utdannelse», «Undervisningserfaring», «Syn på historieundervisning», «Syn på politikk og religion», «Forhold til klassen», «Klassens størrelse», samt: «Elevenes interesse og faglige nivå».

Når det gjelder elevenes historieforståelse avdekket undersøkelsen at ungdommene var overbevist om at deres fortidstolkning har en avgjørende betydning for deres nåtidsforståelse og fremtidsforventninger.⁶⁵ Undersøkelsen avdekket videre at elevene var noe usikre når det gjaldt kronologisk kunnskap, selv om de konkluderer med at det er store økonomiske og sosial konflikter som fører til endring og utvikling i historie: «Det er også en sammenheng mellom deres fortidstolkning og fremtidstolkning i den forstand at drivkrefter som vektlegges i fortid også vektlegges i fremtid».⁶⁶ De fleste av elevene la videre vekt på at endring i all hovedsak er et skifte mellom ytterligheter, og at den historiske utviklingen går til det bedre.⁶⁷ Elevene var positive på vegne av eget land, men er mer negative til utviklingen i resten av Europa, både når det gjelder befolkningspress, miljøskader og fredsutsikter.⁶⁸

Når det gjelder informantenes syn på historiefaget i skolen, så avdekket undersøkelsen at lærerne og elevene var enige i at historieundervisningen domineres av tradisjonelle undervisningsformer sentrert rundt lærerforedraget og læreboken.⁶⁹ I tråd med dette kunne lærerne og elevene også enes om at det blir benyttet for lite film, museumsbesøk, elevfortellinger og annet utradisjonelt undervisningsopplegg i historieundervisningen.⁷⁰ Undersøkelsen viste videre at lærerne og elevene var enige i at formålet med faget er å utruste elevene med kunnskap om de viktigste hendelsene i historie.⁷¹ Likevel hevdet lærerne at fagets viktigste målsetting er å utvikle elevenes evne til historisk orientering, mens elevene gav uttrykk for at det er nasjonens historie og kulturelle tradisjoner som dominerer i skolens

⁶⁵ Angvik og von Borries (1997): 153-205 (A).

⁶⁶ Knutsen (2006): 15.

⁶⁷ Angvik og von Borries (1997): 181-205 (A).

⁶⁸ Angvik og von Borries (1997): 181-205 (A).

⁶⁹ Angvik og von Borries (1997): 93-105 (A).

⁷⁰ Angvik og von Borries (1997): 93-105 (A).

⁷¹ Angvik og von Borries (1997): 93-105 (A).

historiefag.⁷² Lærerne la videre vekt at de benytter seg av et bredt utvalg av kilder, mens elevene påstod at kildebruk og kildekritikk er en mangelvare i skolens historieundervisning.⁷³

Ser man den kvantitative metoden i forhold til undersøkelsens målsettinger, er det klart at metoden har både styrker og svakheter. Styrken med denne kvantitative undersøkelsen er at den baserer seg på et stort og generaliserbart materiale som innebefatter hele 26 land. Undersøkelsens styrke kan likevel anses som en svakhet, siden undersøkelsen ikke makter å gjøre dypdykk i ulike aspekter ved informantenes historiebevissthet og evne til historisk tenkning. Denne svakheten kommer til uttrykk ved at spørreskjemaet styrer informantenes svar inn et begrenset antall lukkede svaralternativer. For selv om det kan hende at informantenes meninger korresponderer med forskernes antakelser, kan deres egentlige meninger like gjerne avvike fra de svaralternativ som er listet opp på spørreskjemaet. Dette medfører at den kvantitative metoden kan tape empiri som ville blitt fanget opp gjennom en kvalitativ undersøkelse.

Når «*Youth and history (...)*» drøftes i denne masteroppgaven, henger det sammen med at jeg i denne undersøkelsen også vil benytte meg av et skriftlig besvart spørreskjema i kartleggingen av elevinformantenes historiebevissthet. Men i motsetning til «*Youth and history (...)*» vil de fleste av spørreskjemaets spørsmål være åpne, i tillegg til at spørreskjemaundersøkelsen vil fungere som en oppfølging og konkretisering av metarefleksjonene fra elevenes fokusgruppeintervju. Det er i denne sammenhengen et viktig poeng at funnene fra «*Youth and history (...)*», særlig funn knyttet til informantenes historieforståelse, syn på historie som skolefag, kronologiske kunnskaper og syn på historie som timelige prosesser, vil utgjøre et viktig sammenligningsgrunnlag i analysedelen av denne masteroppgaven.

3.2 «Historiebevidstheder (...)»

Marianne Poulsens danske undersøkelse «*Historiebevidstheder (...)* (1999), er en kvalitativ dybdeundersøkelse av tre skoleklasser (en 6. klasse, 8. klasse og 3.vgs klasse) med til sammen 58 elever og tre lærere. Poulsen ønsket å undersøke hvordan historiebevissthet manifesterer seg hos barn og unge, samt hvordan deres historiebevissthet påvirker deres syn på og interesse for historiefaget i skolen. Empirien ble innhentet ved hjelp av en tredelt feltstudie, bestående av individuelle lærerintervju, klasseromobservasjon og fokusgruppeintervju med elevene.

⁷² Angvik og von Borries (1997): 93-105 (A).

⁷³ Angvik og von Borries (1997): 93-105 (A).

Tanken var at fokusgruppeintervjuene skulle utgjøre selve kjernen i undersøkelsen, mens lærerintervjuene og klasseromobservasjonene skulle utgjøre det analytiske bakteppet for tolkningen av empirien fra gruppeintervjuene.⁷⁴

I lærerintervjuene, som tok form som livshistorieintervju, kartla Poulsen lærernes vei til læreryrket, deres syn på historie og historieundervisningen, deres forhold til elevene og deres syn på klassens faglige nivå. I klasseromobservasjonene fikk Poulsen mulighet til å se nærmere på lærernes undervisningsopplegg, samspillet mellom lærer og elev, og ikke minst samspillet mellom elevene i de aktuelle klassene. Fokusgruppeintervjuene med elevene, som var fordelt på temaene «Historieassosiasjon», «Historiebruk» og «Historieskaping», ble strukturert rundt fem hovedspørsmål: «Hvor møter dere historie?», «Har deres liv noen betydning for historie?», «Kan dere bruke historie til noe?», «Hører fremtiden med i historie?» Og: «Hva slags historie har gjort mest inntrykk på dere – i og utenfor skolen?» Disse spørsmålene, som i all hovedsak ligger på det metakognitive plan (elevenes oppfatning av og refleksjoner rundt egen historiebruk), har som mål å kartlegge elevenes historiebevissthet.

Når det gjelder elevenes historieforståelse, kunne undersøkelsen avdekke at 60% av elevene assosierer historie med fortid.⁷⁵ Men det kom også frem at en del elever assosierer historie med historiefaget, bestemte historiske emner, krig og egen familie, i tillegg til en liten gruppe elever som ikke assosierte historie med noe spesielt.⁷⁶ Undersøkelsen avdekket også at et fåtall av elevene gav uttrykk for mer sofistikerte metarefleksjoner rundt historie både som livsverden og fag, men at alle disse elevene var å finne i den videregående skole.⁷⁷

Når det gjelder elevenes historiebruk, mener Poulsen at det er mulig å skille ut følgende funksjoner:⁷⁸ «Historie som identitetsfølelse» (der historie gir en følelse av identitet og tilhørighet, særlig når familiehistorien knyttes til den store historie), «Historie som ikke-funksjon» (der elevene søker å dempe de følelsesmessige virkningene av eksistensiell angst, ved at samtiden tolkes som ufullkommen og historisk kunnskap tolkes som unyttig), «Historie som stedfortreder» (der historie gir mulighet for opplevelser, særlig opplevelser som etterlater seg spor i historien), «Historie som refleksjon over egen dødelighet» (en posisjon som preges av refleksjoner og forestillinger om hva fremtiden vil inneholde, samt en frustrasjon over at

⁷⁴ Poulsen (1999): 24-32.

⁷⁵ Poulsen (1999): 108-113.

⁷⁶ Poulsen (1999): 108-113.

⁷⁷ Poulsen (1999): 108-113.

⁷⁸ Poulsen (1999): 120-138.

livet er så kort at man ikke vil rekke å oppleve alt fremtiden vil bringe), «Historie som reisefører» (en tilgang til historie gjennom reiser og utenlandsturer), «Historie som fellesopplevelse (med vekt på fellesopplevelser i form av utflukter, museum- og arkivbesøk) og «Historie som inngang til det danske samfunnet» (en funksjon minoritetselever var meget opptatt av).

Poulsen påpeker videre at man på bakgrunn av de ovenfor nevnte historiefunksjonene kan skille ut følgende historiebruk:⁷⁹ «En taus bruk» (kjennetegnet av en språkfattigdom, som resulterer i at elevene har vanskelig for å verbalisere sine refleksjoner rundt historie og historisk utvikling), «En intuitiv bruk» (der elevene bruker sin praktiske historiebevissthet til å skape identitet, kontinuitet og sammenheng, men der de underliggende strukturene i den historiske utviklingen blir tatt for gitt), samt «En intellektuell bruk» (kjennetegnet av et ønske om å forstå seg selv og samfunnet i lys av større sammenhenger og konflikter, samt en kritisk tenkning omkring samfunnsforhold og historisk kunnskap).

Når det gjelder forholdet til fremtiden og synet på menneskets stilling som et historieskapt og historieskapende vesen, mener Poulsen det er mulig å skille ut følgende posisjoner med utgangspunkt i elevintervjuene:⁸⁰ «Elever med et materielt historiesyn» (som i hovedsak trekker fremtidsperspektivet inn gjennom bruken av et kollektivt vi/man-begrep, og som ikke tilskriver enkeltindivider noen særlig betydning i den historiske utviklingen), «Elever med et idealistisk historiesyn» (som ikke tar stilling til om fremtiden hører med til historie, eller som hevder at fenomen først blir historiske når en autoritativ instans i fremtiden har besluttet hvilke aspekter ved fortiden som fortjener en historisk omtale) og «Elever som anser mennesket som et handlende subjekt» (og som derfor legger vekt på sin egen og andres mulighet til å påvirke den historiske utviklingen). Det er her verd å merke seg at de elevene som gav uttrykk for en intellektuell historieforståelse, og som la vekt på mennesket som både historieskapt og historieskapende, kun var å finne i den videregående skole.

Ser man metoden i forhold til undersøkelsens målsettinger, er det klart at denne typen småskala kvalitativ undersøkelse ikke genererer en empiri som er generaliserbar ut over de undersøkte informantene. Det er her likevel viktig å påpeke at denne typen kvalitativ undersøkelse, som legger til rette for fri refleksjon, er en velegnet måte å kartlegge elever og læreres historiebevissthet og evne til historisk tenkning – nettopp fordi metoden legger til rette

⁷⁹ Poulsen (1999): 137-139.

⁸⁰ Poulsen (1999): 139-156.

for at informantene selv formulerer sine svar. Man kan derimot påstå at denne styrken svekkes når de fleste av undersøkelsens spørsmål er av en metakognitiv art. Metakognitive spørsmål vil nemlig ofte bli ansett som lite konkrete, og man risikerer at informantene opplever vanskeligheter med å verbalisere sine tanker og refleksjoner. Det kan derfor være en fordel å supplere denne typen spørsmål med oppgaver knyttet til historiebruk, for på denne måten å kartlegge hvordan elevers historiebevissthet kommer til uttrykk når de reflekterer rundt konkrete historiske fenomen.

Undersøkelsen som ligger til grunn for denne masteroppgaven har, i likhet med Poulsens «*Historiebevidstheder (...)*», som mål å kartlegge elevenes historiebevissthet gjennom en systematisk analyse av deres metarefleksjoner knyttet til historie som livsverden og fag. Helt konkret innebærer dette at empirien i denne undersøkelsen ble hentet inn ved hjelp av et fokusgruppeintervju, i tillegg til et individuelt besvart spørreskjema, med de 27 elevene som ble undersøkt. Det er også et poeng at funnene fra Poulsens undersøkelse, særlig funn knyttet til elevinformantenes historieforståelse, historiebruk og syn på egen historisitet, vil utgjøre et viktig sammenligningsgrunnlag i analysedelen av denne masteroppgaven.

3.3 «Historier ungdom lever (...)»

Ketil Knutsens doktoravhandling «*Historier ungdom lever (...)*» (2006) er en norsk kvalitativ undersøkelse av 12 elever i grunnskolen.⁸¹ Målet med undersøkelsen var å kartlegge hvordan elevenes narrative historiebevissthet kommer til uttrykk når de gjør konkrete fenomen, som nazisme, mote, innvandring, 17. mai, og fattigdom, meningsfulle i sin livsverden. Valget om å fokusere på elevenes konkrete historiebruk kan tolkes som et svar på Bernard Erik Jensen påstand om at historiedidaktikken trenger å utvikle en historiebevissthetens grammatikk (en kartlegging av hvordan mennesker etablerer betydningssammenhenger mellom det fortidige, det nåtidige og det fremtidige) og pragmatikk (en kartlegging av hvordan mennesker bruker sin historiebevissthet). Knutsen hevder nemlig at tidligere undersøkelser, som for eksempel Poulsens «*Historiebevidstheder (...)*», ikke har lykket med denne oppgaven, og grunnen er, ifølge Knutsen, at denne typen undersøkelser kun har fokusert på elevenes metabevissthet: «(...) i den forstand at de fleste spørsmålene sikter mer mot å si noe om ungdommenes oppfatninger av sin egen historiebruk, enn å si noe om

⁸¹ Elevene var 14 og 15 år gamle.

deres historiebruk slik den kommer til uttrykk hver gang de gjorde ulike fenomener meningsfulle».⁸²

Knutsen valgte å samtene teorien om historiebevissthet med det narrative historiebegrepet, for på denne måten å avdekke hvordan samspillet mellom tidsdimensjonene skaper bestemte meninger. Knutsens mål var således å kartlegge hvordan elevenes egne historier knyttes til andre historier, gjennom systematisk å studere hvordan ungdommenes historiske orientering kommer til uttrykk som et samspill mellom historisk erfaring (analysert gjennom tidsdimensjonene som kom til uttrykk i elevenes narrativ), historisk identifisering (analysert gjennom elevenes grad av empati og identifisering med emnet), historiekultur (analysert gjennom elevenes syn på politikk, makt, sannhet, vitenskap og estetikk) og historisk handling (analysert gjennom elevenes uttrykk for fysisk delaktighet i fenomenet de søker å gjøre meningsfullt).⁸³ Knutsen argumenterer videre, med utgangspunkt i Jensens tenkning, for at elevenes historiebruk kan deles i to grupper: I den ene enden av skalaen har man en antikvarisk historiebruk, med et ensidig fokus på fortiden for fortidens egen skyld, som kun dekker den erindrende funksjonen i elevenes historiske orientering.⁸⁴ I motsatt ende av skalaen har man en pragmatisk historiebruk, med vekt på fortidens verdi for samtidsforståelse og fremtidsforventninger, som dekker både den diagnostiserende og antesiperende funksjonen i elevenes historiske orientering.⁸⁵

Empirien i undersøkelsen ble hentet inn gjennom individuelle elevintervju, bestående av tre deler. Først innledet moderator intervjuene med å opplyse informantene om formålet med undersøkelsen. Deretter introduserte moderator emnet, og fulgte opp med spørsmålene og rettledningene: Kan du si noe mer om det? Gi flere eksempler. Hvorfor? Hvordan? Hva er forskjellen? Du mener altså at... Og: Hva synes du om (*emnet*)? Intervjuet ble så avsluttet med en kort oppsummering av de tema som var gjennomgått, og med spørsmål om informantene hadde noe mer å tilføye.

Undersøkelsen avdekket at elevene i liten grad reflekterer over sin rolle som historieskapte og historieskapende individer, og Knutsen konkluderer derfor med at undersøkelsen avslører en metafattigdom hos de undersøkte elevene: «Ungdommenes erfaringer og historiebruk baserer seg mer på allment godtatte verdier som menneskeverd og rettferdighet enn historisk

⁸² Knutsen (2006): 16.

⁸³ Knutsen (2006): 35-56.

⁸⁴ Knutsen (2006): 59.

⁸⁵ Knutsen (2006): 59.

kunnskap og fakta».⁸⁶ Dette medfører at elevene kun i liten grad benytter seg av historie for å skape mening i deres hverdagsliv, og at deres øyeblikkorientering ikke brytes før fenomenene de konfronteres med har en klar historisk forankring.⁸⁷ Knutsen konkluderer videre med at skolen i praksis har liten innflytelse på utviklingen av elevenes historiebevissthet, og påpeker at dette skyldes at læreplanen, lærebøker og lærerens undervisning bare i liten grad sikter mot at elevene skal kvalifisere sine narrative historiebevisstheter.⁸⁸ Knutsen hevder i denne sammenhengen at arbeid med abstrakte begreper som endring og årsak, samt refleksjoner rundt menneskets rolle som historieskapt og historieskapende, er nødvendige forutsetninger for å utvikle elevenes historiebevissthet og evne til historisk orientering.⁸⁹

Ser man den kvalitative metoden i forhold til undersøkelsens målsetting, er det klart at denne typen småskala kvalitativ undersøkelse, i likhet med Poulsens «*Historiebevidstheter (...)*», ikke genererer en empiri som er generaliserbar utover de deltakende informantene. Likevel vil denne typen dybdeintervju være en velegnet måte å få frem ulike sider ved elevenes historiebevissthet og historiebruk, nettopp fordi metoden bygger på fri refleksjon rundt konkrete fenomen fra elevenes egen livsverden. Men når Knutsen mener å ha avdekket en metafattigdom hos de undersøkte elevene, kan man stille seg undrende til hvorfor han ikke har supplert undersøkelsen med spørsmål knyttet til elevenes metabevisthet. Didaktikere tar det gjerne for gitt at elever som utviser en metafattigdom når de gjør spesifikke fenomen meningsfulle, også vil ha vanskelig for å reflektere over spørsmål av en metakognitiv art. Men er det virkelig slik at elevene ikke har innsikt i historiefagets metode- og prosessbegreper? Eller er det slik at elevene har denne typen kunnskap, men likevel ikke benytter seg av nøkkelkonseptene i deres historiske orientering? Skal man besvare slike spørsmål bør man supplere elevintervjuene med konkrete metode- og orienteringsoppgaver. For kun på denne måten vil man kunne kartlegge sammenhengen mellom elevenes innsikt i vitenskapsfagets teori og metode, og betydningen denne kunnskapen har for elevenes evne til historisk orientering.

I likhet med Knutsens undersøkelse har også denne undersøkelsen som mål å kartlegge elevinformantenes konkrete historiebruk, herunder deres narrative kompetanse, slik den kommer til uttrykk når de gjør ulike fenomen meningsfulle i hverdagen. Men det skal her påpekes at orienteringsoppgavene i denne undersøkelsen, til forskjell fra Knutsens «*Historier*

⁸⁶ Lund (2003): 37.

⁸⁷ Knutsen (2006): 146-157.

⁸⁸ Knutsen (2006): 158-161.

⁸⁹ Knutsen (2006): 158-161.

ungdommer lever (...)», vil omhandle konkrete historiske fenomen og hendelser, i tillegg til at disse orienteringsoppgavene er ment å være en oppfølging og konkretisering av metarefleksjonene fra elevenes fokusgruppeintervju. Det er også et poeng at funn fra Knutsens undersøkelse, særlig funn knyttet til elevinformantenes syn på egen historisitet, deres historiske orientering i hverdagen, og skolens innflytelse på utviklingen av elevenes historiebevissthet, vil være et viktig sammenligningsgrunnlag i analysedelen av denne masteroppgaven.

3.4 «Historielæreres emneforståelse (...)»

Mikael Bergs svenske doktoravhandling «*Historielæreres emneforståelse (...)*» (2014) er en undersøkelse av hvordan historielæreres emnebiografi (familiebakgrunn, utdanning og yrkesbakgrunn) påvirker deres emneforståelse (syn på historiefagets målsettinger, innhold og metoder i den videregående skole), og hvordan denne emneforståelsen kommer til uttrykk i deres iverksettelse av skolefagets læreplan.⁹⁰ Undersøkelsen som ligger til grunn for doktoravhandlingen er todelt, og består av både en kvantitativ og en kvalitativ del. Tanken bak denne todelingen var at den kvantitative delen av undersøkelsen skulle gi forskeren mulighet til å undersøke et større antall informanter gjennom et kortere spørreskjema, mens den kvalitative delen av undersøkelsen skulle gi forskeren mulighet til å gå i dybden på et mindre antall informanter gjennom semistrukturerte livshistorie- og recall-intervju.

I den kvantitative delen av undersøkelsen ble 50 lærere, fordelt på 14 videregående skoler i Midt-Sverige, bedt om å fylle ut et kort spørreskjema. Spørreskjemaet, som legger til rette for både fri og styrt refleksjon, dekket hovedområdene: «Lærerens bakgrunn», «Lærerens oppfatning av egen emnebiografi», og: «Lærerens nåværende emneforståelse».

Hovedområdene ble fulgt opp med åpne spørsmål av typen: «Hvordan ser din fagkombinasjon ut?» Men også av delvis lukkede spørsmål av typen: «Hvilke av de følgende spørsmålene er mest sentrale i skolens historiefag?» Med tilhørende svaralternativer av typen: «Økonomiske spørsmål», «Kulturelle spørsmål», «Sosiale spørsmål», «Miljøspørsmål», og: «Annet» (*egendefinert svaralternativ*).

I den første delen av den kvalitative undersøkelsen ble seks av 50 informanter (to lærere per emneforståelse) valgt ut til å delta i et individuelt livshistorieintervju, basert på hovedområdene fra undersøkelsens kvantitative del. Intervjuene var semistrukturerte, og la til

⁹⁰ I Sverige ble det innført en ny læreplan for historiefaget i 2011, se www.skolverket.se/publikationer?id=2705. Lokalisert 15.01.15.

rette for både fri og strukturert refleksjon. De åpne spørsmålene var av typen: «Hvordan vil du beskrive historien du kom i kontakt med under din utdanning?» Mens spørsmålene som la til rette for en styrt refleksjon, gjerne ved hjelp av svaralternativ eller postulerte påstander, var av typen: «Hvordan ser du på begrepene aktør, struktur, konflikt og konsensus?» Og: «Hvordan kan disse begrepene kobles til historiefaget i skolen?»

I den andre delen av den kvalitative undersøkelsen, der målet var å undersøke hvordan lærernes emneforståelse kommer til uttrykk gjennom deres iverksettelse av en ny læreplan for historiefaget, ble utvalget kortet ned til en kjerne av fire informanter. Dette utvalget tilsvarer en lærer per emneforståelse, i tillegg til en lærer som gav uttrykk for en sterkt eklektisk emneforståelse. Gjennom tre intervju ble disse fire lærerne bedt om å gjøre rede for deres syn på den nye læreplanen: Først i lys av et overordnet skoleperspektiv, deretter ved en gjennomgang av læreplanens formål, mål, kunnskapskrav og innhold, og til slutt gjennom en redegjørelse for innholdet i det gjennomførte historiekurset.

Med utgangspunkt i empirien fra den kvantitative og den kvalitative delen av undersøkelsen, mener Berg at det er mulig å skille ut følgende idealtyper av emneforståelse blant lærerne: En dannelsesorientert, en kritikkorientert og en identitetsorientert emneforståelse.⁹¹

Den største gruppen i undersøkelsen, med 22 av 50 informanter, var de lærerne som gav uttrykk for en dannelsesorientert emneforståelse.⁹² Disse lærerne hevder at historiefagets formål er å utruste elevene med kunnskap om samfunnets historie og kulturarv. Dette synet medfører at historiefaget bør undervises som et autonomt fag, med en kronologisk fremdrift som dekker tidsrommet fortid – nåtid. Fagets romlige perspektiv bør være Europa og nasjonen, men dets akademiske perspektiv bør være politisk. Utviklingen av det moderne demokratiet står også sentralt innfor disse informantenes romlige og akademiske perspektiv, og de legger særlig vekt på viktige aktører og hendelser i deres fremstilling av en fremskrittspregget historisk utvikling.

Den nest største gruppen, med 20 av 50 informanter, var de lærerne som gav uttrykk for en kritikkorientert emneforståelse.⁹³ Disse lærerne hevder at historiefagets formål er å utruste elevene med evnen til å kritisk granske samfunnets og historiens struktur og sammenheng. Faget bør derfor ha et komparativt perspektiv på Europa og verden, med særlig vekt på de

⁹¹ Berg (2014): 84-87.

⁹² Berg (2014): 84-85.

⁹³ Berg (2014): 85-86.

store sammenhenger og kausalitet innfor den økonomiske utviklingen. Disse informantene legger videre vekt på at historiske prosesser er preget av både fremgang og nedgang, og at den historiske utviklingen må tolkes ved hjelp av begrep som struktur og konflikt.

Den minste gruppen, med 8 av 50 informanter, var de lærerne som gav uttrykk for en identitetsorientert emneforståelse.⁹⁴ Disse lærerne mener at historiefagets formål er å styrke elevenes evne til historisk orientering i forhold til eksistensielle spørsmål i samtiden, og de hevder derfor at fagets viktigste målsetting er å skape identitet og tilhørighet gjennom et multikulturelt flerperspektiv på ulike individers og grupperes historie. Disse lærerne legger videre vekt på at begrep som fremgang, nedgang, konsensus, konflikt, aktør og struktur bør stå sentralt i undervisningen, samtidig som deres syn på sorteringen av innholdet i faget er betinget av de historiefaglige emner som til enhver tid behandles. Informantene i denne gruppen stiller seg, i likhet med de kritikkorienterte lærerne, også positive til en tverrfaglig undervisning av historiefaget.

Ser man denne undersøkelsens todelte metode i forhold til Bergs målsetting om å kartlegge sammenhengen mellom lærenes emnebiografi og emneforståelse, er det klart at en kvantitativ spørreundersøkelse av 50 lærere i Midt-Sverige, fulgt opp med kvalitative dybdeintervju (i første omgang med seks, og deretter fire av disse lærerne) ikke kan produsere en empiri som er generaliserbar utover de undersøkte informantene. Bruken av både en kvantitativ og kvalitativ metode gir likevel undersøkelsen en viss styrke når det kommer til utvalg og typologisering: Gjennom den kvantitative metoden kan forskeren skaffe seg et generelt bilde av sammenhengen mellom lærernes emnebiografi og emneforståelse, samt gjennomføre et velkalkulert utvalg av informanter til den kvalitative delen av undersøkelsen. Deretter, gjennom de kvalitative livshistorieintervjuene, har forskeren mulighet til å gå i dybden på de sammenhenger som er blitt avdekket gjennom spørreskjemaundersøkelsen.

I denne undersøkelsen vil det, i likhet med «*Historielæreres emneforståelse (...)*», bli benyttet individuelle livshistorieintervju for å kartlegge lærernes emneforståelse. Men til forskjell fra Bergs undersøkelse, har denne undersøkelsen, gjennom en sammenligning av empirien fra elev- og lærerintervjuene, også som mål å kartlegge mulige sammenhenger mellom elevenes historiebevissthet og lærernes didaktiske grunnsyn. I dette arbeidet vil funn fra «*Historielæreres emneforståelse (...)*», og ikke minst Bergs typologi, være et viktig sammenligningsgrunnlag i analysedelen av denne masteroppgaven.

⁹⁴ Berg (2014): 86-87.

4.0 Min undersøkelse, metode og analysekategorier

4.1 Innledning

Målet med dette kapittelet er å drøfte undersøkelsen som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Første del av kapittelet er en redegjørelse for metodevalg, utvalgsriterier og begrunnelse for spørsmålsstilling, i henholdsvis lærerintervjuene, elevintervjuene og den skriftlige delen av undersøkelsen. Den andre delen av kapittelet er en redegjørelse for analysekategoriene og typologien som ligger til grunn for kartleggingen av elev- og lærerbesvarelsene, herunder en nøkkelkonseptuelt utbygget versjon av Jörn Rüsens historiebevissthetstypologi.

4.2 Metode

Undersøkelsene som ligger til grunn for denne masteroppgaven er avgrenset til tre skoleklasser, med til sammen 27 elever og tre lærere, fordelt på tre skoler på Sør-, Sør-øst- og Sør-Vestlandet. Primærkildene i undersøkelsen består av elev- og lærerutsagn som er samlet inn gjennom et individuelt besvart spørreskjema og fokusgruppeintervju med elevene, samt et individuelt livshistorieintervju med hver av lærerne. I likhet med Poulsens «*Historiebevidstheder (...)*» er det elevbesvarelsene som utgjør selve kjernen i denne undersøkelsen, mens lærerintervjuet utgjør det analytiske bakteppet for tolkningen av empirien fra fokusgruppeintervjuene og spørreskjemaundersøkelsen.

Undersøkelsen, med dens tredelte fremgangsmåte, ble først prøvd ut i et pilotprosjekt med ti elever og deres historielærer ved en videregående skole på Østlandet.⁹⁵ Pilotprosjektet gav en mengde dyrbare erfaringer, særlig knyttet til utformingen av en formålstjenlig strukturering av elev- og lærerintervjuene, og den foreliggende fremgangsmåten er et produkt av de finjusteringene som ble gjennomført etter dette pilotprosjektet.

Tanken bak metodevalget er at fokusgruppeintervjuene og spørreskjemaundersøkelsen skal virke utfyllende på hverandre: Først og fremst ved at spørreskjemaundersøkelsen avdekker hva slags refleksjoner elevene gjør seg på egenhånd, mens fokusgruppeintervjuene lar elevene reflektere og samhandle i gruppe. Det er også et poeng at det skriftlige spørreskjemaet gir elevene mulighet til å svare på lengre tekst- og sammenligningsoppgaver som vanskelig lar seg gjennomføre i et fokusgruppeintervju, samtidig som empirien fra lærerintervjuene legger

⁹⁵ Pilotundersøkelsen ble gjennomført våren 2014.

et godt grunnlag for å sammenligne lærernes og elevenes syn på skolefagets formål og lærernes undervisningspraksis. Samlet sett skal altså denne tredelte fremgangsmåten generere en empiri som både kan belyse forholdet mellom lærernes og elevenes syn på historie og historieundervisningen, samt belyse forholdet mellom elevenes historiebevissthet og evne til historisk tenkning.

4.2.1 Lærerintervjuene

Lærerintervjuene tok form som semistrukturerte livshistorieintervju, der informantene fikk mulighet til å reflektere så fritt som mulig rundt åtte hovedspørsmål knyttet til hovedområdene: «Lærerens emnebiografi» og «Lærerens emneforståelse».

Under hovedområdet «Lærerens emnebiografi» er det tre hovedspørsmål: Lærerne ble først bedt om å gjøre rede for hvor lenge de har undervist i den videregående skole, med oppfølgingsspørsmål knyttet til deres fagkrets og undervisningskulturen ved informantens nåværende arbeidsplass. Deretter ble lærerne bedt om å gjøre rede for hva de mener har vekket deres historiefaglige interesse, med oppfølgingsspørsmål knyttet til den historiske og faglige interessen i deres barndomshjem, samt spørsmål knyttet til deres møter med historiefaget i skole og utdanning. Til slutt ble lærerne bedt om å gjøre rede for hvorfor de valgte å studere historie når de tok sin høyere utdanning, med oppfølgingsspørsmål knyttet til deres emneinteresse og syn på egen fagkrets.

Hovedområdet «Lærerens emneforståelse» består av fem hovedspørsmål: Først ble lærerne bedt om å gjøre rede for deres syn på historiefagets læreplan, med oppfølgingsspørsmål knyttet til lærernes eventuelle ønsker om å endre innholdet i læreplanen. Lærerne ble også bedt om å gjøre rede for sitt syn på historiefagets formål, med oppfølgingsspørsmål basert på en rangering av påstander om historiefagets formål som dannelsesfag, kildekritisk fag og identitetsdannende fag. Deretter ble lærerne bedt om å gjøre rede for sitt syn på historieundervisningen, med oppfølgingsspørsmål knyttet til historiefaglige tema, akademisk og romlig perspektiv, samt deres syn på undervisning i historiefagets teori og metode. Til sist ble lærerne bedt om å gjøre rede for deres oppfatning av elevenes historiefaglige interesser, med oppfølgingsspørsmål knyttet til hvilke tema og arbeidsmetoder de mener elevene oppfatter som mest/minst givende.

Spørsmålene i intervjuet er utformet for å undersøke i hvilken grad lærernes utdanning og faglige interesser virker inn på deres syn på historiefaget i skolen, med en særlig søken etter

mulige sammenhenger mellom lærerens utdanning, faglige interesse, tolkning av læreplanen, syn på historiefagets målsettinger og deres preferanser vedrørende undervisningsmetoder og faglig innhold. Sist men ikke minst er det også meningen at empirien fra lærerintervjuene skal utgjøre et analytisk bakteppe, i hovedsak et sammenligningsgrunnlag, i arbeidet med å analysere elevbesvarelsene fra fokusgruppeintervjuene og det individuelt besvarte spørreskjemaet. Undersøkelsen søker således å påvise om det eksisterer en sammenheng mellom lærernes didaktiske grunnsyn og elevenes evne til historisk tenkning.

4.2.2 Fokusgruppeintervju med elevene

Intervjuene med elevene tok form som semistrukturerte fokusgruppeintervju, der informantene fikk mulighet til å reflektere fritt rundt både metakognitive og konkrete spørsmål knyttet til deres historieforståelse og historiebruk. De overordnede spørsmålene i intervjuet var knyttet til syv hovedspørsmål, fordelt på hovedområdene: «Historie», «Historie som prosess», «Historie som livsverden» og: «Historie som fag».

Under hovedområdet «Historie» ble elevene bedt om å gjøre rede for fenomenet historie, med oppfølgingsspørsmål knyttet til nåtidens og fremtidens stilling i deres historieforståelse, samt spørsmål knyttet til elevenes syn på egen historisitet. Under hovedområdet «Historie som prosess» ble elevene bedt om å gjøre rede for hva som skaper endring og utvikling i historie, med oppfølgingsspørsmål knyttet til menneskets rolle som historieskapende subjekt, deres syn på teleologi og determinisme, samt deres forventinger til fremtiden. Disse refleksjonene ble utdypet og konkretisert gjennom hovedområdet «Historie som livsverden», der eleven ble bedt om å gjøre rede for hvor de møter historie i hverdagen, med oppfølgingsspørsmål knyttet til deres syn på forholdet mellom historie som livsverden og historie som fag.

Hovedområdet «Historie som fag», som er det siste og største hovedområdet i fokusgruppeintervjuet, har fire hovedspørsmål: Først ble elevene bedt om å gjøre rede for historiefagets formål, med oppfølgingsspørsmål knyttet til historiefagets bruks- og nytteverdi. Elevene ble i denne sammenhengen også bedt om å gjøre rede for historiefaglig teori og metode, med vekt på hvordan historiefaglig kunnskap blir produsert, sannhetsbegrepets stilling i historiefaget og historiefaglig disputt og uenighet. Elevene ble deretter bedt om å gjøre rede for deres syn på historiefaget i skolen, med oppfølgingsspørsmål knyttet til kildebruk i undervisningen, samt deres preferanser i forhold til arbeidsformer og innhold. Helt til slutt ble elevene bedt om å gjøre rede for deres forhold til læreplanen i historie, med oppfølgingsspørsmål knyttet til læreplanens innhold og rolle i undervisningen.

Spørsmålene i fokusgruppeintervjuet er utformet for å kartlegge elevenes syn på historie, både som livsverden og fag, samt undersøke elevenes syn på egen historisitet. Intervjuet søker videre å avdekke om det er en sammenheng mellom elevenes syn på hva man kan vite om fortiden, og hva denne kunnskapen kan brukes til i deres hverdagsliv. Samtidig vil det være mulig å avdekke om elevenes syn på historiefagets formål, korresponderer med eller avviker fra de didaktiske idéene som uttrykkes i læreplanen og i de individuelle lærerintervjuene.

4.2.3 Den skriftlige delen av elevundersøkelsen

Den skriftlige delen av elevundersøkelsen består av seks hovedspørsmål knyttet til hovedområdene: «Konsepter og metode», «Kronologi og lange linjer», samt: «Historisk orientering og historiebruk». Under hovedområdet «Konsepter og metode» ble elevene bedt om å vurdere to tekstutdrag, skrevet av henholdsvis Andreas Aase/Ståle Dyrvik og Edmund Burke, med utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan kan forfatterne gi så ulike fremstillinger av den franske revolusjonen i 1789?» Under hovedområdet «Kronologi og lange linjer» ble elevene bedt om å sette en rekke historiske epoker og hendelser, herunder den neolittiske revolusjonen, gresk antikk, Romerriket, middelalder, industriell revolusjon, første verdenskrig, andre verdenskrig og kald krig, i riktig kronologisk rekkefølge. Under hovedområdet «Historisk orientering og historiebruk» ble elevenes historiske orientering, herunder deres narrative kompetanse slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for de historiske fenomenene «Den neolittiske revolusjonen» og «Andre verdenskrig», analysert med utgangspunkt i elevenes historiekultur, historiske erfaring, historiske identifisering og historiske handling.

Spørsmålene er utformet for å virker utfyllende på elevutsagnene fra fokusgruppeintervjuene. Det var derfor nødvendig at den skriftlige delen av undersøkelsen skulle inneholde et lite antall konkrete langsvarsoppgaver, som elevene fikk god tid til å svare utfyllende på. For kun ved hjelp av denne typen langsvarsoppgaver vil det være mulig å kartlegge sammenhengen mellom informantenes beherskelse av historiefaglige konsepter og metode, og deres historiske orientering slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for konkrete historiske fenomen.

Samlet sett konkluderer jeg med at den skisserte fremgangsmåten er godt egnet til å undersøke sammenhengen mellom lærernes didaktiske grunnsyn og elevenes historiebevissthet. Og det er gjennom å analysere sammenhengen mellom disse hovedområdene, at denne undersøkelsen søker å gjøre rede for hvilken betydning evnen til historisk tenkning har for elevenes historiske orientering.

4.2.4 Forberedelse og utvalg

Undersøkelsen ble vurdert og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ved Universitetet i Bergen (UiB). Det ble også hentet inn tillatelse fra de enkelte skolene, lærerne og elevene som deltok i prosjektet. I henhold til NSDs retningslinjer ble skolene og informantene informert om undersøkelsens tematikk, utvalg, anonymisering, behandling og bruk av den innsamlede empirien. Det var i denne sammenhengen viktig å understreke at informantene stod fritt til å trekke sin deltakelse uten å måtte oppgi grunn, at personopplysninger vil bli slettet og at resultatene vil bli presentert på en slik måte at det ikke vil være mulig å kjenne igjen den enkelte elev, lærer eller skole i den ferdige masteroppgaven. Helt konkret innebar dette at informantenes og skolenes navn ble kodet (Jente 1, Gutt 2, Lærer 1, Skole 2 og så videre.), og at kodingsnøkkelen og andre personopplysninger skulle være slettet senest ved prosjektslutt (15.06.2015).⁹⁶

Som en forberedelse til lærerintervjuene ble intervjuguiden sendt ut til de aktuelle lærerinformantene. Valget om å la lærerne lese spørsmålene på forhånd kan føres tilbake til en didaktisk interesse hos informantene selv, og intervjuer var overbevist om at en gjennomlesning fra lærernes side ville resultere i et høyere refleksjonsnivå i intervjuene. Denne fremgangsmåten ble derimot ikke benyttet i forberedelsene til elevintervjuene, siden elevinformantene ville inneha en annen rolle enn lærerinformantene. Det var nemlig et uttalt ønske at elevene skulle reflektere og resonnerer i selve intervjusituasjonen, ikke møte opp med på forhåndsbestemte meninger.

Under gjennomføringen av undersøkelsen var det viktig å skape en følelse av trygghet og gjensidig tillit i intervjusituasjonen. Hver sesjon ble derfor innledet med å presentere tema for undersøkelsen, samt påminne informantene om at de hadde rett til å avbryte undersøkelsen hvis de måtte ønske det. Det var også et poeng at intervjuer skulle skape kontakt gjennom å vise interesse og lytte aktivt til informantenes uttalelser og resonnement, for på denne måten å skape en distanse til den formelle skolekonteksten hvor intervjuene ble gjennomført. Både lærerintervjuene og elevenes gruppeintervju var således semistrukturerte intervju, der informantene fikk reflektere mest mulig fritt rundt en del overordnede spørsmål.

4.2.5 Valg av metode

⁹⁶ Se prosjektbeskrivelse og informasjonsskriv, vedlegg 1 og 2.

Selv om den tredelte fremgangsmåten er godt egnet til å kartlegge informantenes historiebevissthet og syn på historiefaget i skolen, knytter det seg også noen vurderinger til undersøkelsens utvalg og gyldighet. Først og fremst er det klart at et utvalg på 27 elever, og deres tre lærere, ikke vil generere en empiri som er generaliserbar ut over den populasjonen som er undersøkt. Enhver klasse vil nødvendigvis ha sin unike sammensetning, og det vil også forekomme store og små forskjeller mellom de enkelte skoler, klasser, og lærere. Dette medfører at det blir opp til den enkelte historielærer å avgjøre om funnene i denne undersøkelsen gjenspeiler virkeligheten de møter ute i undervisningen.⁹⁷

Undersøkelsen forutsatte frivillig deltakelse fra skoler, lærere og elever som var villige til å bruke tid på prosjektet. I jakten på informanter ble det derfor nødvendig å trekke på de kontakter masterstudenten, og ikke minst prosjektets veileder, hadde opparbeidet seg i løpet av sine yrkesaktive år. Man kan i denne sammenhengen innvende at lærerne som valgte å delta i undersøkelsen ikke nødvendigvis utgjør et representativt utvalg av norske lærere. For selv om informantene er noenlunde tilfeldig valgt, i den forstand at mange lærere ble spurt, og mange lærere takket nei til å delta i prosjektet, er det mulig at disse informantene er over gjennomsnittet interessert i historiefagets didaktiske tenkning. Valget av elevinformanter sikret derimot en større grad av representativitet. For selv om disse informantene også meldte seg frivillig, var det lærerinformantene, i samråd med masterstudenten, som gjennomførte utvalget til fokusgruppeintervjuene. Lærerne sikret på denne måten at gruppene bestod av et representativt, om enn ikke tilfeldig, utvalg fra de aktuelle klassene. Det skal her også påpekes at utvalget av elevinformanter ble gjort ved tre ulike skoler, og at dette utvalget ble gjort for å motvirke eventuelle særforhold ved de enkelte skolene.

Ett av hovedmålene med denne undersøkelsen er å kartlegge elev- og lærerinformantenes forhold til historie både som livsverden og som fag. Ketil Knutsen har i denne sammenhengen påpekt at valg av intervju-lokal kan virke inn på informantenes besvarelser, og han hevder at klasseromskonteksten nødvendigvis vil skape andre refleksjoner enn intervju gjennomført på faglig nøytrale steder.⁹⁸ I tråd med erfaringer fra både Poulsen, Knutsen og Bergs undersøkelser, ble informantene i denne undersøkelsen intervjuet på seminar- og grupperom ved de enkelte skolene. Valget viste seg å være praktisk, og det sikret at elev- og lærerinformantene ikke ble intervjuet i sitt eget klasserom – med de konnotasjonene det ville innebære. Når intervjuene likevel ble gjennomført i en tydelig skolekontekst, har idealet vært

⁹⁷ Marianne Poulsen har gitt en lignende begrunnelse, se Poulsen (1999): 24.

⁹⁸ Knutsen (2006): 61.

å gjøre alle aspektene ved intervjuet så gjennomiktig som mulig, slik at leserne har mulighet til å trekke sine egne konklusjoner om forholdet mellom intervjukontekst og den empiri intervjuene genererer.

Når jeg i denne undersøkelsen har valgt å gjennomføre fokusgruppeintervju med elevene, bygger dette på en overbevisning om at gruppeintervju vil produsere en høyere grad av refleksjon enn individuelle intervju. Elevinformantene får nemlig en mulighet til å uttrykke seg både spontant og emosjonelt, samtidig som elevene har mulighet til å spille videre på og diskutere hverandres påstander. Dette er særlig viktig når man har å gjøre med elever som er nervøse og fåmælte overfor faglige autoriteter, og som gjerne finner en trygghet i å samhandle med andre elever i et fokusgruppeintervju. Bruken av fokusgruppeintervju byr likevel på noen problemer, og de fleste av disse problemene knytter seg til intervjuers rolle i intervjuet. Først og fremst er dette et spørsmål om hvordan intervjuer håndterer dominerende eller tause elevinformanter, men det handler også om hvordan intervjuers spørsmålsstilling virker inn på empirien som blir produsert. Ideelt sett skal intervjuer stille færrest mulig ledende spørsmål, og gripe minst mulig inn i intervjusituasjonen. I denne undersøkelsen innebærer dette at intervjuer benytter seg av åpne spørsmål, og kun griper inn når informanter ikke deltar, når noen av informantene monopoliserer samtalen, eller når samtalen stopper opp. Graden av intervjuers involvering blir på denne måten bestemt ut i fra de enkelte informanters deltakelse i intervjusituasjonen.

Det skal her påpekes at valg av spørsmålstype også har mye å si for hva slags informasjon man får inn gjennom undersøkelsen. Denne problemstillingen er særlig treffende når mange av spørsmålene i fokusgruppeintervjuet ligger på det metateoretiske plan, og som derfor er spørsmål elevene gjerne oppfatter som abstrakte og vanskelig å ta stilling til. I denne undersøkelsen er det dog et poeng at elevene skal reflektere rundt nettopp sin metahistoriske bevissthet, og undersøkelsen vil derfor inneholde spørsmål av typen: «Hva er historie?» Samtidig har denne undersøkelsen som mål å kartlegge hvordan elevenes historieforståelse manifesterer seg i konkret historiebruk. Dette medfører at fokusgruppeintervjuene suppleres med et spørreskjema bestående av konkrete og bruksrelaterte spørsmål av typen: «Hva mener du er viktig å vite om andre verdenskrig?»

I arbeidet med å analysere elev- og lærerutsagnene vil man også måtte ta stilling til om informantenes påstander og vurderinger er sannferdige, eller om disse er et uttrykk for mer eller mindre bevisste iscenesettelser. Det er nemlig et poeng at lærerne gjerne hevder selektive

delar av sin emnebiografi i livshistorieintervjuene, og det er ikke utenkelig at de legger vekt på nettopp de delene som korresponderer med deres eget selvbilde. På samme måte kan elevbesvarelsene inneholde svar som er funnet opp til ære for masterstudenten, og som derfor ikke gjenspeiler informantenes egentlige holdninger til historie som livsverden og fag.

Marianne Poulsen mener at man kan ta høyde for dette problemet ved å (blant annet) skille mellom informantenes introduserende og responderende utsagn: «Skillelinjen er hårfin, men forekommer mig at være nødvendig, i det det er opplagt at interessere seg for hvad eleverne selv bringer på bane, og hvad de tænker over fordi de bliver bedt om det».⁹⁹ Poulsen påpeker også at iscenesettelser ikke nødvendigvis bør forkastes som ugyldig informasjon, siden iscenesettelser (som for eksempel elev- og lærerrollen) er naturlige utviklingssteg i de enkelte individers livslange identitetsdannelse.¹⁰⁰ Mikael Berg følger opp Poulsens påstander, og gir uttrykk for at man bør imøtegå denne typen empiri med en forsoningens hermeneutikk.¹⁰¹ En slik tilnærming, som for øvrig også blir benyttet i denne masteroppgaven, tilsier at man i hovedsak aksepterer informantenes utsagn som sannferdige, men at man samtidig bruker lengre sitater for å underbygge denne tolkningen, samt prøver empirien fra de ulike delundersøkelsene opp mot hverandre, for på denne måten å luke ut eventuell feilinformasjon og mistolkninger fra undersøkelsens enkelte deler.

I denne undersøkelsen ble både elev- og lærerintervjuene dokumentert ved hjelp av en mp3-opptaker, og det er et poeng at transkriberingen av dette materialet er en tolkningsprosess i seg selv. Først og fremst vil de intervjuedes emosjonelle tone ikke bli inkludert i det skriftlige materialet, samtidig som noen aspekter ved intervjuet nødvendigvis vil bli vektlagt mer enn andre. Helt konkret medfører dette at transkriberingen, ideelt sett, skal være en direkte avskrivning, men at det også vil forekomme tilfeller der sitatene er blitt kortet ned før de er blitt gjengitt i analysedelen av denne masteroppgaven.¹⁰² Selve analysen av elev- og lærerbesvarelsene kan karakteriseres som en kategorisering av empirien i analysekategorier utarbeidet med utgangspunkt i teorier og typologier fra historiebevissthets- og new history-tenkningen. Dette medfører at tolkningen, både den språklige og meningsbærende tolkningen, er avgjørende for hva slags mening som blir tilskrevet det empiriske materialet.

Masterstudenten står ene og alene ansvarlig for eventuelle feil i analysen av elevbesvarelsene, og for elevbesvarelsenes endelige plassering i de anvendte analysekategorier og typologier.

⁹⁹ Poulsen (1999): 101-103.

¹⁰⁰ Poulsen (1999): 101-103.

¹⁰¹ Berg (2014): 63-64.

¹⁰² I de tilfellene sitatene blir kortet ned, vil forkortelsen bli markert med (...).

4.3 Analysekategorier og typologi

4.3.1 Analysekategorier – lærerintervjuene

I analysen av lærerintervjuene, som for øvrig skal fungere som et tolkningsgrunnlag for analysen av elevenes gruppeintervju og det skriftlig besvarte spørreskjema, er det lærerinformantenes emneforståelse som står i fokus. I likhet med Bergs «*Historielæreres emneforståelse (...)*» vil denne analysen ta form som en kartlegging og typologisering av lærernes emneforståelse i idealtypene: «Dannelsesorientert emneforståelse», «Kritikkorientert emneforståelse» og «Identitetsorientert emneforståelse».

I følge Bergs typologi hevder de dannelsesorienterte lærerne at målet med historiefaget er å utruste elevene med kunnskap om samfunnets historie og kulturarv.¹⁰³ Dette synet medfører at historiefaget bør undervises som et autonomt fag, med en kronologisk fremdrift som dekker tidsrommet fortid – nåtid. Fagets romlige perspektiv bør være Europa og nasjonen, og dets akademiske perspektiv bør være politisk. Utviklingen av det moderne demokratiet står sentralt innfor disse lærernes romlige og akademiske perspektiv, og de legger særlig vekt på viktige aktører og hendelser i deres fremstilling av en fremskrittspreget historisk utvikling.

I følge Bergs typologi hevder de kritikkorienterte lærerne at målet med historiefaget er å utruste elevene med evnen til å kritisk granske samfunnets og historiens struktur og sammenheng.¹⁰⁴ Faget bør derfor ha et komparativt perspektiv på Europa og verden, med vekt på de store sammenhenger og kausalitet innfor den økonomiske utviklingen. Disse lærerne legger, ifølge Berg, vekt på at historiske prosesser er preget av både fremskritt og nedgang, og at den historiske utviklingen må tolkes gjennom begrep som struktur og konflikt.

De identitetsorienterte lærerne hevder, ifølge Bergs typologi, at målet med historiefaget er å skape identitet og tilhørighet gjennom et multikulturelt flerperspektiv på ulike individers og gruppers historie.¹⁰⁵ Disse lærerne legger vekt på at historie må undervises med utgangspunkt i eksistensielle spørsmål, og at begrep som fremgang, nedgang, konsensus, konflikt, aktør og struktur bør stå sentralt i undervisningen. Sorteringen av innholdet i faget er avhengig av de historiefaglige emner som til enhver tid behandles, men de identitetsorienterte lærerne, i likhet med de kritikkorienterte lærerne, er jevnt over positive til en tverrfaglig undervisning av historiefaget i skolen.

¹⁰³ Her gjengitt fritt etter Berg (2014): 84-85.

¹⁰⁴ Her gjengitt fritt etter Berg (2014): 85-86.

¹⁰⁵ Her gjengitt fritt etter Berg (2014): 86-87.

Ser man Bergs typologi i forhold til denne masteroppgavens hoved-hypotese, nemlig at innsikt i historiefagets nøkkelbegreper og metode er nødvendig for utviklingen av en velfungerende narrativ kompetanse, vil det være et poeng å kartlegge hva slags typer begrep (nøkkel- og/eller innholdsbegrep) lærerinformantene benytter seg av når de beskriver sin emnebiografi og emneforståelse. Spørsmålene som skal besvares er: Hvilke typer begrep bruker lærerne når de beskriver deres møter med historieemnet i barne- og ungdomsår? Hvilke typer begrep bruker lærerne når de beskriver deres møter med historieemnet i høyere utdanning og i deres yrkesaktive år? Og ikke minst: Bruker lærerinformantene generelle pedagogiske begrep, og/eller spesifikke historiedidaktiske begrep, når de beskriver sin nåværende emneforståelse?

Sist men ikke minst vil det også være av interesse å kartlegge eventuelle sammenhenger, eller mangel på sammenheng, mellom de enkelte lærerinformantenes plassering i de postulerte idealtypene, og deres vektlegging av nøkkelkonseptuell og metodisk kunnskap i historieundervisningen. Spørsmålene som skal besvares er: Finnes det en sammenheng mellom når lærerne tok sin historiefaglige, pedagogiske og didaktiske utdanning, og deres nåværende plassering i den anvendte typologien? Og ikke minst: Finnes det en sammenheng mellom lærernes emneforståelse og deres bruk av historiefagets teori og metode i undervisningen?

4.3.2 Analysekategorier – fokusgruppeintervju med elevene

Analysen av elevintervjuene, som utgjør hoved-empirien i denne undersøkelsen, vil blant annet innebære en kartlegging av elevenes bruk av historiefagets nøkkelkonsepter. I tråd med Seixas tenkning vil det være av interesse å undersøke elevenes innsikt i de såkalte «Historical Benchmarks», nemlig: «Historisk betydning», «Kildekritikk», «Historisk perspektiv», «Den moralske dimensjonen» og konseptparene «Kontinuitet – endring» og «Årsak – virkning». Videre vil det, i tråd med Lee og Shemilts tenkning, også være et poeng å undersøke om skolens historieundervisning legger til rette for en progresjon, en nøkkelkonseptuell modning, frem mot idéer som gjør historiske fremstillinger både mulige og forståelige. Dette perspektivet kan oppsummeres som en analyse av to områder: En kartlegging av hva slags fortid elevene har til rådighet i sin historiske orientering, med vekt på måten elevene eksplisitt og implisitt refererer til denne fortiden. Deretter en kartlegging av hvordan elevenes

disiplinære idéer er knyttet til deres materielle bilder av fortiden, samt til deres idéer om hvordan vi i det hele tatt kan vite noe om fortiden.¹⁰⁶

Den grunnleggende hypotesen i denne masteroppgaven er, som nevnt ovenfor, at evnen til historisk tenkning, herunder innsikt i historiefagets nøkkelbegreper og kildekritiske metode, er nødvendig for utviklingen av en velfungerende narrativ kompetanse. Det har derfor vært et uttalt mål i denne oppgaven å samtenke elementer fra både den tysk-nordiske og den angloamerikanske tradisjonen, i tråd med den generelle tilnærming man ellers har sett mellom de didaktiske retningene det siste tiåret. Det er her verd å påminne om at Shemilt og Lees bruk av Rüsens teori, modell og typologi, Seixas tilnærming til Rüsens teori om narrativ kompetanse, og ikke minst Fuer – prosjektets vektlegging av metodekompetansens betydning for vår historiske orientering, er gode eksempler på nettopp dette.

Selv om det har vært en tilnærming mellom de didaktiske retningene det siste tiåret, vil man fort oppdage at det også finnes noen større utfordringer i arbeidet med å samtenke den tysk-nordiske og den angloamerikanske historiedidaktikken. Den største av disse utfordringene er å forene Rüsens firetrinns typologi med den angloamerikanske tenkningens teorier om nøkkelkonseptuelle modning. For selv om Rüsens typologi er grunnlagt på en idé om at det er mulig å gradere enkeltindividers innsikt i historie som tidsbaserte prosesser, er det klart at typologien neppe kan gjøre rede for alle av de metahistoriske idéer som er involvert i progresjonen frem mot en fullstendig utviklet evne til historisk tenkning. Lee har i denne sammenhengen påpekt at Rüsens typologi er bedre utviklet til å kartlegge våre substansielle idéer om fortiden, og ikke minst våre relasjoner til disse idéene, heller enn å kartlegge endringen i våre metahistoriske idéer om hvordan vi de facto kan vite noe om fortiden.¹⁰⁷ Som eksempel viser Lee til at man ikke kan vite sikkert om en elev som uttrykker en eksempelrettet historiebevissthet forstår påstander om fortiden som garantert av vitnemål, eller på andre måter utledet av bevismateriale.¹⁰⁸ Likeledes kan, ifølge Lee, en elev som gir uttrykk for en genetisk historiebevissthet anse historiske fremstillinger som kopier av fortidens hendelser, eller som teoretiske rekonstruksjoner av denne fortiden.¹⁰⁹

I et forsøk på å unngå dette ovenfor nevnte problemet, og i et forsøk på å gjøre Rüsens typologi mer anvendelig i forhold til denne masteroppgavens problemstilling, har Rüsens

¹⁰⁶ Se også Lee (2002).

¹⁰⁷ Lee (2004).

¹⁰⁸ Lee (2004).

¹⁰⁹ Lee (2004).

firetrinnsstypologi blitt bygget ut med tre modeller for nøkkelkonseptuell modning.¹¹⁰ Disse modellene er alle hentet fra didaktikere som tilhører den angloamerikanske «New History»-tenkningen, og selv om alle av de nevnte «Historical Benchmarks» er av interesse i analysedelen av denne oppgaven, er det nøkkelkonseptene «endring», «årsak» og «kilde» som har fått en avgjørende rolle i denne nøkkelkonseptuelle utbyggingen av Rüsens typologi.

4.3.3 En nøkkelkonseptuell utbygging av Rüsens typologi

Den tradisjonelle historiebevisstheten anser, ifølge Rügen, narrative om fortiden som normative for samtiden, ved at de tradisjonelle narrative gir oss innsikt i opphavet til våre verdier og levemåter, og deres hovedfunksjon er å skape samhold gjennom klare føringer for samfunnets historieforståelse.¹¹¹ Denne formen for historiebevissthet medfører at fortidens annerledeshet faller i bakgrunnen, fortiden oppfattes som en fortidig nåtid, og historie blir tolket i lys av opphavsfortellinger og historiske gjentakelser.

Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den tradisjonelle historiebevisstheten innebærer at konseptet endring kan forstås på to nivå:¹¹² På det laveste nivået forstås endring som et synonym til de enkelte hendelser i fortiden. Dette synet tilsier at mesteparten av tiden hender det ingenting, men plutselig, oftest uten noen begripelig grunn, kan det hende noe som likevel skaper en viss endring. Disse endringene, eller hendelsene, er helt uavhengige av hverandre, og det vil derfor ikke være noen retning eller sammenheng mellom historiske endringer. På et høyere nivå vil endring bli forstått som forskjeller mellom da og nå. Dette synet bygger på en overbevisning om at hver eneste forskjell, som forskjeller i levesett, landskap og materielle goder, vil være eksempler på endring, og at disse endringene som oftest fører til det bedre.

Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den tradisjonelle historiebevisstheten innebærer også at konseptet årsak kan forstås på to nivå:¹¹³ På det laveste nivået vil det hevdes at det ikke finnes noen egentlig fornuft eller logikk bak årsaker i historie, og konseptparet årsak-virkning oppsummeres gjerne under banneret «ting bare skjer». På dette nivået oppfattes kausalitet som noe uproblematisk, og historieforståelsen vil gjerne ha deterministiske innslag. På et høyere nivå vil det gis uttrykk for at årsaker er bundet til hverandre i bestemte rekkefølger. Dette

¹¹⁰ Shemilt og Lee (2005), her gjengitt fritt etter Lund (2013). Se også Shemilt (1987) og Husbands (1996), her gjengitt fritt etter Lund (2006).

¹¹¹ Rügen (2005): 9-19 og 21-38.

¹¹² Shemilt og Lee (2005), her gjengitt fritt etter Lund (2013).

¹¹³ Husbands (1996), her gjengitt fritt etter Lund (2006).

synet på årsak-virkning har også et deterministisk preg, siden hendelser fremstår som «garantert» av årsaker som følger hverandre mekanisk.

Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den tradisjonelle historiebevisstheten innebærer en kildeforståelse som er preget av både Evidence Determination Claim (EDC) og Single Story Claim (SSC).¹¹⁴ Dette synet på kilde og kildekritikk kjennetegnes av en overbevisning om at det ikke er noen reell forskjell på læreboken og andre typer historisk kildemateriale. Tanken er at den historiske kunnskapen er gitt en gang for alle, og at historikerne har en direkte tilgang til fortiden gjennom det til enhver tid tilgjengelige kildematerialet.

Den eksempelrettede historiebevisstheten ser, ifølge Rüsen, narrative om fortiden som eksempler på ønskede og ikke ønskede handlingsmønstre i nåtid, og den skiller seg fra den tradisjonelle historiebevisstheten ved at den viser en høyere grad av forståelse for historisk utvikling og endring.¹¹⁵ Men det er, ifølge Rüsen, også en viss likhet mellom den tradisjonelle og den eksempelrettede historieforståelsen. For selv om den eksempelrettede historiebevisstheten kan generalisere og overføre historisk kunnskap til andre historiske kontekster, vil fortidens handlingsmønstre og hendelser forstås ut i fra tidløse regler for historisk endring, etikk og moral. På denne måten er forholdet mellom fortid og nåtid preget av likhet heller enn ulikhet, og nærhet heller enn distanse.

Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den eksempelrettede historiebevisstheten innebærer at konseptet endring kan forstås på to nivå.¹¹⁶ På det laveste nivået forstås endring som signifikante forskjeller mellom da og nå. Dette synet medfører at det kun er noen «betydningsfulle» hendelser, oftest virkninger av menneskelig agens, som kan skape historisk endring, og at disse endringene som regel fører til det bedre. På et høyere nivå vil man hevde at det eksisterer ulike typer endring, alle med ulik signifikans. Noen av disse endringene beskrives som trender, langtidsvirkende endringer som går i en bestemt retning, som befolkningsøkning og økende grad av industriutvikling. Motsatt av trendene finnes de mer signifikante vendepunktene, endringer som innebærer diskontinuitet i utviklingsretningen, som demografiske kriser og betydelige fall i industrialiserte staters BNP.

¹¹⁴ Shemilt (1987), her gjengitt fritt etter Lund (2006).

¹¹⁵ Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

¹¹⁶ Shemilt og Lee (2005), her gjengitt fritt etter Lund (2013).

Denne nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den eksempelrettede historiebevisstheten innebærer også at konseptet årsak kan forstås på to nivå:¹¹⁷ På det laveste nivået knyttes begrepet årsak, i samsvar med den ovenfor skisserte forståelsen av konseptet endring, til betydningsfulle hendelser. Dette synet på årsak-virkning, der hendelser anses som virkninger av menneskelig agens, vil også, i likhet med den tradisjonelle historiebevisstheten, ofte bære preg av deterministiske tendenser. På et høyere nivå, også i samsvar med den ovenfor skisserte forståelsen av konseptet endring, oppfattes årsaker som ulike typer vitenskapelige krefter som virker sammen. Dette synet innebærer en overbevisning om at unike hendelser blir forårsaket av flere samhandlende faktorer, men legger, i likhet med hva som er tilfellet på et lavere nivå, vekt på at noen årsaker kan være viktigere enn andre.

Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den eksempelrettede historiebevisstheten innebærer, i likhet med hva som er tilfellet med den tradisjonelle historiebevisstheten, en overbevisning om at det historiske kildemateriale representerer en direkte tilgang til fortiden. Denne Evidence Determination Claim og Single Story Claim-pregede forståelsen av konseptet kilde, der det historiske kildematerialet oppfattes som et bevismateriale historikeren følger gjennom sitt detektivarbeid, tilsier at det til enhver tid tilgjengelige kildematerialet vil dekke alle mulige aspekter ved fortiden.¹¹⁸ Den eksempelrettede historiebevisstheten vil videre kunne skille mellom primære og sekundære kilder, men viser ellers lite forståelse for at historiske fremstillinger vil bære preg av historikerens spørsmålsstilling og bruk av det historiske kildematerialet.

Den genetiske historiebevisstheten, som Rüsen anser som den høyeste formen for historiebevissthet, kjennetegnes av innsikt i historie som tidsbaserte prosesser preget av både brudd og kontinuitet.¹¹⁹ I følge dette synet blir normer og verdier tidsspesifikke, og ulike historieforståelser blir akseptert i lys av idéen om historisk utvikling og endring.

Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den genetiske historiebevisstheten innebærer at konseptet endring kan forstås på to nivå:¹²⁰ På det laveste nivået vil det hevdes at historiske endringer er komplekse, og at endringer kan ha mange strenger. Tanken er at det kan forekomme både politiske, økonomiske, kulturelle/sosiale og teknologiske endringer, som igjen kan ha ulik retning og styrke innenfor en og samme periode. I tillegg uttrykkes det

¹¹⁷ Husbands (1996), her gjengitt fritt etter Lund (2006).

¹¹⁸ Shemilt (1987), her gjengitt fritt etter Lund (2006).

¹¹⁹ Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

¹²⁰ Shemilt og Lee (2005), her gjengitt fritt etter Lund (2013).

gjør en aksept for at positive og negative endringer, fremgang og nedgang, ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende utviklingstrekk. På et høyere nivå forstås konseptet endring som et «verktøy» historikerne benytter seg av når de analyserer fortiden. I denne sammenhengen påpekes det gjerne at historikerne bruker konseptet for å skille mellom mer eller mindre signifikante hendelser i fortiden, og at konseptet gjør det mulig å samle ulike fenomen og hendelser i sammenhengende årsakprosesser. Dette synet innebærer en forståelse for at det historiske kildematerialet alltid vil bli analysert med utgangspunkt i historikernes hypoteser om historisk endring, og at det derfor alltid vil være faglig debatt knyttet til historikernes bruk av problemstilling, teori og metode.

Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den genetiske historiebevisstheten innebærer også at konseptet årsak kan forstås på to nivå:¹²¹ På det laveste nivået vil årsaker, i samsvar med den ovenfor skisserte forståelsen for konseptet endring, forstås som årsaknettverk. Dette synet tilsier at det er forholdet mellom årsakene, et forhold som både kan og vil endre seg over tid, som er det mest signifikante i kausalforklaringene. På et høyere nivå, i samsvar med forståelsen for konseptet endring, vil det gis uttrykk for at det er en sammenheng mellom årsaksforklaringene og den verdi historikeren velger å tillegge dem. Historikerens problemstilling, teorier og metode, vil på denne måten ha mye å si for hvilke årsaksforhold som til enhver tid blir vektlagt.

Den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av den genetiske historiebevisstheten innebærer at konseptet kilde, i likhet med konseptene endring og årsak, kan forstås på to nivå:¹²² På et lavt nivå vil det bli hevdet at fortiden ikke taler for seg selv, og at historikeren må gå i en aktiv dialog med det historiske kildematerialet. En slik bevissthet presser frem en mengde mekaniske spørsmål knyttet til kildens opphav (hvem, når og hvorfor?), men innebærer også en forståelse for at den kildekritiske metode er noe mer enn sunn fornuft. På et høyere nivå vil kildebruken innebære både en levnings- og en beretningsbruk, og opphavsopplysninger vil bli brukt aktivt under vurderingen av det historiske kildematerialet. Dette synet på kildebruk innebærer en aksept for at historikerens oppgave er å rekonstruere fortiden med utgangspunkt i et ofte ufullkomment kildemateriale, og at historiske fremstillinger derfor aldri vil ha ett 1 til 1 forhold med den levde fortid.

¹²¹ Husbands (1996), her gjengitt fritt etter Lund (2006).

¹²² Shemilt (1987), her gjengitt fritt etter Lund (2006).

Den kritiske historiebevissthet, som Rüsen definerer som den tredje i rekken, og som den andre av de bevisstheter som tilhører livsverdenen «Historie som fag», blir ikke regnet som ett singulært og klart avgrenset utviklingstrinn i den utvidede firetrinnsstypologien som presenteres her.¹²³ Dette valget henger sammen med at Rüsen selv har definert den kritiske historiebevissthet som en katalysator som danner grunnlaget for den gradvise utviklingen fra en tradisjonell til en genetisk historiebevissthet.¹²⁴ Gjennom en kulturel relativistisk tilgang til fortiden, utfordrer den kritiske historiebevissthet den tradisjonelle og den eksempelrettede historiebevissthets tro på tidløse normer for historisk endring, etikk og moral.¹²⁵ På denne måten vil en kritisk historiebevissthet, som i denne nøkkelkonseptuelle utbyggingen defineres som en kritikk av de til enhver tid dominerende forståelser av konseptene endring, årsak og kilde, kunne komme til uttrykk på flere måter, beroende på om den kommer til uttrykk som en kritikk av en tradisjonell eller en eksempelrettet historiebevissthet.

4.3.4 Innvendinger

Valget om å bygge ut Rüsens firetrinnsstypologi med tre progressive modeller for nøkkelkonseptuell modning, begrunnes i denne oppgaven, som nevnt ovenfor, ut i fra et ønske om å gjøre typologien mer anvendelig sett i forhold til denne masteroppgavens problemstilling, nemlig: Hvilken rolle spiller historiefagets nøkkelkonsepter og kildekritiske metode i den historiske orientering som kommer til uttrykk blant elever i den videregående skole? Men det skal her også påpekes at denne samtenkningen ikke er helt uproblematisk, og at forfatteren av denne masteroppgaven er klar over at det finnes innvendinger mot en slik nøkkelkonseptuell utbygging av Rüsens typologi.

Den viktigste innvendingen er, i tråd med Rüsens egne påstander, at det vil kunne finnes tilfeller der flere typer av historiebevissthet kommer til uttrykk gjennom ett og samme orienteringsbehov.¹²⁶ Rüsens typologi er altså ikke en generell faseteori, men en teori om kompetanser som kan fungere ulikt avhengig av hvilke historiske perioder, perspektiv og tema man blir konfrontert med. For selv om bevissthetstypene representerer ulike utviklingstrinn, vil ikke hvert enkelt trinn nødvendigvis utelukke og fortrenge de andre. Sagt med Rüsens egne ord: «(...) one is dominant, the others secondary».¹²⁷ Lee har i denne sammenhengen, som nevnt tidligere i dette kapitlet, argumentert for at Rüsens typologi er for uklar, og at den

¹²³ Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

¹²⁴ Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

¹²⁵ Rüsen (2005): 9-19 og 21-38.

¹²⁶ Lee (2002) og Rüsen (2005): 17.

¹²⁷ Rüsen (2005): 17.

derfor ikke er anvendbar i arbeidet med å kartlegge spesifikke endringer i vår metahistoriske forståelse. Og selv når dette problemet er blitt forsøkt løst gjennom en nøkkelkonseptuelt utbygget versjon av Rüsens typologi, vil det fremdeles være en del usikkerhet knyttet til hvor treffende denne utbyggingen egentlig er. For er det virkelig slik at vår forståelse av nøkkelkonseptene endring, årsak og kilde, nødvendigvis utvikler seg i samme tempo og til samme tid? Svaret vil i mange tilfeller være nei. I realiteten vil man kunne oppleve at en informants forståelse av konseptet endring kommer til uttrykk på et (lavt eller høyere) genetisk nivå, mens den samme informantens forståelse av konseptet kilde kommer til uttrykk på et tradisjonelt eller eksempelrettet nivå.

Det er i denne sammenhengen viktig å påpeke at selv om historiebevisstheten til hver enkelt av oss vil bære preg av glidende overganger, og selv om vår historiebevissthet er i en stadig utvikling, tilsier ikke dette at det vil være umulig å kartlegge vår historiebevissthet med en nøkkelkonseptuelt utbygget versjon av Rüsens typologi. For et hvert menneske, beroende på dets historieforståelse og innsikt i historiefagets nøkkelkonsepter, slik de nå er blitt konkretisert i denne versjonen av typologien, vil nødvendigvis helle mer i retning av en av disse postulerte idealtypene. Og i denne undersøkelsen er det nettopp sammenhengen, eller eventuelt mangel på sammenheng, mellom informantenes historiebevissthet (deres narrative kompetanse/scenariokompetanse) og de nøkkelkonseptuelle kunnskapene (evnen til historisk tenkning) de har til rådighet, som er av interesse.

4.3.5 Analysekategorier – elevenes skriftlige besvarelser

Mens analysen av informantenes muntlige materiale tar sikte på å kartlegge hvordan elevenes historiebevissthet kommer til uttrykk gjennom deres syn på egen historieforståelse og historiebruk, herunder sammenhengen mellom deres historiebevissthet og evne til historisk tenkning, er analysen av elevenes skriftlige besvarelser en kartlegging av hvordan deres historiebevissthet og evne til historisk tenkning kommer til uttrykk når de løser konkrete oppgaver knyttet til kildebruk, kronologisk forståelse og historisk orientering.

4.3.5a) Konsepter og metode

I den første delen av det skriftlige spørreskjemaet, der elevene ble bedt om å vurdere Burke og Aase/Dyrviks fremstilling av den franske revolusjonen i 1789, er det elevenes kildeforståelse som kartlegges. Siden elevene ikke hadde tilgang til noen form for kildekritisk smørebrødsliste under arbeidet med denne oppgaven, er det av interesse å undersøke om

informantene likevel benytter seg av kildekritiske spørsmål for å definere;¹²⁸ a) kildetype (stumme eller talende, beskrivende eller normative kilder), b) kildens opphav og bruk (opphavssted, bruk og tid), c) levnings- og beretningsbruk (å avdekke indirekte informasjon om de historiske forholdene/opphavspersonen som skapte kilden, samt redegjøre for kildens eksplisitt utsagn om fortiden), d) kildens pålitelighet som levning (ekthet, lokalisering og datering) og e) kildens pålitelighet som beretning (forskjellen mellom første- og annenhåndskilde, primær- og sekundærkilde, samt redegjørelser for mulig tendens og/eller samsvar med andre uavhengige kilder), eller er det slik at informantene kun benyttet seg av et allment kildebegrep når de søker å forklare de ulike fremstillingene av den franske revolusjonen?

I samsvar med den nøkkelkonseptuelle utbyggingen av Rüsens typologi, vil det være av interesse å kartlegge om informantene uttrykker en overbevisning om Evidence Determination Claim (EDC) og Single Story Claim (SSC) når de vurderer tekstutdragene. Spørsmålene som skal besvares er: Argumenterer elevene for at historikerne har en direkte tilgang til fortiden gjennom det tilgjengelige kildematerialet? Eller uttrykker de en forståelse for at historikernes rekonstruksjon av fortiden aldri vil ha et 1 til 1 forhold med den levde fortid? I denne sammenhengen er det et poeng at informantene skal kunne gjøre rede for at det er historikernes kildekritiske arbeid med primærkilder (og sekundære kilder) av typen Burkes «*Betraktninger over revolusjonen i Frankrike*», som ligger til grunn for de historiske fremstillingene de møter i sekundære kilder av typen Aases og Dyrviks «*Portal – verden før 1850*».

4.3.5b) Kronologi og lange linjer

I den andre delen av det skriftlige spørreskjema, der elevene blir bedt om å organisere et lite utvalg av historiske epoker og hendelser i riktig kronologisk rekkefølge, er det elevenes tilgang til historiske rammeverk som kartlegges. Elevbudsvarrelsene fra denne oppgaven vil også utgjøre et analytisk bakteppe for kartleggingen av informantenes historiske orientering, slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for fenomenene «Den neolittiske revolusjonen» og «Andre verdenskrig». Spørsmålene som skal besvares er: Kan elevene se årsak-virkning og endring-kontinuitet på tvers av historiske epoker? Og: Hvilken betydning har en slik oversikt, eller manglende oversikt, for elevenes historiske orientering i hverdagslivet?

¹²⁸ Smørebrødsliste for kildekritiske spørsmål er hentet fra Ohman Nielsen (2003): 22.

4.3.5c) Historisk orientering

I den tredje delen av undersøkelsen, der elevene ble bedt om å gjøre rede for de historiske fenomenene «Den neolittiske revolusjonen» og «Andre verdenskrig», er det elevenes evne til historiske orientering (narrative kompetanse/scenariokompetanse) som kartlegges.¹²⁹ I likhet med Ketil Knutsens analysekategorier i «*Historier ungdom lever (...)*», vil informantenes historiske orientering analyseres som samspillet mellom deres historiske erfaring, historiske identifisering, historiekultur og historiske handling, og det er disse hovedområdene som vil bli kartlagt i denne delen av analysen.

Under hovedområdet «Historiske erfaring» vil det være et poeng å analysere hvordan informantene gjør rede for «Den neolittiske revolusjonen» og «Andre verdenskrig»:¹³⁰ Består deres redegjørelse av fakta-oppramsing, eller fremstår redegjørelsen som ett eller flere sammenhengende resonnement? Deretter vil det være av interesse å avgjøre hvilke tidsperspektiv som gjør seg gjeldende når informantene gjør de historiske fenomenene meningsfulle: Er det en sammenheng mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid? Hvordan kommer disse sammenhengene, eller mangel på sammenheng, til uttrykk i deres fremstillinger av fenomenene? Og ikke minst: Benytter informantene et episodisk tidsrom (der og da), mønster tidsrom (epoker), struktur tidsrom (på tvers av epoker) eller evig tidsrom (tidløse konsepter), når de gjør de konkrete fenomenene meningsfulle?

Under hovedområdet «Historisk identifisering» vil det være av interesse å undersøke om informantene mener at fenomenene «Den neolittiske revolusjonen» og «Andre verdenskrig» angår deres livsverden:¹³¹ Er det slik at elevene identifiserer seg med fenomenene? Og i så fall: Er det snakk om en individuell eller en kollektiv form for identifisering?

Under hovedområdet «Historiekultur» vil det være av interesse å undersøke hva slags historiekultur informantene gir uttrykk for:¹³² Hva slags sosial eller politisk praksis får historiekulturen mening innenfor? Hvordan konstrueres historiekulturen i samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid? Og: Er informantenes historiekultur et uttrykk for den/de dominerende historiekultur(er) i samfunnet?¹³³

¹²⁹ Se også Ohman Nielsens analysekategorier i Ohman Nielsen (2004).

¹³⁰ Her gjengitt fritt etter Knutsen (2006): 39-43.

¹³¹ Her gjengitt fritt etter Knutsen (2006): 44-47.

¹³² Her gjengitt fritt etter Knutsen (2006): 48-49.

¹³³ Se Ohman Nielsen (2002), Knutsen (2012), Bøe (2002), Bøe (2006), Bøe/Knutsen (2013) og Stugu (2013).

Under hovedområdet «Historisk handling» er det et poeng å undersøke informantenes syn på egen historisitet.¹³⁴ Ser elevene seg selv som både historieskapte og historieskapende? Beskriver de seg selv som deltakende (handlende) i forhold til de omtalte fenomenene? Og ikke minst: Kommer disse handlingene til uttrykk i fortid, nåtid og/eller fremtid?

I denne analysen er det også av interesse å kartlegge om informantenes historiske orientering, det vil si sammenhengen mellom deres historiske erfaring, historiske identifisering, historiekultur og historiske handling, bærer preg av en antikvarisk eller pragmatisk historiebevissthet.¹³⁵ Sagt med andre ord: Er det slik at elevenes historieinteresse domineres av historiebevissthetens erindrende, diagnostiserende og/eller antesiperende funksjon? Det vil også, i tråd med oppgavens problemstilling, være et poeng å undersøke om det finnes en sammenheng mellom informantenes historiske orientering, og deres evne til historisk tenkning.

¹³⁴ Her gjengitt fritt etter Knutsen (2006): 50.

¹³⁵ Her gjengitt fritt etter Knutsen (2006): 54.

5.0 Analyse av lærerintervjuene

5.1 Innledning

Målet med dette kapittelet er å analysere lærernes emneforståelse med utgangspunkt i Mikael Bergs tredelte typologi. Spørsmålene som skal besvares er: Hvilke sammenhenger er det mellom lærernes emnedidaktiske utdanning og deres nåværende plassering i den anvendte typologien? Og: Er det noen sammenhenger mellom lærernes emneforståelse og deres bruk av teori og metode i historieundervisningen? Lærersitatene i dette kapittelet er alle valgt ut i fra et prinsipp om representativitet og ryddighet. Dette innebærer at de valgte sitatene skal representere den generelle trenden i lærerbesvarelsene, samtidig som det er de mest konkrete lærerutsagnene som er blitt valgt ut som eksempler.¹³⁶

5.2 Hvem er lærerne?

De tre lærerne består av to kvinner og en mann, fordelt på tre videregående skoler på Sør-, Sør-Øst- og Sør-Vestlandet. Den yngste av lærerne (Lærer 1) er en kvinne i slutten av 20-årene, som til sammen har undervist i fire år på videregående. Den nest eldste læreren (Lærer 2) er en kvinne i midten av 30-årene, som også har undervist i rett under fire år i den videregående skole. Den eldste læreren (Lærer 3), som uten tvil er den mest rutinerede av lærerinformantene, er en mann i begynnelsen av 60-årene, som i tillegg til å ha undervist i 20 år i den videregående skole, også har undervist i 20 år i grunnskolen.

Tross en ganske stor aldersforskjell mellom lærerne, er det en del fellestrekk disse informantene imellom: Alle lærerinformantene har en fagkrets dominert av humaniora-fag, herunder historie, samfunnsfag og språkfag - Lærer 1 og Lærer 3 underviser i historie, samfunnsfag og norsk, mens Lærer 2 underviser i historie, samfunnsfag og tysk. De yngste lærerne (Lærer 1 og Lærer 2) har begge vært yrkesaktive i fire år, og kan derfor beskrives som relativt nyutdannede lærere. De yngste informantene har også skrevet masteroppgave i historie, og anser derfor historie som deres primære undervisningsfag. Det er i denne sammenhengen verd å merke seg at Lærer 3, i motsetning til de yngre informantene, først har fullført et studie ved lærerhøgskolen, og deretter har tatt et grunnfags- og mellomfagstillegg i henholdsvis historie og norsk.

5.3 Lærernes emneforståelse

¹³⁶ For mer informasjon om lærerintervjuene, se vedlegg 6 og 9.

5.3.1 Lærernes forhold til læreplan og lærebok

Når lærerinformantene ble bedt om å gjøre rede for hvordan de forholder seg til historiefagets læreplan, gir de alle uttrykk for at plandokumentet virker styrende på deres undervisning. I første omgang knytter de læreplanen til lærebøkene, og påpeker at lærebøkene oppfyller læreplanmålene. Men selv om alle informantene gir uttrykk for å bruke læreboken aktivt i undervisningen, og på denne måten lar lærebokforfatterens tolkning av læreplanen være medvirkende på utformingen av deres historieemne, er de alle tydelige på at det er deres egen tolkning av læreplanen som betyr mest for innholdet i deres historieundervisning. Dette synet innebærer at læreboken danner et grunnlag for lekselesing, prosjekter og PowerPoint-presentasjoner, samtidig som undervisningen blir supplert med andre typer historisk kildemateriale.

Eksempel 1: Lærer 2 – I måten jeg legger opp undervisningen, så er jeg fri i forhold til boka. Men når det kommer til elevene, det er ikke alle av dem som har et like godt forhold til løsbladsystem, derfor er læreboken ganske styrende. Boka er liksom grunnlaget for hva de har med seg til timen.

Eksempel 2: Lærer 1 – Men det handler jo også om hvor mye du legger i hvert læreplanmål, for man kan jo trekke inn langt mer enn det som står i boken. Jeg prøver å trekke inn de tingene som jeg opplever at bøkene mangler litt på.

Selv om alle lærerinformantene hevder at de aktivt benytter seg av både læreboken og historiefagets læreplan, avslører intervjumaterialet at det er en generasjonsforskjell i synet på læreplanens og lærebokens stilling i undervisningen. Dette kommer klart til uttrykk når Lærer 3, som er den eldste av informantene, uttrykker at han lar seg styre mer av lærebokens innhold enn av innholdet i læreplanen.

Eksempel: Lærer 3 - Den har en sentral plass som utgangspunkt for min undervisning. Jeg bruker den som hovedkilde for det jeg presenterer for elevene. I både andre- og tredjeklasse er faget så stort, at hvis jeg skulle bruke et stort kildetilfang ut over det de kan gjenfinne i læreboken, vil det bli for mye for dem.

Lærer 2 legger vekt på at læreplanen ikke kun angår valg av innhold i faget, men at den også danner grunnlaget for lærerens vurdering av elevenes faglige prestasjoner. Hun fremhever i denne sammenhengen underveisvurdering i form av prosjekter og prøver, men også sluttevaluering i form av muntlig eksamen.

Eksempel: Lærer 2 – I vurderingssituasjonen er alltid læreplanmålene fremme. Nå skal de ha en oppgave på min familie i historie, og da blir det sett i sammenheng med læreplanmålet som sier at du skal kunne presentere en historisk person, og sette denne inn i sin tidskontekst. Når det nærmer seg eksamen, går vi tilbake og ser på hvilke av læreplanmålene og temaene som er sentrale. Så lar jeg de formulere drøftingsoppgaver, som de trener på til eksamen.

Funnene knyttet til lærernes syn på læreplanens og lærebokens stilling i undervisningen, stemmer godt overens med funn fra en del andre historiedidaktiske undersøkelser. Først og fremst har Mikael Bergs doktoravhandling avdekket et generasjonsskille i synet på læreplanen og lærebokens stilling i undervisningen.¹³⁷ I følge Berg føler de yngre lærerne seg mer forpliktet på innholdet i læreplanen, og tilsvarende mindre forpliktet på læreboken enn de eldre lærerne. Motsatt av dette anser de eldre lærerne læreplanmålene som generelle retningslinjer, og lar seg oftere styre av innholdet i de tilgjengelige lærebøkene. Men i likhet med funn fra Jessica Jarhalls svenske lisensiatavhandling «*En kompleks historie (...)*», viser denne undersøkelsen at bruken av læreboken varierer mer nå enn før.¹³⁸ For mens det tidligere var vanlig med et komplett undervisningsopplegg med utgangspunkt i fagets lærebok, brukes læreboken nå helst som et referanseverk for lekse- og prøvelesing.

Ifølge informantene i denne undersøkelsen er bruken av læreboken som referanseverk for lekse- og prøvelesing uproblematisk, så lenge eventuelle mangler og skjevheter i fremstillingen rettes opp ved at læreren supplerer undervisningen med andre typer historisk kildemateriale. Det er her verd å merke seg at den danske historiedidaktikeren Heidi Eskelund Knudsen, i doktoravhandlingen «*Historiefaget mellem skole og videnskab (...)*», har konkludert med at de fleste historielærere ikke oppfordrer elevene til kritisk å vurdere innholdet i læreboken, og at elevene derfor forholder seg til læreboken på en annen måte enn de forholder seg til andre typer kildemateriale.¹³⁹ Dette funnet går igjen i denne undersøkelsen, der det kun er Lærer 2 som oppfordrer elevene til kritisk å vurdere de historiske fremstillingene de møter i læreboken. En utilsiktet konsekvens av et ukritisk forhold til læreboken og dens innhold, vil være at læreverket fremstår som en fasitliste – en direkte og ufeilbarlig tilgang til fortiden slik den egentlig var. Og så lenge innholdet i læreboken i de fleste tilfeller danner grunnlaget for elevenes lekse- og prøvelesing, og i tillegg danner grunnlaget for store deler av lærernes undervisning, vil en slik holdning til læreboken være langt fra uproblematisk.

¹³⁷ Berg (2014): 130-131.

¹³⁸ Jarhall (2012): 164. Se også Hermansson Adler (2006): 50.

¹³⁹ Knudsen (2014): 185-189.

Når informantene ble bedt om å skissere eventuelle endringer de kunne tenke seg å gjennomføre i historiefagets læreplan, gav de alle uttrykk for at de i bunn og grunn er fornøyde med læreplanen. Lærer 1 og Lærer 2 legger i denne sammenhengen vekt på at læreplanens åpenhet er en styrke, og viser til at denne åpenheten gjør det mulig å tilpasse undervisningen til lærerens spisskompetanse, elevenes ønsker og aktuelle hendelser i nåtid. Det tidligere nevnte generasjonsskillet i synet på læreplanens rolle og stilling i undervisningen, kommer nok en gang til uttrykk ved at Lærer 3 er den eneste av informantene som har noe å utsette på læreplanen. For selv om alle informantene er fornøyde med læreplanens åpenhet, mener Lærer 3 at plandokumentet kan oppleves som både omfattende og eurosentrisk.

Eksempel: Lærer 3 – Jeg synes at den er omfattende. Det er en utrolig mengde som planen på en måte inviterer til å gå igjennom. Til å undervise i, og gå igjennom. (...) Jeg opplever det som vrient, det å kappe sentrale biter. Jeg er redd for at det vil skape et fragmentarisk bilde. (...) Jeg synes heller at det kan være et problem at læreplanen er så eurosentrisk. Det tas med litt om Afrika og Asia, nærmest som et alibi.

Selv om alle lærerinformantene i denne undersøkelsen er positive til læreplanens åpenhet, viser Lærer 3 sin kritikk av læreplanen, og ikke minst hans indirekte kritikk av de læreverk som mener å oppfylle læreplanens læremål, til et funn som går igjen i en del andre historiedidaktiske undersøkelser. Den svenske lektoren Jessica Jarhall har i denne sammenhengen påpekt at historielærere ofte presenterer et sterkt eurosentrisk syn på den kronologiske fremstillingen av menneskehetens historie.¹⁴⁰ Dette er et syn som også blir hevdet av den svenske historiedidaktikeren Kenneth Nordgren, som beskriver den kronologiske historieskrivingen som et stafettløp med utgangspunkt i den europeiske kulturen.¹⁴¹ I dette løpet blir den europeiske kulturen i tur og ordning båret av både grekere, romere og middelalderens katolske europeere, før den til slutt overtas og forvaltes av de moderne protestantiske nasjonalstatene. Ser man Lærer 3s kritiske utsagn i forhold til disse påstandene, kan man konkludere med at læreren føler seg mer eller mindre forpliktet på å presentere et eurosentrisk narrativ. Men dette vil i siste instans være avhengig av om læreren bifaller lærebokforfatterens tolkning av læreplanen, og om læreboken er det dominerende referansepunktet i undervisningen.

5.3.2 Lærernes syn på historiefagets formål

¹⁴⁰ Jarhall (2012): 154.

¹⁴¹ Nordgren (2006): 204-207. Se også Johansson (2012): 15-17.

Når lærerinformantene ble bedt om å gjøre rede for hva de mener er formålet med skolens historiefag, konkluderer de alle med at fortiden danner grunnlaget for vår historiske orientering i nåtid. Intervjumaterialet viser videre at informantene i hovedsak legger vekt på fortidens betydning for vår samtidsorientering, altså historiebevissthetens diagnostiserende funksjon.

Eksempel: Lærer 2 - Det handler om å forstå den verden vi lever i i dag. Nyten i faget handler om å forstå at det ikke er tilfeldig at vi har det som vi har det i dag. Vi lever i et demokrati med stor rikdom, og man må da legge vekt på hvorfor vi i dag lever i en velferdsstat.

Det skal her påpekes at to av lærerinformantene (Lærer 1 og Lærer 2) også legger vekt på fremtidsdimensjonen, det vil si historiebevissthetens antesiperende funksjon, når de gjør rede for historiefagets formål. Lærer 1 knytter dette opp mot et læreplanmål om kontrafaktisk historie, mens Lærer 2 legger vekt på at fagets formål er å utvikle etisk tenkende mennesker som aktivt søker å påvirke fremtiden.

Eksempel 1: Lærer 1 – Når vi diskuterer samtidige hendelser, så lurer vi jo på hva som vil skje videre med dette. Det er jo også et læreplanmål som går på kontrafaktisk historie, og med det kan man legge vekt på hva som kunne vært annerledes i dag og hva fremtiden vil bringe. Man snakker jo hele tiden om årsaker og konsekvenser, slik sett er det ikke unaturlig å diskutere hva som skjer i dag og hva som skjer i fremtiden.

Eksempel 2: Lærer 2 – (...) og at de forstår at de har mulighet til å påvirke fremtiden. Jeg mener i hvert fall at det bør være et viktig formål med faget. Jeg vet også at vi skal utvikle etisk tenkende mennesker, med gode verdier og i det hele tatt. (...) Det handler om å forstå at ulike forutsetninger, gir ulike muligheter.

Det er her verd å merke seg at Lærer 1 uttrykker en eksempelrettet historieforståelse når hun gjør rede for fortidens rolle i vår historiske orientering. Informanten påstår nemlig at kunnskap om fortiden ikke kun danner et generelt grunnlag for vår samtids- og fremtidsorientering, men også forplikter oss på å lære av feil og overgrep som er blitt begått i fortiden.

Eksempel: Lærer 1 – Som May-Brith sier så gjentar ikke historien seg, men hvis ikke man lærer av historien så kan man begå lignende feil igjen. Jeg synes også historie er viktig for at elevene skal vite noe om sin bakgrunn, sin families bakgrunn, om landets bakgrunn og kontinentets bakgrunn og så videre.

Når lærerinformantene ble konfrontert med formålsutsagnene - A) Dannelsesorientering, B) Kritikkorientering og C) Identitetsorientering - og ble bedt om å gjøre rede for hvilket utsagn som korresponderer mest med deres eget syn på historiefagets formål, var det bare Lærer 2 som hevdet at det var uproblematisk å fremheve kun ett av utsagnene. Det interessante i denne sammenhengen er ikke kun at hun valgte utsagn C, men at hun resonnererte seg frem til dette svaret gjennom å konkludere med at de andre svaralternativene representerer delvis utdaterte fagsyn. I tillegg til dette legger informanten vekt på at utsagn C svarer til et spesifikt behov i nåtid, nemlig det flerkulturelle samfunnets behov for kunnskap om forholdet mellom vår egen, andres og ulike gruppers identitet og historieforståelse.

Eksempel: Lærer 2 – At historie holder samfunnet sammen, er jo statsbyggingen i historie. Det er vi forbi. At faget lærer elevene å kritisk granske vårt samfunns historie... Ja... Historie skaper identitet gjennom å belyse ulike gruppers og individers historie. Jeg er på C., helt klart. (...) Oslo har 28% innvandrere. Er 1814 det norske? Hvem definerer det? Da er det viktig å se på at historien er i stadig endring, og det er nasjoner også. Så da er vi veldig på den C-en.

Som det går frem av sitatet ovenfor så er det også et innslag av kritikkorientering i Lærer 2 sitt utsagn, nemlig den kritiske vurderingen av hva som er typisk norsk. Det samme gjelder Lærer 1, men i motsetning til Lærer 2 er hun selv klar over at hennes emneforståelse trekker i både en kritikkorientert (B) og en identitetsorientert (C) retning. I tillegg henter hun om at det kan være en sammenheng mellom utsagn C og A, nemlig at identitetsdannelse (C) kan sies å skape samhold i samfunnet (A).

Eksempel: Lærer 1 – Jeg ville nok valgt – Historiefaget lærer elevene å kritisk granske vårt samfunns historie. Men jeg ville også ha valgt den med identitet. (...) Det er viktig at de kan se at historieforståelsen har endret seg, fordi det er jo noe de er veldig opptatt av (*viser til okkupasjonshistorie*). Men samtidig er det en del av faget å forklare elevene hvorfor samfunnet, eller landet de bor i, har blitt som det har blitt. Det går jo både på dette med identitet og samhold, det å forstå sin egen historie.

Lærer 3 er den av informantene som legger mest vekt på en opplevd sammenheng mellom formålsutsagnene. For selv om informanten mener at det å kritisk granske samfunnet (B) er hovedformålet med skolens historiefag, påpeker han også at undervisning i individers og gruppers historie (C) kan skape samhold i samfunnet (A), og at dette igjen kan skape et ønske om å kritisk granske det aktuelle samfunnets historie (B).

Eksempel: Lærer 3 – Jeg synes for øvrig at både A og C også er sterke begrunnelser, men hvis jeg må velge velger jeg B. (...) Det er en opplagt sammenheng mellom A og C, synes jeg. Å skape identitet gjennom å belyse individers og gruppers historie, vil kunne skape samhold i samfunnet. Men det kan i sin tur også skape en interesse for å kikke kritisk på vårt samfunns historie.

Ingen av informantene bruker spesifikke emnedidaktiske termer når de beskriver formålet med faget, men samlet sett heller de alle i retning av at formålet med faget er å utvikle elevenes historiebevissthet. Tanken er at faget, gjennom å utvikle elevenes narrativ kompetanse, skal styrke elevenes individuelle og kollektive identitet, samt legge til rette for økt samfunnsforståelse og demokratisk virksomhet i nåtid og fremtid. Selv om lærerinformantene er uenige om hvordan man skal oppnå dette, enten som en kritisk gransking av samfunnets historie, eller som en undervisning i egen, andres og ulike gruppers historie, viser intervjumaterialet at de alle legger vekt på det moderne demokratiets fremvekst i deres undervisning.

Mikael Berg bruker begrepene demokratifostering og emansipasjon når han beskriver lærerinformantenes valg om å vektlegge fremveksten av det moderne demokratiet.¹⁴² I følge Berg er det to strategier lærerne kan følge, og begge strategiene vil i en større eller mindre grad være til stede i de enkelte læreres undervisning. Først og fremst kan de presentere et historisk perspektiv på demokratiet, med vekt på de aspekter som fremmer/ikke fremmer demokratiutvikling, for på denne måten å oppfostre elevene til demokratisk deltakelse. Tanken er her, ifølge Berg, å gi elevene tilgang til allmenne historiske kunnskaper, som skal danne grunnlaget for deres politiske orientering i nåtid. Den andre strategien går ut på å belyse samfunnets ulike maktstrukturer, gjennom å trene elevene i historiefagets kildekritiske metode. Tanken er her, ifølge Berg, at man gjennom et kritisk blikk på samfunnet skal klare å synliggjøre politiske handlingsmuligheter og begrensninger, slik at elevene ser hvordan de som enkeltpersoner og som grupper kan være med å påvirke og endre det samfunnet de er en del av.

Kartleggingen av intervjumaterialet viser at både demokratifostrende og emansipatoriske holdninger kommer til uttrykk i lærerutsagnene. Både Lærer 1 og Lærer 3, som selv mener de er kritikkorienterte lærere, legger vekt på at elevene skal trenes i å konstruere og dekonstruere ulike tolkninger og fremstillinger av fortiden. Lærer 2, som selv mener hun er en identitetsorientert lærer, gir på lignende vis uttrykk for at elevene skal lære å kritisk vurdere

¹⁴² Berg (2014): 168-170.

de historieforståelser og fortidstolkninger som ligger til grunn for våre individuelle og kollektive identiteter. Det er i denne sammenheng verd å merke seg at den danske historiedidaktikeren Heidi Eskelund Knudsen har påvist at lærere ofte gir uttrykk for at formålet med faget er å styrke elevenes historiebevissthet og kritiske ferdigheter, men at deres kurs likevel bygges opp rundt en ukritisk pugg og gjengi-undervisning med utgangspunkt i fagets læreverk.¹⁴³ Det store spørsmålet er da: Forekommer det noen forskjeller i hvordan lærerne omtaler formålet med faget, og hvordan de praktiserer historiefaget i skolen?

5.3.3 Lærernes syn på historieundervisningens form og innhold

Når informantene ble bedt om å gjøre rede for deres undervisningsmetodiske preferanser, hevdet de alle en lærersentrert undervisning med variasjon mellom lærer- og elevaktive undervisningsmetoder. Alle lærerinformantene er også enige om at elevene får mest læringsutbytte gjennom faglig diskusjon, og de mener derfor at lærerens forelesninger må bygge på en demokratisk dialog med elevene. Lærer 2 skiller seg likevel noe ut fra de resterende informantene, ved å bruke en større andel av undervisningen til gruppearbeid, fortelling og dramatisering.

Eksempel 1: Lærer 1- Jeg foretrekker variasjon mellom å bruke PowerPoint/foredrag og individuelt arbeid. (...) Men når man har tid til det supplerer man med andre undervisningsmetoder, film eller andre elev-aktive metoder som spill og lignende.

Eksempel 2: - Lærer 3 – Men en god historietime kan også være den der du problematiserer ting, altså dialogformen, og det er den formen jeg stort sett bruker.

Eksempel 3: Lærer 2 - Jeg er ellers opptatt av at de skal bli eksperter. Jeg deler dem inn i ekspertgrupper til stadighet, der de får ulike oppgaver. Så splitter jeg dem opp, og de underviser hverandre med oppfølgingsspørsmål og sånn. Forskningen sier jo at elevene lærer mest når de jobber aktivt. Jeg prøver derfor å holde dem aktive i største delen av timen. Men jeg har også en del foredrag, og tenker vel at jeg må drive litt skuespill. Jeg står på scenen, og jeg dramatiserer.

Funnene i denne undersøkelsen underbygges av funn fra undersøkelsene «*Youth and History (...)*» og «*Historiebevidstheder (...)*», som begge viser at historieundervisningen oftest er sentrert rundt lærernes foredrag og fagets lærebøker.¹⁴⁴ Men i kontrast til disse undersøkelsene, som mener å avdekke at elevene ønsker mer alternativt undervisningsopplegg i historieundervisningen, gir lærerinformantene i denne undersøkelsen uttrykk for at elevene

¹⁴³ Knudsen (2014): 8-11.

¹⁴⁴ Angvik og von Borries (1997): 93-105 (A), og Poulsen (1999): 156-172.

ønsker mer lærersentrert undervisning. En mulig forklaring på dette er at elevene i denne undersøkelsen allerede har lærere som er flinke til å variere sin undervisning. For selv om det finnes undervisningsmetodiske forskjeller mellom lærerinformantene, viser deres uttalelser at de alle er opptatt av å variere mellom lærer- og elevaktive undervisningsmetoder. I denne sammenhengen kan elevenes ønske om mer lærerforedrag og tavleundervisning, tolkes som et behov for mer hjelp til å sortere fagets innholdskunnskap.

Når informantene ble bedt om å gjøre rede for hvilke tema og vinklinger de opplever som viktigst i historiefaget, gav de alle, i tråd med deres tidligere utsagn om historiefagets formål, uttrykk for at det moderne demokratiets opprinnelse (nyere historie) er det viktigste tema i skolens historieundervisning. Informantene hevder videre at et slikt tema nødvendigvis krever en politisk vinkling i faget, men at denne politiske vinklingen også må dekke sosiale og kulturelle aspekter ved nyere historie. Demokratisk dannelse fremstår på denne måten som ett av fagets hovedformål, og informantene benytter seg av et politisk og kulturelt flerperspektiv for å vise elevene at det alltid vil være flere sider av en sak.

Eksempel 1: Lærer 3 – Jeg tror, som du nevnte tidligere i samtalen, at demokratiforståelse er viktig. De trenger å lære om demokrati og demokratiutvikling, det vil si kampen for demokrati og folkesuverenitet. Det mener jeg at er et viktig tema, det må være med i historieundervisningen.

Eksempel 2: Lærer 1 – Jeg har nok en tendens til å legge meg på det sosiale, men innenfor det sosiale vil det også være økonomiske og politiske aspekter. (...) Og skal man snakke om politikk, så synes jeg det er mest interessant å snakke om dette kombinert med det sosiale aspektet.

Eksempel 3: Lærer 3 – Jeg prøver å problematisere oppleste og vedtatt sannheter, at disse ikke nødvendigvis er oppleste og vedtatt sannheter for alle. Vi ser alltid ting fra vår egen synsvinkel, fra vår egen kultur, og det er ikke gitt at vår betrakningsmåte er fasit.

Intervjumaterialet viser videre at alle informantene stiller seg kritisk til idéen om at ett tema/perspektiv skal kunne dekke alle de viktigste aspektene ved det moderne samfunnets/demokratiets fremvekst. Likevel er det kun Lærer 2 som formulerer denne problematikken i klartekst.

Eksempel: Lærer 2 - Jeg synes jo at politisk historie, kulturhistorie og sånn er utrolig viktig. Problemet med historie, når man skal prøve å velge bort noe, er jo at alt henger sammen. Hvis ikke du forstår idéhistorien i tiden, forstår du heller ikke hvorfor det politiske samfunnet utvikler seg slik som det gjør. Eller hvorfor man begynner å skape helt ny kunst og musikk.

5.3.4 Lærernes bruk av teori og metode i undervisningen

Når lærerinformantene ble bedt om å gjøre rede for hvordan de underviser i historiefaglig teori og metode, viser intervjumaterialet at praksisen strekker seg fra en manglende til en aktiv bruk av nøkkelkonsepter og kildekritikk i historieundervisningen. Nok en gang avslører undersøkelsen en generasjonsforskjell, når den eldste av lærerne (Lærer 3) skiller seg ut ved å bruke minst tid på historiefagets teori og metode. Dette medfører at nøkkelkonseptene årsak-virkning og brudd-kontinuitet ikke brukes aktivt i hans undervisning, samtidig som han forventer at elevene skal opparbeide seg en forståelse for disse konseptene gjennom en undervisning som er utpreget innholdsorientert.

Eksempel: Lærer 3 – Jeg bruker ikke så veldig ofte de begrepene du brukte nå, men jeg synes at det er veldig viktig at de ser en sammenheng. At når det skjer så er det en naturlig, eller i hvert fall ikke en unaturlig, følge av det som har skjedd før.

Intervjumaterialet viser videre at Lærer 3 benytter seg av en del historiske kilder i undervisningen, men at fagets kildekritiske metode ser ut til å være fraværende i arbeidet med dette kildematerialet. Denne typen kildebruk vil, som det går frem av sitatet nedenfor, være et godt alternativ til å lese i læreboken, men vil neppe styrke elevenes forståelse for historikerens kildebruk og kildeanalyse.

Eksempel: Lærer 3 – (...) jeg er noe delt på denne problematikken vi tar opp nå. Jeg tenker at det at ting blir sett ulikt på, av ulike folk og ulike ståsted, det er det viktig at elevene får bekreftet. Men å vektlegge det veldig mye i daglig undervisning, det føler jeg at jeg ikke har tid til. Jeg håper jo at noen av elevene senere ønsker å studere historie, men føler også at det er først når de er på høyskole eller universitetsnivå at det er aktuelt å gå dypt inn i det du nå spør om.

Lærer 1 står i en mellomstilling der nøkkelkonseptene årsak-virkning og brudd-kontinuitet brukes aktivt, men der kildeterminologi og den kildekritiske metode ikke har en fremtredende plass i undervisningen. I likhet med hva som var tilfellet med Lærer 3, fremstår Lærer 1 sin kildebruk i hovedsak som et alternativ til å lese i læreboken. Informanten henter likevel om at hun vurderer å endre sin undervisningspraksis, siden hun ønsker å bytte til en eksamensform der elevenes evne til kildekritikk og kildeanalyse også vil bli vurdert.

Eksempel: Lærer 1 – Vi bruker begrepene, men de blir nok ikke forklart så dyptgående... Vi snakker om konseptene ut fra det som står i boken, og ut i fra de... Men når vi begynner å lete etter årsaker og virkninger, brudd og kontinuitet, i spesifikke case eller emner, så går vi så dypt som vi klarer. (...) Ellers er det ikke så mange oppgaver der vi jobber med kildekritikk og kildebruk. Vi har hatt noen

oppgaver som går på egen slektshistorie, og da arbeider vi litt med kildekritikk i forkant. (...) Men i år, når vi har tenkt å bruke den eksamensformen vi snakket om i tidligere, så må vi jo gjøre det.

Lærer 2 skiller seg fra de andre informantene ved at både historiefagets nøkkelkonsepter og kildekritiske metode utgjør en stor del av hennes undervisning. Informanten legger vekt på at elevene skal opparbeide seg innsikt i kildebruk og kildeterminologi, men at de også skal kunne forstå og kritisere bruken av nøkkelkonsepter i historiske fremstillinger.

Eksempel: Lærer 2 – Jeg prøver å gjøre det sånn at de ser at alt som har med kilder å gjøre er bare logisk. Men begrepene må læres. Forskjellen på primær- og sekundærkilder går igjen på prøvene, de må ha kildehenvisninger. De får beskjed om at de må være kildekritiske til alt, ikke minst læreren. (...) Vi jobber en del med tidslinjer, det å legge ting i rekkefølge, for å få en oversikt over hva som hører sammen. Hvorfor begynner en epoke akkurat her? Hva er grunnlaget for at for eksempel middelalderen slutter akkurat der? Hvilke hendelser er det som fører til dette bruddet? Hva er likhetstrekkene med det som kommer etterpå?

Så lenge denne undersøkelsen kun dekker tre lærerinformanter, vil det være vanskelig å dra generaliserende slutninger med utgangspunkt i de funnene som er gjort her. Det skal likevel påpekes at tidligere undersøkelser har vist at et manglende fokus på fagets kildekritiske metode, kan få utilsiktede og uønskede konsekvenser for elevenes historieforståelse. For, som nevnt tidligere, har blant annet de britiske historiedidaktikerne Peter Lee og Denis Shemilt argumentert for at en utpreget innholdsorientert undervisning vil resultere i at elevene selv må plukke opp og lære seg historiefagets metahistoriske grunnidéer.¹⁴⁵ En utilsiktet konsekvens av denne fremgangsmåten vil, ifølge Lee, være at elevene tvinges til å bruke sine hverdagskonsepter når de vurderer historiske fremstillinger, og at eleven derfor gjerne utvikler et ukritisk og uvitenskapelig syn på hva vi de facto kan vite om fortiden.¹⁴⁶

Den danske historiedidaktikeren Heidi Eskelund Knudsen følger opp Lee og Shemilts teorier, og påpeker at bruken av en generell kildeanalyse, som på vesentlige punkter avviker fra historiefagets kildekritiske metode, vil resultere i at elevene må gjette seg frem til hva som er gjeldende vitenskapelig standarden i faget.¹⁴⁷ Knudsens hypotese underbygges av funnene i hennes doktoravhandling, som, i likhet med funn fra denne undersøkelsen, viser at kildebruken i skolens historiefag oftest handler om å (ukritisk) hente ut historiske faktakunnskaper fra det aktuelle kildematerialet. På denne måten fremstår bruken av

¹⁴⁵ Se blant annet Lee (2002), (2004), (2009) og Shemilt (2011).

¹⁴⁶ Se blant annet Lee (2002), (2004) og Lee (2009).

¹⁴⁷ Knudsen (2014): 98-113.

kildemateriale som et alternativ til å lese i læreboken, altså den samme formen for fakta-innlæring og gjengivende forventinger som om de leste i læreboka, og historiefaget i den videregående skole fremstår derfor i de fleste tilfeller som et innholds-fag heller enn et ferdighetsfag.¹⁴⁸

5.3.5 Lærernes syn på elevenes historiefaglige interesser

Når informantene ble bedt om å gjøre rede for hvilke deler av historie elevene synes er mest interessant, gav de uttrykk for at de fleste elevene foretrekker nyere historie. Informantene begrunner elevenes interesse med utgangspunkt i den moderne historiens privilegerte stilling i elevenes samtidsorientering, men påpeker også at en del elever har enkelte tema fra både eldre og nyere historie som de fatter en særlig interesse for.

Eksempel 1: Lærer 1 – De foretrekker nok nyere historie, fordi at de kan mer. Eldre historie er jo, som sagt tidligere, en økt i uka... Jeg har bare undervist i litt over ett år på vg2, men jeg har enda ikke møtt noen som mener at vg2-pensumet er kjempegøy.

Eksempel 2: Lærer 2 – Jeg opplever at jeg klarer å få dem til å synes at eldre historie er spennende. Men det er mange som har et eller annet tema som de gleder seg til, og da er det stort sett nyere historie. (...) Ofte kald krig og andre verdenskrig, så de er nok i utgangspunktet mer motivert for nyere historie.

Lærerinformantene påpeker videre at noen av elevene som foretrekker eldre historie, gjør det fordi de opplever nyere historie som vanskeligere enn eldre historie. I denne sammenhengen er det gjerne de politiske og ideologiske vinklingene i nyere historie som oppfattes som særlig uoverkommelige.

Eksempel: Lærer 1 - Jeg tror at politikk, økonomi og ideologi, både før og etter 1900-tallet, som for eksempel den kalde krigen, der det er en del detaljer, tror jeg de synes er noe verre.

Samlet sett konkluderer lærerinformantene med at elevene viser størst interesse for nyere historie, og det er nærliggende å konkludere med at elevenes favorisering av nyere historie kan føres tilbake til deres syn på den moderne historiens betydning for deres historiske orientering i nåtid. Marianne Poulsens «*Historiebevidstheder (...)*» har tidligere avdekket at flertallet av elevene som trekker mot nyere historie, vil begrunne dette med at nyere historie gir et bedre grunnlag for å forstå deres egen samtid.¹⁴⁹ De britiske didaktikerne Denis Shemilt

¹⁴⁸ Knudsen (2014): 98-113.

¹⁴⁹ Poulsen (1999): 156-172.

og Peter Lee har i denne sammenhengen påpekt at elevenes syn på endring spiller inn på hva slags nytte de tilskriver historie.¹⁵⁰ Deres hovedpoeng er at elevene anser eldre historie som mindre signifikant enn nyere historie, nettopp fordi eldre historie utspiller seg i et historisk landskap som på vesentlige områder skiller seg fra deres egen livsverden. I sin ytterste konsekvens kan en slik holdning føre til at fortidens bånd til nåtiden blir kappet over, og at elevene ikke tilskriver eldre historie noen reell verdi i deres historiske orientering.

5.4 Lærernes emneforståelse oppsummert

5.4.1 Lærer 1

Lærer 1 uttrykker elementer fra alle idealtypene, men vipper i hovedsak mellom en kritikkorientert og en identitetsorientert emneforståelse. Informantens dannelsesorientering kommer til uttrykk gjennom et sterkt europasentrert romlig perspektiv, og gjennom et akademisk perspektiv som domineres av det moderne (vestlige) demokratiets fremvekst. De kritiske og identitetsorienterte aspektene i informantens emneforståelse kommer også til uttrykk i hennes akademiske perspektiv, der hun gjennom et sosialt flerperspektiv legger til rette for en kritisk vurdering av egen, andres og ulike gruppers identitet, kulturarv og historieforståelse.

Samlet sett vil jeg påstå at informanten heller mest mot en identitetsorientert emneforståelse, og i denne sammenhengen er det lærerens akademiske perspektiv som er avgjørende. Informanten hevder nemlig at formålet med faget er å styrke elevenes historiebevissthet, og bruken av et sosialt flerperspektiv svarer til elevenes behov for historisk og kulturell orientering i nåtid. Historiefaget undervises derfor som et autonomt kurs, med en kronologi fra da til nå, og med dypdykk innenfor de lengre linjer i historie, men med en høy grad av emneintergrasjon mellom fagene historie, samfunnsfag og norsk.

Ser man nærmere på informantens språkbruk så viser intervjumaterialet at hun i hovedsak bruker innholdsbegrep (som andre verdenskrig og Holocaust) når hun beskriver møtet med historieemnet i barne- og ungdomsår, men at nøkkelbegrep (som kildekritikk, kildeterminologi, årsak-virkning og brudd-kontinuitet) dominerer når hun beskriver møtet med historieemnet i høyere utdanning og i arbeidslivet. Det er her også verd å merke seg at informanten i hovedsak benytter seg av generelle pedagogiske begrep (som lærebok-nær undervisning, pedagogisk utgangspunkt, gruppearbeid og klassemiljø), og kun et fåtall

¹⁵⁰ Se blant annet Lee (2002), (2009) og Shemilt (2011).

emnedidaktiske begrep (som kilde, kildekritikk og kildebruk), når hun beskriver sin nåværende emneforståelse. Dette innebærer at de historiedidaktiske teoriene om historiebevissthet og historisk tenkning ikke blir eksplisitt nevnt eller drøftet av læreren under intervjuet.

5.4.2 Lærer 2

Lærer 2 uttrykker elementer fra både en kritikkorientert og en identitetsorientert emneforståelse. I denne sammenhengen er det informantens vektlegging av nøkkelkonseptuell forståelse, kildekritikk og kildeanalyse som trekker hennes akademiske perspektiv i en kritikkorientert retning, mens hennes vektlegging av eksistensielle spørsmål, identitet og historisk orientering trekker hennes akademiske perspektiv i en identitetsorientert retning. Det akademiske perspektivet, som består av et sosialt og kulturelt flerperspektiv, følges opp med et romlig perspektiv som krever undervisning i både europeisk og internasjonal/ikke-vestlig historie.

Samlet sett vil jeg påstå at informanten gir uttrykk for en identitetsorientert emneforståelse. Begrunnelsen for denne slutningen er at informanten selv hevder at fagets formål er å øke elevenes innsikt i egen, andres og ulike gruppers historie, samtidig som informantens vektlegging av et sosialt og kulturelt flerperspektiv, innenfor rammen av en internasjonal historie, passer godt med en identitetsorientert emneforståelse. I tråd med denne emneforståelsen underviser hun historie som et autonomt kurs, med en kronologi fra da til nå, og med dypdykk innenfor de lengre linjene i historie, men med en høy grad av emneintergrasjon mellom fagene historie, samfunnsfag og tysk.

Ser man nærmere på informantens språkbruk så viser intervjumaterialet at hun i hovedsak bruker generelle adjektiv (som gøy og flink) når hun beskriver møtet med historieemnet i barne- og ungdomså. Intervjumaterialet viser videre at hun benytter seg av både innholdsbegrep (som 1948-krigen, Palestinakonflikten og Indias historie) og nøkkelbegrep (som kildekritikk, primære/sekundære kilder og brudd-kontinuitet), men at det er nøkkelbegrepene som dominerer når hun beskriver møtet med historieemnet i høyere utdanning og i arbeidslivet. Lærer 2 benytter seg, i likhet med Lærer 1, i all hovedsak av generelle pedagogiske begrep (som delingskultur, drøftingsoppgaver og ekspertgrupper), og i mindre grad emnedidaktiske begrep (som kilde, kildebruk og kildeanalyse), når hun beskriver sin nåværende emneforståelse. Dette innebærer at de historiedidaktiske teoriene om

historiebevissthet og historisk tenkning heller ikke i dette tilfellet blir eksplisitt nevnt eller drøftet av læreren under intervjuet.

5.4.3 Lærer 3

Lærer 3 er den av informantene som tydeligst uttrykker elementer fra alle de tre emneforståelsene. Han gir selv uttrykk for at formålet med faget er å styrke elevenes evne til kritisk å granske vårt samfunns historie (B), men påpeker at de andre formålsutsagnene (A og C) også fremstår som gode begrunnelser for å undervise historie i den videregående skole. Informanten viser i denne sammenhengen til det han mener er en korrelasjon mellom utsagnene, nemlig at det å belyse ulike individers og gruppers historie (C) kan skape samhold i samfunnet (A), samtidig som en slik belysning kan skape et ønske om å kritisk granske det aktuelle samfunnets historie (B).

Informantens romlige perspektiv preges av en europasentrert historie, med særlig vekt på det moderne (vestlige) demokratiets fremvekst. Samtidig kritiserer informanten det han mener er eurosentrisk føringer i historiefagets læreplan og lærebøker, og uttrykker et ønske om mer ikke-europeisk historie i skolen. Denne kritiske holdningen, til det han omtaler som historiefagets eurosentrisme, kommer også til uttrykk ved at Lærer 3 benytter seg av et politisk og kulturelt flerperspektiv som akademisk perspektiv i undervisningen.

Selv om man kan argumentere for at informantens sterke vektlegging av sammenhengen mellom historie og politikk bærer preg av en dannelsesorientering, vil jeg, siden hans akademiske perspektiv også innebærer et kulturelt flerperspektiv, konkludere med at Lærer 3s emneforståelse er både kritikk- og identitetsorientert. Bruken av et politisk og kulturelt flerperspektiv stemmer nemlig godt overens med de identitetsorienterte lærernes ønske om å synliggjøre ulike individers og gruppers historie, samtidig som et slikt perspektiv nødvendigvis også vil stemme godt overens med de kritikkorienterte lærernes ønske om å sammenligne og kritisk granske ulike samfunn og samfunnsgruppers historieforståelse. I tråd med denne emneforståelsen underviser han historie som et autonomt kurs, med vekt på de store sammenhenger og kausalitet i historie, men med en høy grad av emneintegrasjon mellom fagene historie, samfunnsfag og norsk.

Ser man nærmere på informantens språkbruk så viser intervjumaterialet at han, i likhet med Lærer 2, bruker noen generelle adjektiv (som nysgjerrig og interessert) når han beskriver møtet med historieemnet i barne- og ungdomsår. Det er her likevel verd å merke seg at Lærer

3, til forskjell fra de andre informantene, også benytter seg av en del nøkkelbegrep (som utviklingsrekke, kausalitet og politisk vinkling) når han beskriver møtet med historieundervisningen i grunnskolen og på gymnaset. I likhet med de andre informantene bruker han både innholdsbegrep (som imperialism og vikingtid) og nøkkelbegrep (som eurosentrisk, flerperspektiv og kildekritikk) når han beskriver møtet med historieemnet i høyere utdanning og i arbeidslivet. I likhet Lærer 1 og Lærer 2 benytter han seg også av generelle pedagogiske begrep (som gruppearbeid, forelesningsmodell og lærersentrert undervisning) når han beskriver sin nåværende emneforståelse. Dette innebærer at de historiedidaktiske teoriene om historiebevissthet og historisk tenkning heller ikke i dette tilfellet blir eksplisitt nevnt eller drøftet av læreren under intervjuet.

5.4.4 Oppsummering

I et forsøk på å skissere de viktigste funnene fra denne delen av undersøkelsen, er det nødvendig å oppsummere med et par overordnede spørsmål. Først og fremst: Er det mulig å si noe sikkert om sammenhengen mellom lærernes emnedidaktiske utdannelse og deres nåværende plassering i den anvendte typologien? I likhet med funn fra Mikael Bergs undersøkelse, viser også denne undersøkelsen at det er de yngste lærerne som, selv om de også uttrykker elementer av en kritikkorientering, trekker mest i retning av en identitetsorientert emneforståelse.¹⁵¹ Intervjumaterialet viser også at det er den eldste av informantene som, selv om han også uttrykker elementer fra en dannelsesorintering og en identitetsorientering, trekker mest i retning av en kritikkorientert emneforståelse.¹⁵² Det er nærliggende å anta at dette generasjonsskillet kan være et produkt av lærernes emnedidaktiske utdannelse, en hypotese som for øvrig også har blitt hevdet i Mikael Bergs doktoravhandling. For det viser seg ofte at det er eldre lærere, det vil si de lærerne som ble tidlig utdannet og har arbeidet lenge i skolen, som har latt seg prege av den før-teoretiske og ferdighetsorienterte historiedidaktikken som gjorde seg gjeldende på 1970-tallet.¹⁵³ På samme måte er det de yngre lærerne, det vil si de relativt nyutdannede lærerne, som har latt seg påvirke av det affektive og identitetsskapende aspektene i historiebevissthetstenkningen.¹⁵⁴ Men siden informantene i denne undersøkelsen ofte uttrykker overbevisninger som samsvarer med flere

¹⁵¹ Berg (2014): 79-80.

¹⁵² Berg (2014): 79-80. Det er her verd å merke seg at den største gruppen av kritikkorienterte lærere i Bergs undersøkelse var i alderen 35-44 år (8 informanter), mens den nest største gruppen av kritikkorienterte lærere var i alderen 55-65 (4 informanter).

¹⁵³ Berg (2014): 88-89.

¹⁵⁴ Berg (2014): 88-89.

av de postulerte formålsutsagnene, skal man være forsiktig med å si noe sikkert om disse sammenhengene.

Er det ellers mulig å si noe om sammenhengen mellom lærernes emneforståelse og deres bruk av historiefagets teori og metode i undervisningen? Berg har påpekt at det er de kritikkorienterte historielærerne som legger mest vekt på ferdighetstrening og kildekritikk i undervisningen, men at vektlegging av teori og metode også er fremtredende aspekter ved undervisningen til de identitetsorienterte lærerne. En logisk følge av denne hypotesen vil da være at jo lengre informantene trekker i retning av en kritikkorientert eller identitetsorientert emneforståelse, jo mer fremtredende burde historiefagets teori og metode være i deres undervisning. Det er meget mulig at en slik hypotese vil, som i Bergs tilfelle, kunne verifiseres når den prøves ut på et større tallmateriale, men den har vært mindre treffende i kartleggingen av lærerinformantene i denne undersøkelsen. For selv om alle informantene uttrykker en viss grad av kritikk- og identitetsorientering i deres emneforståelse, er det ingen av informantene som kan sies å uttrykke en entydig kritikk- eller identitetsorientert emneforståelse. Det er her også verd å merke seg at Lærer 1 og Lærer 3, som selv mener de er kritikkorienterte, er de informantene som benytter seg av minst historiefaglig teori og metode i undervisningen, mens Lærer 2, i tråd med hennes identitetsorientering, er den av informantene som legger mest vekt på den nøkkelkonseptuelle og metodiske kunnskapen i historiefaget.

6.0 Analyse av elevintervjuene

6.1 Innledning

Målet med dette kapittelet er å kartlegge elevenes historiebevissthet med utgangspunkt i den nøkkelkonseptuelt utbygde versjonen av Jörn Rüsens historiebevissthetstypologi.

Spørsmålene som skal besvares er: Hva slags historieforståelse gir elevene uttrykk for? Ser elevene noen sammenheng mellom historie som livsverden og historie som fag? Har elevene innsikt i historiefagets teori og metode? Og ikke minst: Hvilke typer begrep bruker elevene når de beskriver sin historieforståelse? Elevsitatene i dette kapittelet er alle valgt ut i fra et prinsipp om representativitet og ryddighet. Dette innebærer at de valgte sitatene skal representere den generelle trenden i elevbesvarelsene, samtidig som det er de mest konkrete elevutsagnene som er blitt valgt ut som eksempler.¹⁵⁵

6.2 Del I - Historie som livsverden

6.2.1 Elevenes syn på historie

Når elevinformantene ble konfrontert med spørsmålet - Hva er historie? - samlet elevsvarene seg i tre hovedkategorier: 5 elever la vekt på at historie primært er et fag om fortiden, 2 elever gav uttrykk for at historie er livsverden-baserte prosesser som strekker seg gjennom tidsperspektivene fortid, nåtid og fremtid, mens hele 20 elever gav uttrykk for en historieforståelse som omfavner historie både som livsverden og fag.

De 5 elevene som primært assosierer historie med faget om fortiden, gjør dette med varierende begrunnelser. Noen av elevene ser ut til å assosiere historie ene og alene med et fag som dokumenterer hendelser og personer fra fortiden, uten nødvendigvis å utdype hvorfor det er akkurat den fortiden de møter i historiefaget som er historie. Andre informanter assosierer historie med vitenskapsfagets kildekritiske metode, og er tydelige på at det er praktiseringen av denne vitenskapelige metoden som avgjør om noe kan regnes for å være historie.

Eksempel 1: Gutt 2 – Faget går ut på å lære om fortiden.

Eksempel 2: Gutt 12 – Jeg tenker at det handler om å kunne bevise hva som har skjedd, ved hjelp av kilder. At det er bruken av kilder, troverdighet og alt det der, som er historie.

¹⁵⁵ For mer informasjon om fokusgruppeintervjuene, se vedlegg 7, 10 og 11.

Det er nærliggende å argumentere for at disse historieassosiasjonene, der historie knyttes til faget om fortiden, og ikke minst til dette fagets metode, gjenspeiler elevenes erfaringer med historiefaget i skolen. Dette strengt faglige synet på historie innebærer at elevene har vanskelig for å se sammenhengen mellom historiefaget slik de møter det i skolen, og de handlinger og prosesser som utgjør historie i deres hverdagsliv.

De elevinformantene som assosierer historie med tidsbaserte prosesser, det vil si både de elevene som ensidig legger vekt på historie som livsverden, men også de elevene som anser historie som både livsverden og fag, legger i all hovedsak vekt på tidsperspektivene fortid og nåtid. Tanken er at hendelser i fortiden leder opp til tingenes tilstand i nåtid, og at historie er de prosesser som skaper en utvikling fra da til nå.

Eksempel 1: Jente 16 – Det er på en måte hendelser og forandringer, som skjer i løpet av tid.

Eksempel 2: Gutt 5 – Utviklingsprosesser i fra fortiden som strekker seg opp til i dag.

Når elevinformantene ble konfrontert med spørsmål om nåtid og fremtid hører med til historie, gav 4 elever uttrykk for at historie kun innebefatter fortidsperspektivet, 2 elever argumenterte for at både fortids- og nåtidsperspektivet hører med til historie, og hele 21 elever påstod at historie omfatter både fortid, nåtid og fremtid.

Intervjumaterialet viser at de elevinformantene som ensidig legger vekt på fortidsperspektivet i historie, oftest er de samme elevene som assosierer historie med et fag og en vitenskapelig metode. Disse elevene uttrykker en uvilje mot å la nåtids- og fremtidsperspektivet være en del av deres historieforståelse, og hevder gjerne at hendelser og personer først blir historiske når de har etterlatt seg et kildemateriale for ettertiden.

Eksempel: Intervjuer – Så historie er alt som har hendt i fortiden?

Gutt 10 – Det vi ikke vet om, det er jo ikke historie. Hvis det ikke finnes kilder til det som har hendt i fortiden, det synes jeg ikke er verdig nok til å kalles historie.

Samlet sett viser intervjumaterialet at de fleste av elevinformantene, i tråd med deres utsagn om egen historieforståelse, forstår historie som tidsbaserte prosesser som strekker seg gjennom tidsperspektivene fortid, nåtid og fremtid. Tanken bak disse informantenes resonnement er at fortidens hendelser og personer har skapt vår nåtid, og at hendelser og personer i fortid og nåtid vil forme vår fremtid.

Eksempel 1: Jente 10 – Historie har selvfølgelig mye å gjøre med nåtid. (...) Vi ville ikke hatt den utviklingen vi har nå, hvis ikke vi hadde vært igjennom all den fortiden tidligere.

Eksempel 2: Intervjuer – Har fremtiden noe med historie å gjøre?

Jente 15 – Det er jo det samme da, at historien også former fremtiden. Det vi gjør nå, vil være med å prege fremtiden.

Selv om de fleste elevinformantene mener at alle de tre tidsdimensjonene hører med til historie, viser intervjumaterialet at flertallet av disse informantene likevel uttrykker en historieforståelse der fortidsdimensjonen har en privilegert stilling. For selv om disse elevene argumenterer for at hendelser i fortiden har formet nåtiden, og at hendelser i fortid og nåtid vil forme fremtiden, er majoriteten av elevene overbevist om at hendelser og personer først er historiske når de hører fortiden til.

6.2.2 Elevenes syn på egen historisitet

Når elevene ble bedt om å gjøre rede for egen historisitet, la 4 elever vekt på at det kun er store menn og kvinner, gjerne i maktposisjoner, som er en del av historie, mens hele 23 elever gav uttrykk for at det er enkeltmennesker som skaper historie - og at alle som har en fortid derfor er en del av historie.

De 4 elevinformantene som uttrykker en usikkerhet knyttet til egen historisitet, knytter denne usikkerheten til deres syn på historie som vitenskapsfag, historisk signifikans og deres mulighet til å påvirke eget samfunn i nåtid og fremtid. Disse elevene konkluderer gjerne med at historie er noe som har hendt for lenge siden, og at nåtidige hendelser og personer først blir historiske når en instans i fremtiden har bestemt at de er verd en historisk omtale. I følge et slikt syn på historisk signifikans er det avgjørende at de historiske hendelsene og personene har hatt en betydning for mange mennesker i fortid (og i mindre grad for nåtid og fremtid), i tillegg til at disse hendelsene og personene må ha generert et kildemateriale som dokumenterer deres betydning for nåtidens og fremtidens historikere.

Eksempel: Jente 3 – For meg er historie noe som hendte for 50 til 100 år siden. Sist uke er ikke historie, det bare skjedde. Historie er ikke kun noe du har gjort selv, men noe som har påvirket andre. Slik som du kan finne på museum eller i historieboken.

Det er her nærliggende å argumentere for at disse 4 elevene gir uttrykk for det Marianne Poulsen har beskrevet som et idealistisk historiesyn.¹⁵⁶ I følge Poulsen er dette elever som gjerne ikke tar stilling til om fremtiden hører med til historie, eller, som i denne undersøkelsen, hevder at fenomen først blir historiske når en autoritativ instans i fremtiden avgjør hva som er verdig en historisk omtale. I tråd med denne overbevisningen vil elevene argumentere for at det er store menn og kvinner, personer med makt, posisjon og ressurser, som vil bli ansett som historiske i fremtiden.

Hos de 23 elevene som gav uttrykk for en større sikkerhet knyttet til egen historisitet, ble det derimot lagt vekt på at alle mennesker, uberoende på deres maktposisjon og hva historikere i fremtiden måtte mene, er en del av den historiske utviklingen som leder nåtiden inn i fremtiden.

Eksempel 1: Gutt 13 – Historien blir jo formet hele tiden, og mange av de tingene som skjer i dagens samfunn vil være historie i fremtiden. Som vi også er med i.

Eksempel 2: Jente 6 – Alle skriver jo på en måte sin egen historie, for alle personer har jo på en måte historie, og da kan man jo koble sin historie til hva som helst. (...) Verdenshistorien, du er jo en del av samfunnet.

Selv om de fleste av elevinformantene er positive til egen historisitet når de drøfter historie som livsverden, konkluderer majoriteten av elevene likevel med at samfunnets syn på historisk signifikans, det vil si samfunnets dominerende historiekultur, vil spille inn på hva som til enhver tid blir dokumentert i historiefaget. I denne undersøkelsen kommer dette til uttrykk ved at hele 17 elever legger vekt på at historiske personer og hendelsers betydning for fortid, nåtid og fremtid, er avgjørende for om historikere velger å bevare minnet om dem for ettertiden.

Eksempel: Jente 11 – Hardcore historie er jo egentlig det vi lærer fra boka, de store hendelsene som har påvirket i dag. Slike ting som andre verdenskrig, jødene og Hitler og sånne ting. (...) Det er en stor ting, som har forandret verden.

I Peter Seixas termer kan man påstå at disse elevene viser en høy grad av innsikt i nøkkelkonseptet historisk betydning. Seixas hevder nemlig at innsikt i historisk signifikans innebærer en forståelse for at det er den historiske kunnskapens betydning for samtidens historiske orientering, som avgjør hvilken verdi vi til enhver tid tilskriver de ulike delene av

¹⁵⁶ Poulsen (1999): 139-156.

fortiden.¹⁵⁷ På denne måten forstår elevene at samtidens syn på historisk signifikans ikke er gitt en gang for alle, men at dette synet vil endre seg i takt med at nye orienteringsbehov oppstår.

6.2.3 Elevenes syn på endring og utvikling

Når elevene ble bedt om å gjøre rede for hva som skaper endring og utvikling i historie, la 5 elever ensidig vekt på menneskelig agens, mens hele 22 elever påstod at både menneskelig agens og naturlige endringer kan føre til historisk utvikling.

De elevinformantene som ensidig legger vekt på menneskelig agens, forstår gjerne historisk utvikling som et produkt av menneskers målsetting om å bedre sine livsforhold. Disse elevene påpeker videre at endring i levestandard vil kunne innebære endring i ulike deler av samfunnet, som endringer i sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold, og at slike endringer kan forekomme til ulik tid og med varierende styrke innenfor en og samme historiske periode.

Eksempel 1: Gutt 5 – Folk strever alltid for å få det bedre. Det er akkurat som i Norge nå, enda prøver vi å få det enda bedre, selv om vi har det meget greit.

Eksempel 2: Intervjuer – Er det slik at alt endrer seg når vi opplever et brudd med fortiden?

Jente 6 – Man kan jo se på ulike deler av samfunnet, som for eksempel politiske, teknologisk, kulturelle... Ja...

De av elevinformantene som også legger vekt på naturlige endringer, uttrykker en idé om at det ikke kun er menneskene som påvirker naturen, men at naturgitte endringer også påvirker menneskenes leve-, bo- og produksjonsforhold.

Eksempel 1: Gutt 7 – (...) det kan også være naturlige endringer. (...) Flom og sånne ting.

Eksempel 2: Gutt 10 – Naturkatastrofer som fører til at folks levemåter endres, fordi de må bruke naturen på en annen måte for å overleve.

Det er her verd å merke seg at de fleste av elevinformantene beskriver både menneskeskapte og naturskapte endringer som store og plutselige endringer. Dette kommer til uttrykk ved at elevenes eksempler som regel angår mange mennesker, for eksempel naturgitte endringer som flom og miljøkatastrofer, og menneskeskapte endringer som den industrielle og den franske revolusjonen, i tillegg til at disse endringene i de fleste tilfellene blir forklart ved hjelp av korttidsvirkende og utløsende årsaker. Lignende funn har tidligere blitt dokumentert gjennom

¹⁵⁷ Se blant annet Seixas og Peck (2004), og Seixas (2008).

Heidi Eskelund Knudsens doktoravhandling «*Historie mellom skole og vitenskap (...)*», der hun argumenterer for at elevenes oppfatning av konseptene endring og årsak skiller seg sterkt fra vitenskapsfagets bruk av disse konseptene.¹⁵⁸ En konsekvens av dette er at elevene forbinder konseptet endring, og i mange tilfeller også konseptet årsak, med enkelte hendelser i fortid, og at elevene viser en lav grad av forståelse for at endring også kan være et produkt av mangestrengede årsaker og prosesser som virker over lang tid. Et godt eksempel på dette er Jente 6 som, selv om hun i utgangspunktet viser en høy grad av innsikt i historiefagets nøkkelkonsepter, legger vekt på det hun omtaler som «brå» forandringer, når hun gjør rede for konseptparet brudd-kontinuitet.

Eksempel: Jente 6 – Endring i historien er jo... Eller brå forandringer i historie er jo på en måte brudd, og da kommer man ofte inn i en ny epoke. Men hvis man fortsetter med... Hvis det er lite endringer, så er det kontinuitet.

Når jeg her likevel hevder at Jente 6 viser en høy grad av innsikt i historiefagets nøkkelkonsepter, henger dette sammen med at eleven er den eneste av informantene som modererer sitt opprinnelige syn på endring, der brudd i historiske prosesser i hovedsak konstitueres av plutselige avvik fra en ellers kontinuitet-preget historisk utvikling, når hun bruker eksempler på både langtidsvirkende og utløsende årsaker i hennes redegjørelse for konseptparet årsak-virkning.

Eksempel: Jente 6 – Sånn som den franske revolusjonen, så bygger den seg opp til et punkt der det hele skjedde. Til sammen er det mange hendelser som er med på å utgjøre det, men så er det kanskje en utløsende årsak som setter i gang hele greiene.

Når elevene ble bedt om å ta stilling til deres egne muligheter til å påvirke fremtiden, svarte 9 elever at den menige mann og kvinne betyr lite for den historiske utviklingen, mens hele 18 elever gav uttrykk for at de har en mulighet til å påvirke fremtiden gjennom sosial, politisk, økonomisk og kulturell virksomhet.

De informantene som mener at de har begrensede mulighet til å påvirke fremtiden, legger i tråd med deres tidligere påstander om egen historisitet, vekt på at ressurser og makt er nødvendig for å skape endring og utvikling i historie. Disse elevene gir også uttrykk for at endring og utvikling innenfor den lille historie, som informantene gjerne omtaler som individhistorie og lokalsamfunnets historie, ikke har samme grad av signifikans som endring og utvikling innenfor den store verdenshistorien.

¹⁵⁸ Knudsen (2014): 122-132.

Eksempel: Gutt 9 – Vi er jo bare små brikker i historien, så vi har ikke så stor påvirkningskraft. Men blir du for eksempel statsminister, så har du jo en større påvirkningskraft. Og som Jens Stoltenberg, som ble sjef for NATO, da har man enda større påvirkningskraft i verdenshistorien. (...) I den lille historie, i det lille samfunnet, så har jeg påvirkningskraft.

De elevinformantene som mener at de har en mulighet til å påvirke den historiske utviklingen, gir uttrykk for å være grunnleggende uenige i de andre elevenes utsagn om at ressurser og makt er nødvendig for å skape utvikling og endring i historie. For selv om disse elevene også er enige i at tilgang til ressurser kan legge et godt grunnlag for makt og posisjon, hevder de den demokratiske idéen om at det står en mengde støttespillere bak enhver form for politikere og ledere, og at det ligger en kime til et folkelig opprør under enhver form for diktatorisk og autoritært styre. Samlet sett argumenterer disse informantene for at et hvert menneske har en mulighet til å arbeide for endring og utvikling innfor de til enhver tid gjeldende sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle rammer. Og i de tilfeller menneskene er marginalisert som enkeltindivider, kan de vise en formidabel styrke når de står samlet.

Eksempel: Jente 6 – Si for eksempel den franske revolusjonen, den ville ikke hendt hvis ikke alle enkeltmenneskene valgte å delta i handlingene. Så selv om man individuelt ikke spiller en så stor rolle, er man likevel med på å utgjøre det som spiller den store rollen.

Det er nærliggende å konkludere med at det er en sammenheng mellom elevenes syn på egen historisitet, og deres oppfatning av egne muligheter til å skape endring og utvikling i historie. Intervjumaterialet viser nemlig, som drøftet ovenfor, at de informantene som er usikre på egen historisitet, gjerne knytter denne usikkerheten til deres mulighet til å påvirke den historiske utviklingen. Motsatt av dette argumenterer flertallet av elevene for at de er en del av historie, nettopp fordi de har en mulighet til å påvirke sin egen og samfunnets fremtid. Selv om denne sammenhengen er til stede hos den store majoriteten av informantene i denne undersøkelsen, viser det seg at et lite mindretall avviker fra denne generelle trenden. Intervjumaterialet viser nemlig at hele 9 informanter gir uttrykk for at de er usikre på egen mulighet til å skape endring i historie, mens kun 4 informanter uttrykker en usikkerhet til egen historisitet. Forklaringen på dette er at elevene som ikke anser seg selv som en del av historie, ikke ene og alene legger vekt på muligheten til å påvirke den historiske utviklingen, men mener at deres historisitet er avhengig av at en autoritet i fremtiden bedømmer deres liv og virke som historisk. Samtidig viser det seg at ikke alle av elevene som er positive til egen historisitet, er overbeviste om at deres handlinger har noen reell betydning for nåtid og fremtid. Det å være en del av historie er altså ikke ensbetydende med at man er historisk, samtidig som det å være

en del av historie ikke er ensbetydende med at man har mulighet til å påvirke den historiske utviklingen.

Når informantene ble bedt om å ta stilling til spørsmålet - Er den historiske utviklingen en målrettet eller tilfeldig utvikling? – valgte 5 elever ikke å ta stilling til spørsmålet, 10 elever la ensidig vekt på at mennesker setter seg mål som de arbeider for å oppfylle, mens et flertall på 12 elever også konkluderte med at den historiske utviklingen preges av prosesser og rammebetingelser som det enkelte mennesket ikke vil ha fullstendig kontroll over.

I tråd med deres tidligere uttalelser om utvikling og endring i historie, legger et stort antall av informantene vekt på at det er mennesket, enten som enkeltindivid eller som gruppe, som handler målrettet for å bedre sine livsvilkår. Intervjumaterialet viser videre at mange av disse elevene ikke tar høyde for eksisterende begrensninger på menneskers handlingsfrihet, og i noen tilfeller kan slike holdninger bære preg av deterministiske undertoner. Tanken er at mennesker lider under en rekke udekte behov, setter seg mål, og tar de nødvendige grepene som må til for å dekke disse behovene.

Eksempel: Gutt 5 – Endring kommer av behov. (...) Er det for eksempel mangel på noe man behøver, vil man prøve å dekke disse behovene. Har man ikke stemmerett, prøver man å skaffe seg det. Hvis det er mangel på mat, prøver man å finne opp noe som kan gjøre det mer effektivt å få mer mat.

Den største gruppen av informanter sier seg enig med de resterende elevenes vektlegging av menneskelig målsetting og agens, men innrømmer at vi som mennesker aldri har fullstendig handlingsfrihet, eller fullstendig oversikt over våre handlingers (utilsiktede) konsekvenser. Disse elevene gjør seg derfor oftere vurderinger over hvilken betydning naturlige og menneskeskapt rammebetingelser har for menneskers mulighet til å påvirke og bedre sin egen tilværelse.

Eksempel 1: Gutt 16 – Jeg tror at mesteparten er tilfeldig. Det er ingenting som er forutbestemt, i hvert fall ikke sånn helt grunnleggende. Men individene i verden kan påvirke verden, men de er også påvirket av miljøet rundt.

Eksempel 2: Jente 10 – Hvis jeg fant opp en ny oppfinnelse nå, så vet jeg ikke hvordan denne vil endre verden. (...) Hvis menneskeheten finner på nye medisiner, så kan vi ikke vite sikkert at disse endringene er til det bedre.

Tar man utgangspunkt i Peter Seixas definisjon av «Historical benchmarks», kan man påstå at disse elevene viser en høyere grad av innsikt i konseptparet årsak-virkning. Innsikt i dette

konseptparet krever nemlig, ifølge Seixas, en forståelse for at menneskenes handlingsmuligheter er begrenset av den historiske konteksten, det vil si de til enhver tid gjeldende naturlige, politiske, sosiale, kulturelle, økonomiske og teknologiske realiteter, i tillegg til en aksept for at menneskelige handlinger kan ha både utilsiktede og uforutsette konsekvenser for fremtiden.¹⁵⁹

6.2.4 Elevenes syn på fremtiden

Når elevene ble bedt om å gjøre rede for sitt syn på fremtiden, var det 3 informanter som ikke tok stilling til spørsmålet, 1 informant som gav uttrykk for at fremtiden ikke vil skille seg vesentlig fra nåtiden, 2 informanter som påstod at livsvilkårene vil være verre i fremtiden, 4 informanter som la vekt på at livsvilkårene vil være bedre i fremtiden, og hele 17 elevinformanter som argumenterte for at livsvilkårene kan bli både verre og bedre i fremtidens samfunn.

De elevinformantene som mener at menneskenes livsbetingelser kan bli dårligere i fremtiden, bygger sin fremtidspessimisme på det de opplever som en uhemmet og lite bærekraftig utnyttelse av naturressurser i nåtid. Disse elevene argumenterer for at en fortsatt befolkningsøkning, med et tilsvarende press på det eksisterende ressursgrunnlaget, vil kunne resultere i at man når et malthusiansk tak en gang i fremtiden.

Eksempel: Gutt 7 – Jeg tror vi er på vei til noe verre, særlig på grunn av miljøet. I Norge for eksempel vil vi gå tom for olje, og fisket kan også gå tomt. Hvis dette skjer, vil i hvert fall Norge slite mer i fremtiden enn vi gjør i dag.

De elevinformantene som mener vi vil ha det bedre i fremtiden, bygger sin fremtidsoptimisme på en overbevisning om at den historiske utviklingen preges av fremskritt. Disse elevene gir gjerne uttrykk for at menneskehetens historie innebærer en stadig utvikling mot bedre levevilkår, og forventer, i tråd med deres tidligere utsagn om menneskelig målsetting og agens, en fortsatt forbedring av de menneskelige livsvilkår inn i fremtiden.

Eksempel: Jente 15 – Jeg tror ikke at det kommer til skje nå liksom, men jeg tror at verden kommer til å gå til det bedre. Jeg tror at det har vært en positiv endring opp igjennom, det er mindre krig og sult.

De elevinformantene som gir uttrykk for at de menneskelige livsvilkår kan bli både bedre og verre i fremtiden, knytter også sine forventninger til menneskelig målsetting og agens i nåtid.

¹⁵⁹ Se blant annet Seixas og Peck (2004), og Seixas (2008).

Det som skiller denne gruppen fra både fremtidspessimistene og fremtidsoptimistene, er at disse elevene aksepterer at positive og negative utviklingstrender, oppgang og nedgang i menneskelige livsvilkår, kan være utviklingstrekk som ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende.

Eksempel: Gutt 16 – Det er jo forskjellige miljøkatastrofer som gradvis skjer, klimaendringer og alle de greiene der. I tillegg så er det alle krigene, det begynner nesten å bli en ny kald krig på en måte. På den annen side er det også mye ny teknologi som kommer i bruk, nye idéer og mer samarbeid mellom landene. Så det er vanskelig å si hvilken av disse to delene som kommer til å definere fremtiden fremover.

Kun 1 informant i denne undersøkelsen skiller seg ut ved å hevde at fremtiden ikke vil bringe noen store endringer i menneskenes livsvilkår. Den britiske historiedidaktikeren Peter Lee har i denne sammenhengen avdekket at en del elever anser nåtiden som en kulminering av menneskehetens teknologiske og politiske utvikling.¹⁶⁰ Lee argumenterer for at dette synet ikke nødvendigvis krever at informantene forkaster idéen om en fortsatt endring og utvikling inn i fremtiden, men at elevene gjerne tar det for gitt at fremtiden vil bære preg av de teknologiske og politiske realiteter som dominerer i nåtid. I denne undersøkelsen kommer dette til uttrykk ved at elevinformanten påstår at menneskeheten har nådd et slags teknologisk «end of history».

Eksempel: Gutt 9 – Mens vi lever så tror jeg ikke at det kommer til å skje så veldig mye. (...) Fordi vi har kommet til et teknologisk... Ikke akkurat et stopp, men at det går ikke så fort å finne opp nye ting. Og derfor tror jeg ikke at det kommer til å skje så mye.

Funnene fra denne undersøkelsen stemmer godt overens med funn fra tidligere undersøkelser: I *Youth and History* (...) gav majoriteten av elevene uttrykk for at historiske endringer kan føre til at menneskehetens livsvilkår bedres og/eller forverres i fremtiden. Undersøkelsen viste likevel at elevene var mer positive til sitt eget lands utvikling, sett i forhold til deres forventninger til utviklingen i Europa generelt, både når det gjelder befolkningspress, miljøskader og fredsutsikter.¹⁶¹ I Storbritannia har Denis Shemilt og Peter Lees undersøkelser gitt lignende resultater, selv om de fleste elevene, i likhet med hva som er tilfellet i denne undersøkelsen, likevel forventer at utviklingen vil gå i en positiv retning.¹⁶²

¹⁶⁰ Lee (2009): 237.

¹⁶¹ Angvik og von Borries (1997): 181-205 (A).

¹⁶² Se blant annet Lee (2002) og Shemilt (2011).

6.2.5 Elevenes møter med historie i hverdagen

Når elevinformantene ble bedt om å gjøre rede for hvor de møter historie i hverdagen, bekrefter elevintervjuene langt på vei Bernard Eric Jensens teori om den åpne skalamodellen.¹⁶³ Intervjumaterialet viser nemlig at ytterst få elever viser til historiefaget i skolen, og at majoriteten av informantene trekker mot andre typer produsenter av historiske narrativ, når de beskriver deres møter med historie i hverdagen. Sett under ett fordeler elevene seg slik: 4 av 27 elevinformanter tok ikke stilling til spørsmålet. En liten gruppe på 4 av 27 elevinformanter valgte blant annet å legge vekt på deres opplevelser med historie i skolens historiefag. En litt større gruppe på 6 av 27 elever valgte blant annet å legge vekt på møter med historie gjennom ferier, reiser og museum, samt skriftlig basert opplysning og underholdning som bøker, tegneserier, aviser og tidsskrifter. Den klart største gruppen, med 17 av 27 elever, valgte blant annet å legge vekt på multimodale opplysnings- og underholdningsmedier, som TV, filmer, serier (føljetonger), internett og data/TV-spill, som den viktigste kilden til historisk kunnskap i deres hverdagsliv.

Når elevene ble bedt om å gjøre rede for deres syn på sammenheng, eller mangel på sammenheng, mellom historie som livsverden og historie som skolefag, var det 3 informanter som ikke tok stilling til spørsmålet, 1 informant som gav uttrykk for det er en manglende sammenheng (han begrunner ikke sin påstand), mens hele 23 av elevinformantene uttrykker at de opplever en klar sammenheng mellom historie som livsverden og historie som fag.

De elevinformantene som opplever en sammenheng mellom historie som livsverden og historie som fag, legger alle vekt på aspekter som interesse, gjenkjennelse og økt evne til historisk orientering. I noen tilfeller opplever elevinformantene at historiske tema de har fattet interesse for gjennom underholdningsmedier, som for eksempel filmer, spill og bøker, er relevante for historiefaget i skolen, mens i andre tilfeller opplever de å gjenkjenne tema fra historiefaget når de orienterer seg i sitt eget eller andres samfunn.

Eksempel 1: Gutt 1 – Hvis du har sett en film som du synes er kul, da er det mer interessant å lese på det enn hvis det er helt nytt. For det blir fortalt på en kjedeligere måte på skolen.

Eksempel 2: Jente 15 – Jeg synes at det er veldig gøy å kunne litt historie, fordi da er det sånn at du vet mye mer om samfunnet rundt deg. Da er det mye lettere å forstå hvordan det er.

¹⁶³ Jensen (2003): 88.

Eksempel 3: Jente 14 – For eksempel informasjon om krigene på Balkan kom til nytte når jeg var på besøk i Kroatia. Reisen ble mer interessant, fordi jeg visste litt fra før av.

Samlet sett så viser elevsvarene at de fleste informantene favoriserer møtet med historie gjennom film, serier (føljetonger) og TV/dataspill, og det er tydelig at disse møtene er preget av mediens underholdende funksjon. I utgangspunktet er det ikke noen betenkelig med en slik holdning overfor historisk kunnskap, så lenge elevene er utrustet med de innholds- og nøkkelkonseptuelle kunnskaper som er nødvendig for å dekonstruere denne typen historiske narrativ. For det er først når elevene ukritisk aksepterer uvitenskapelige fremstillinger av fortiden, og legger disse fremstillingene til grunn for sin historiske orientering, at en slik historiebruk kan anses som problematisk.

6.2.6 Elevenes begrepsbruk

I analysen av elevintervjuenes del I «Historie som livsverden», har det vært et uttalt mål å kartlegge hva slags type begrep elevinformantene bruker når de beskriver deres historieforståelse. I denne sammenhengen er det særlig begrepene som benyttes for å beskrive utvikling og endring som er av interesse: Er det slik at elevene aktivt bruker og forklarer nøkkelkonsept som brudd-kontinuitet og årsak-virkning, eller benytter elevene mer generelle begrep når de gjør rede for sitt syn på historiske prosesser? I tillegg: Gir elevene uttrykk for at de har lært om disse konseptene gjennom skolefaget, eller opplever de at konseptene er fraværende i skolens historieundervisning?

Gjennomgangen av intervjumaterialet viser at det er kun 2 elever som benytter seg av konseptparene brudd-kontinuitet og årsak-virkning, og som samtidig hevder at disse nøkkelkonseptene blir brukt aktivt i skolens historieundervisning. En litt større gruppe på 5 elever sier seg enig i de to første informantenes begrepsdefinisjon, samt bifaller påstanden om lærerens bruk av nøkkelkonsepter i undervisningen, men bruker selv de generelle begrepene utvikling og endring når de gjør rede for sin historieforståelse. Intervjumaterialet viser videre at 1 informant, etter press fra intervjuer, klarer å definere konseptparet brudd-kontinuitet, og det på tross av at eleven ikke har møtt nøkkelkonseptene i skolens historieundervisning. Det mest i øyenfallende funnet er likevel at hele 19 informanter utelukkende benytter seg av generelle hverdagsbegreper, som utvikling og endring, når de gjør rede for sitt syn på menneskelig agens og historiske prosesser.

Som det går frem av gjennomgangen ovenfor, så viser kartleggingen av elevintervjuene at de fleste elevene ikke benytter seg av historiefagets nøkkelkonsepter når de gjør rede for sin historieforståelse. Dette funnet stemmer godt overens med funn fra lærerintervjuene, der det kun er Lærer 2 som hevder å bruke mye tid på historiefagets teori og metode. I elevintervjuene kommer dette uttrykk ved at det er elevene til Lærer 2 som oftest bruker, eller sier seg enig i andres bruk av, konseptparene årsak-virkning og brudd-kontinuitet. Motsatt av dette viser kartleggingen av elevintervjuene at det er elevene til Lærer 1 og Lærer 3, som oftest tyr til generelle hverdagsbegrep når de redegjør for sitt syn på historiske prosesser.

6.3 Del II – Historie som fag

6.3.1 Elevenes syn på historiefagets formål

Når elevinformantene ble bedt om å gjøre rede for deres syn på historiefagets formål, svarte 2 elever at kunnskap om fortiden er nødvendig for å forstå ens egen samtid, 10 elever la vekt på at kunnskap om fortiden også legger grunnlaget for vår orientering inn i fremtiden, mens hele 15 elever gav uttrykk for at formålet med faget er å lære av fortiden. Felles for disse tre gruppene er at de alle (uten selv å bruke fagbegreper) argumenterer for at historiefaget skal styrke elevenes evne til historisk orientering, og uenighet knyttes i hovedsak til hvilke tidsdimensjoner de mener er viktigst i denne orienteringsprosessen.

De elevinformantene som ensidig legger vekt på forholdet mellom tidsdimensjonene fortid-nåtid, argumenterer for en historisk orientering der historiebevissthetens diagnostiserende funksjon står sentralt. Disse elevene påstår at kunnskap om fortiden danner grunnlaget for deres samtidsorientering, men understreker samtidig at fortiden ikke nødvendigvis forplikter dem på bestemte handlingsmønstre inn i fremtiden.

Eksempel: Intervjuer – Hører nåtid med til historie?

Gutt 3 – Ja, det er jo bakgrunnen for at verden er blitt slik som den er i dag. For eksempel hvordan den franske revolusjonen har påvirket alle land.

De elevinformantene som legger vekt på både fortids-, nåtids- og fremtidsperspektivet i deres historiske orientering, uttrykker en historiebevissthet der både den diagnostiserende og den antesiperende funksjonen står sentralt. Disse elevene argumenterer for at den historiske kunnskapen danner grunnlaget for vår samtids- og fremtidsorientering, og er særlig opptatt av hvordan kunnskap om fortid og nåtid kan skape forventninger til fremtiden. Det er her verd å

merke seg at denne vektleggingen av fremtidsperspektivet, likevel ikke resulterer i at fortiden fungerer som et kategorisk imperativ for elevenes handlingsmaksimer i nåtid og fremtid.

Eksempel 1: Jente 6 – Man trenger jo å vite hva som har skjedd, fordi alt det har jo påvirket det som er og det som kommer til å skje.

Eksempel 2: Gutt 10 – Ja, man kan se for seg fremtiden ved å analysere fortiden.

De elevinformantene som uttrykker en overbevisning om at man kan lære av fortiden, har en del fellestrekk med de andre elevinformantene. Disse elevene legger nemlig også vekt på historiebevissthetens diagnostiserende og antesiperende funksjon, men skiller seg fra de resterende informantene ved å hevde at fortiden også kan forplikte oss på visse handlingsmønstre i nåtid og fremtid. Disse elevenes argumenter, som gjerne fremstår som parafraaser av Georg Santayanas påstand om at den som ikke lærer av historie er dømt til å gjenta den,¹⁶⁴ bærer preg av en opplysningsfilosofisk tilgang til historie, der eksempler fra fortiden skal tjene til etterfølgelse og avskrekkelse for mennesker i nåtid og fremtid.¹⁶⁵

Eksempel: Gutt 4 – Man lærer jo om feil som er blitt gjort i fortiden, slik at vi ikke begår de samme feilene nå. Men vi kan også lære av de som har gjort noe rett, altså hva de har gjort og hva de har tenkt. På denne måten kan man tenke ut slike ting selv.

Når elevinformantene ble spurt om historien kan gjenta seg, viser undersøkelsen at de fleste av informantene er uvillige til å akseptere en fullstendig gjentakelse av fortid i nåtid og fremtid. I intervjuet kommer dette til uttrykk ved at 3 elever hardnakket nekter for at historien kan gjenta seg selv, mens hele 19 elever uttrykker at kun elementer av fortiden kan gå igjen i nåtid og fremtid. Felles for disse to elevgruppene er at de begge legger vekt på at den historiske utviklingen preges av både brudd og kontinuitet, men de er samtidig uenig om hvor høy grad av kontinuitet det er mellom fortid, nåtid og fremtid.

Eksempel 1: Intervjuer – Er det slik at andre verdenskrig kan oppstå en gang til?

Gutt 3 – Ikke med de samme landene, men vi ser jo nå at Russland begynner å få NATO på nakken. Så det kan jo bli en ganske greie krig.

Eksempel 2: Intervjuer – Hvorfor blir det aldri helt det samme?

Jente 6 – Det henger jo sammen med at historien består av personer, og det vil komme nye folk og nye tider, som er med på å skape ny historie.

¹⁶⁴ Santayana (1998/1905-1906): 82.

¹⁶⁵ For mer informasjon om den opplysningsfilosofiske tilnærmingen til historie, se Jensen (2003): 111-113.

6.3.2 Elevenes syn på historie som vitenskap

Når elevinformantene ble bedt om å gjøre rede for hvordan vi kan vite noe om fortiden, var det 4 elever som avstod fra å svare på spørsmålet, 2 elever viste kun til muntlige kilder, 3 elever viste til både muntlige og skriftlige kilder, 2 elever viste til ikke-skriftlige levninger, og hele 16 elever viste til en stor mengde av forskjellige typer talende og ikke talende levninger fra fortiden. Når elevinformantene deretter ble spurt om de historiske fremstillingene de møter i lærebøkene stemmer overens med den levde fortid, var det 6 elever som ikke tok stilling til spørsmålet, 2 elever som påstod at man aldri kan være helt sikker på hva som har hendt i fortiden, og hele 19 elever konkluderte med at historikerne har tilgang til fortiden gjennom det til enhver tid tilgjengelige kildematerialet.

Karleggingen av intervjumaterialet avdekket at de 2 elevinformantene som argumenterer for at man ikke kan vite noe sikker om fortiden, begrunner sine påstander med et uoppnåelig krav om historisk sannhet. Disse elevene påstår gjerne at man trenger øyenvitneskildringer for å nå tilbake til hva som egentlig hendte, men påpeker samtidig at øyenvitneskildringer, både i skriftlig og muntlig form, kan bære preg av tendens og uriktige gjengivelser av de aktuelle hendelsene. De elevinformantene som konkluderer med at historikerne har tilgang til fortiden gjennom det historiske kildematerialet, uttrykker derimot en høyere grad av innsikt i kildekritikk som metode. I intervjuene kommer dette til uttrykk ved at elevene favoriserer historikeren som en autoritet innenfor forskning på fortiden, og ved at de argumenterer for at man kan sile bort tendens og usannheter gjennom en kildekritisk gjennomgang av det historiske kildematerialet.

Eksempel 1: Intervjuer – Hvordan kan vi vite noe om fortiden?

Jente 6 – Man må jo se hvilke kilder man kan stole på, sett i forhold til hverandre. Slik som en førstehåndsberetning er mer troverdig enn andrehåndsberetninger. Man har jo forskjellige kilder, som man til sammen bruker for å finne ut av ting. (...) Hvis man sjekker det med flere kilder, så er det jo en større sannsynlighet at det er sant. Selv om man aldri kan være 100 % sikker.

I likhet med elevinformanten som er sitert ovenfor, er de fleste av elevene uvillige til å hevde at de historiske fremstillingene nødvendigvis har et 1 til 1 forhold med den levde fortid.

Mange av elevene gir likevel uttrykk for at de forholder seg mindre kritisk til lærebøkene, enn de gjør til andre typer historisk kildemateriale.

Eksempel: Intervjuer - Hvordan kan vi vite at det som står i historiebøkene er sant?

Jente 9 – Man kan nok ikke stole helt sikkert på at det er sant, men jeg stoler ganske mye på

historikere.

Intervjuer – Hvorfor stoler vi på historikers fremstillinger av fortiden?

Jente 9 – Han har vel studert og lest mange forskjellige ting.

Dette funnet stemmer godt overens med funn fra lærerintervjuene, der det går frem at kun Lærer 2 aktivt oppfordrer elevene til å kritisk vurdere de historiske fremstillingene de møter i lærebøkene. Dette er et funn som også har blitt bekreftet gjennom Heidi Eskelund Knudsens doktoravhandling, der hun går langt i å påstå at et slikt forhold til læreboken kan være skadelig for elevens historieforståelse.¹⁶⁶ Problemet er, som nevnt tidligere, at en slik holdning vil kunne styrke overbevisningen om at læreboken er en ufeilbarlig og direkte tilgang til fortiden slik den egentlig var, samtidig som historikerens vitenskapelige metode fremstår som en garantist for lærebokens stilling som fasitliste i skolens historieundervisning.

Når elevinformantene ble bedt om å gjøre rede for hvordan historikere, som forholder seg til det samme kildematerialet, kan gi ulike fremstillinger av en og samme hendelse i fortid, var det 7 elever som avstod fra å svare på spørsmålet, 1 elev som la vekt på at historikerne kan bedrive bevisst eller ubevisst historieforfalskning, 9 elever som påstod at historiske fremstillinger bærer preg av forfatterens synsvinkel og personlige oppfatning, mens hele 10 elever argumenterte for at ulikhet i fremstilling i hovedsak vil være et produkt av historikernes bruk av det historiske kildematerialet.

De elevene som mener at forskjeller i fremstilling kan føres tilbake til forfatternes synsvinkel og personlige meninger, har en tendens til å vektlegge aspekter som nasjonalitet, politikk, religion og etikk når de begrunner sine påstander. Tanken er at det vil finnes like mange versjoner av fortiden som det finnes nasjonaliteter, trosretninger og politiske overbevisninger, og det vil derfor være tilnærmet umulig å avgjøre hvilke fremstillinger av fortiden som stemmer overens med det som egentlig hendte. Felles for disse 9 elevene er at de alle uttrykker lite innsikt i historiefagets teori og metode, og at de derfor har lite kunnskap om hvordan historiefaglige tekster blir produsert. De hevder gjerne at det historiske kildematerialet gir en direkte tilgang til fortiden, men viser samtidig til at forfatternes personlige overbevisninger vil stå i veien for en objektiv gjengivelse av denne fortiden.

Eksempel 1: Gutt 1 – Det finnes jo alltid flere sider av en sak. Det kommer jo an på ditt ståsted, om du var tysker eller engelskmann i andre verdenskrig. Det kan bli to forskjellige historier da, egentlig.

¹⁶⁶ Knudsen (2014): 185-189.

Eksempel 2: Gutt 5 – Fordi folk har forskjellige meninger, folk kommer fra forskjellige religioner. Det er så mye som spiller inn.

De 10 elevinformantene som argumenterer for at historikernes bruk av kildematerialet spiller inn på de historiske fremstillingene, viser en høyere grad av innsikt i historiefagets teori og metode. For selv om disse elevene også er overbevist om at samfunnets dominerende historieforståelse, i tillegg til historikerens egne overbevisninger, vil være medvirkende på utformingen av historiske fremstillinger, er de tydelige på at historikerens problemstilling, hypoteser og bruk av kildematerialet er viktigere i så henseende.

Eksempel: Gutt 7 – På en eksamen i norsk brukte jeg et eksempel med to aviser som begge handlet om en flyulykke. Den ene avisen skrev om antall døde, mens den andre avisen skrev om antall overlevende. Så det er to forskjellige ting, selv om det er snakk om den samme ulykken.

6.3.3 Elevenes bruk av kildeterminologi

Karleggingen av elevmaterialet viser at det er en stor variasjon innad i elevgruppen når det kommer til bruken av kildeterminologi i intervjuet. Samlet sett kan elevene plasseres i to store grupper: Den største elevgruppen består av 6 elever som ikke bruker noen form for kildeterminologi, 2 elever som bruker og/eller forklarer begrepet kilde, og hele 8 elever som både bruker og gjenkjenner kildebegrepet fra skolens historieundervisning. Den minste gruppen består av 4 elever som både bruker og/eller definerer begrepene kilde, levning og beretning, og 7 elever som både bruker og gjenkjenner begrepene kilde, levning og beretning fra skolens historieundervisning.

Intervjumaterialet viser at den største elevgruppen, som beskrevet ovenfor, uttrykker en generell forståelse for konseptet kilde, men viser lite innsikt i kildeterminologi og kildekritikk som metode. Disse elevene viser like ofte til norskfaget som til historiefaget når de gjør rede for sin kildeforståelse, og selv om informantene er innforstått med at man kan bruke det historiske kildemateriale for å hente ut informasjon om fortiden, forstår de ikke at selve bearbeidingsprosessen er avgjørende for hva slags informasjon man får ut av dette kildematerialet.

Eksempel 1: Intervjuer – Har dere hørt begrepet kilde før? Er det et begrep læreren deres bruker i historieundervisningen?

(...) Jente 13 – Det er jo mer typisk i norsk da.

Eksempel 2: Jente 17 – Men jeg tror at vi tenker kilde som kildehenvisning, men kilder er jo mye mer. En levning er jo også en kilde til at noe har eksistert. Det er jo mye mer enn det vi ser for oss.

En av elevene i den største gruppen skiller seg ut ved å redegjøre for levningsbruk av historisk kildemateriale, uten selv å ha kjennskap til begrepene levning og beretning. Han fremstår på denne måten som et avvik fra den generelle trenden, når han beskriver kildekritiske tankeoperasjoner uten å ha tilgang til det faglige vokabularet som beskriver disse operasjonene.

Eksempel: Gutt 16 – Litteraturen er jo veldig viktig for å forstå historien. Om ikke nødvendigvis kun som en direkte nedskrivning av det som er skjedd, så inneholder skrifter ofte tanker og verdier fra den tiden.

Intervjumaterialet viser videre at den minste gruppen, som beskrevet ovenfor, gir uttrykk for en høyere grad av innsikt i kildeterminologi og kildekritikk, når de aktivt benytter seg av begreper som kilde, levning og beretning under intervjuet. Felles for disse elevene er at de ikke kun gjør rede for historiefagets kildeterminologi, men at de gjennom bruken av kildeterminologien også redegjør for kildekritikk som vitenskapelig metode.

Intervjumaterialet viser også at det er disse elevinformantene som har minst problem med å akseptere at det alltid vil eksistere debatt og uenighet knyttet til historiske fremstillinger, samtidig som deres innsikt i historiefagets teori og metode forhindrer at elevene henfaller til en fullstendig relativisme.

Eksempel: Jente 9 – En levning er... Hvis du ser en film, så sier den noe om tiden den ble laget i. En beretning er... Da vil du lære om selve fortellingen.

Funnene fra elevintervjuene støtter opp om funn fra lærerintervjuene: Elevene som viser en høyere grad av innsikt i kildeterminologi og kildekritikk, og som samtidig gir uttrykk for at kildeterminologi og kildekritikk brukes aktivt i historieundervisningen, er alle elever av den læreren (Lærer 2) som hevder å bruke mye tid på fagets teori og metode. Intervjumaterialet viser også at de elevene som benytter seg av et allment kildebegrep, og som samtidig gir uttrykk for at kildeterminologi og kildekritikk er fraværende i skolens historieundervisning, er alle elever av de lærerne (Lærer 1 og Lærer 3) som legger lite vekt på historiefagets teori og metode i undervisningen.

6.3.4 Elevenes historiefaglige interesser

Når elevene ble bedt om å gjøre rede for hvilke deler av historiefaget de interesserer seg mest for, var det 1 elev som ikke tok stilling til spørsmålet, 4 elever gav uttrykk for at de foretrekker eldre historie, 6 elever vektla enkelte emner fra både eldre og nyere historie, mens hele 16 elever argumenterte for at de er mest interessert i nyere historie.

Intervjumaterialet viser at de elevene som foretrekker eldre historie, gjør dette fordi de opplever eldre historie som eksotisk og spennende. I denne sammenhengen er det ofte enkelte historiske emner og perioder, blant annet de store imperiene, antikken og vikingtiden, som skiller seg ut. Undersøkelsen viser også at de fleste av disse elevene har fattet interesse for historie gjennom underholdningsmedier som film, TV-serier og dataspill.

Eksempel 1: Intervjuer – Hvorfor foretrekker du eldre historie?

Jente 15 – Det er noe interessant med det gamle, sånn Romerriket, antikken og... Da var det mye radikalt nytt, tanker og sånn. Det er det jo nå også, men det er interessant å tenke på at det hendte for så lenge siden.

Eksempel 2: Jente 17 – Jeg lærer jo faktisk av serier jeg ser på, som har med historie å gjøre, når det kommer til faget også. (...) som serien Vikings, man kan jo lære noe av det?

Denne vektleggingen av historiens underholdningsverdi, heller enn dens nytteverdi i vår samtids- og fremtidsorientering, kommer også til uttrykk hos de elevene som uttrykker en interesse for enkelte emner fra både eldre og nyere historie. Typisk for denne gruppen er at de ofte vektlegger det de omtaler som de mystiske og brutale sidene ved historie, som for eksempel krig, folkemord og historiske konspirasjonsteorier.

Eksempel 1: Gutt 3 – Jeg liker historien kun hvis den handler om noe brutalt... (...) Hvis det er krig, da vil jeg være oppslukt. Sånn som den kalde krigen, den japanske krigen og Vietnamkrigen, det er kult.

Eksempel 2: Jente 10 – Jeg liker historie man har vanskelig for å forklare, det synes jeg er veldig interessant. (...) Jeg mener ikke bare sånn i historietimen, for det snakker vi ikke så mye om der, men sånn som Antient Aliens på History Chanel for eksempel, hvis du har sett det?

Det er nærliggende å konkludere med at de elevene som foretrekker eldre historie, i tillegg til de elevene som favoriserer enkelte emner innenfor både eldre og nyere historie, gjør dette på grunn av negative opplevelser med de delene av nyere historie som inneholder mye politikk og ideologi. Funn fra lærerintervjuene i denne undersøkelsen, og ikke minst funn fra

undersøkelser som «*Historiebevidstheder (...)*», gir gode holdepunkter for en slik slutning.¹⁶⁷ Likevel viser denne undersøkelsen at elevenes historieinteresse helst svarer til et behov for underholdning i hverdagen. I følge Marianne Poulsen vil disse elevens historiebruk ha en stedfortredende funksjon - den gjør det mulig for elevene å rømme ut av en hverdag preget av kjedsomhet og maktesløshet, gjennom å drømme seg tilbake til en eksotisk og spennende fortid.¹⁶⁸

Majoriteten av informantene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de favoriserer nyere historie, og begrunner dette med at nyere historie er mer relevant for deres historiske orientering i nåtid.

Eksempel 1: Intervjuer – Hva mener du med nyere historie?

Jente 2 – Når vi skal begynne på andre verdenskrig, og det som er mer nært oss. Heller enn det som ligger langt tilbake, og som ikke har noe med oss å gjøre, på en måte.

Eksempel 2: Jente 13 – Jeg har bare hatt historie i år... Men det vi har hatt om nå, 1700-tallet og sånn, revolusjoner og sånn, det synes jeg er mest interessant.

Intervjuer – Nyere historie?

Jente 13 – Ja. Det er det som har påvirket oss, med de –ismene og sånn.

Funnene fra elevintervjuene stemmer godt overens med funn fra lærerintervjuene, og ikke minst med funn gjort av historiedidaktikere som Poulsen og Lee, som alle hevder at de fleste elevene foretrekker nyere historie. Marianne Poulsen har i denne sammenhengen påvist at elever som foretrekker nyere historie, gjerne gir uttrykk for det hun har omtalt som en intellektuell historiebruk.¹⁶⁹ Elever som uttrykker en intellektuell historiebruk kjennetegnes av et ønske om å forstå seg selv og samfunnet i lys av større sammenhenger, samtidig som de er opptatt av sin egen rolle som historieskapte og historieskapende individer. I følge disse elevene ligger nyere historie nærmere opp mot dagens samfunnsforhold, og de vil derfor favorisere nyere historie som grunnlag for deres samtids- og fremtidsorientering.

6.3.5 Elevenes syn på kilder og kildebruk i undervisningen

Når elevinformantene ble bedt om å gjøre rede for hvordan læreboken blir brukt i undervisningen, var det 3 elever som avstod fra å svare på spørsmålet, 9 elever gav uttrykk for at læreboken noen ganger danner grunnlag for lærerforedrag, prosjekter, lekse- og

¹⁶⁷ Se kapittel 5 i denne oppgaven, og Poulsen (1999): 156-172.

¹⁶⁸ Poulsen (1999): 127-130.

¹⁶⁹ Poulsen (1999): 138-139.

prøvelesning, mens hele 15 elever konkluderte med at de mottar en undervisning som i sin helhet tar utgangspunkt i fagets læreverk.

Elevenes påstander stemmer godt overens med funn fra lærerintervjuene, der lærerinformantene hevder at læreboken har en sentral stilling i deres historieundervisning. Dette kommer til uttrykk ved at elevene til Lærer 1 og Lærer 3, som begge viser til at de har et ganske tett forhold til pensumsverket, er tydelige på at læreboken utgjør en viktig del av undervisningen. Intervjumaterialet viser videre at elevene til Lærer 2, den læreren som selv påstår å ha et ganske fritt forhold til læreverket i undervisningen, er de elevene som hevder at læreboken kun danner grunnlag for gruppearbeid, lekse- og prøvelesning. For å nyansere elevenes syn på lærebokens stilling i undervisningen, og for å bekrefte/avkrefte det tidligere omtalte generasjonsskillet som ble avdekket i lærerintervjuet, er det nødvendig å se nærmere på elevenes syn på bruken av andre typer kildemateriale i undervisningen. I denne sammenhengen var det 8 elever som avstod fra å svare på spørsmålet, 7 elever vektla læreboken som den primære kilden i historieundervisningen, 5 elever gav eksempler på kildebruk uten å bruke fagterminologi, mens hele 7 elever hevdet at de har arbeidet mye med kildekritikk og kildeterminologi i historieundervisningen.

Eksempel 1: Gutt 9 – I undervisningen er det mer slik at læreren holder på fremme på tavla, og vi svarer på spørsmål ut i fra det vi har lest.

Eksempel 2: Jente 6 – På prøvene får vi lov til å bruke bøkene. Poenget er ikke å ramse opp masse fakta, men heller å kunne drøfte disse temaene selv. Det er viktig at man lærer å ta utbytte av stoffet, og at man lærer å tenke selv.

Eksempel 3: Intervjuer – Får dere kildeoppgaver i tillegg til drøftingsoppgaver på prøvene?
Jente 6 – Ja. Vi får gjerne en tekst eller et bilde, og så skal vi avgjøre hva slags kilde det er. Da legger vi gjerne mye vekt på troverdighet.

Elevinformantenes utsagn om bruken av læreboken og andre typer kildemateriale i undervisningen, støtter på mange måter opp om funn fra lærerintervjuene. Intervjumaterialet viser nemlig at elevene til Lærer 3, en lærer som gir uttrykk for å føle seg sterkt bundet av innholdet i det tilgjengelige læreverket, og som samtidig gir uttrykk for å bruke lite tid på historiefagets teori og metode, er de elevene som tydeligst hevder at læreboken er den mest sentrale kilden i historieundervisning. Tallmaterialet viser videre at elevene til Lærer 1, en lærer som selv gir uttrykk for aktivt å supplere læreboken med andre typer kildemateriale, men som samtidig gir uttrykk for å bruke lite tid på kildekritikk og kildeterminologi, er de

elevene som presenterer flest kildeeksempler uten å bruke fagets kildeterminologi. Sist men ikke minst viser undersøkelsen at elevene til Lærer 2, det vil si den læreren som påstår å bruke mest tid på historiefagets teori og metode, er de elevene som har minst problemer med å gjøre rede for hva slags kildetyper de har arbeidet med i historieundervisningen.

Det skal her nevnes at alle lærerinformantene har gitt uttrykk for at det benyttes en del kildemateriale i undervisningen, selv om det kun er Lærer 2 som aktivt underviser elevene i kildekritikk. Hvorfor er det da slik en stor andel av elevene til Lærer 1 og Lærer 3 ikke klarer å redegjøre for det historiske kildematerialets tilstedeværelse i undervisningen? Det mest åpenbare svaret, sett i forhold til lærerinformantenes egne utsagn, er at undervisningen gir elevene lite innsikt i kildekritikk og kildeterminologi. Intervjumaterialet indikerer nemlig at elevene som kun har en generell forståelse for kilde og kildebruk, ikke behersker kildekonseptet godt nok til å gjenkjenne tilstedeværelsen og bruken av ulike typer kildemateriale i undervisningen – hvis ikke dette materialet tar form som lett tilgjengelig sekundærmateriale som film, bøker, artikler og avhandlinger. Dette kommer særlig klart til uttrykk når primærkilder, som for eksempel bilder og øyenvitneskildringer, blir inkorporert i læreboken og i lærerens PowerPoint-presentasjon. Elever som har lite innsikt i kildekritikk og kildeterminologi har en tendens til å tolke dette primærkildematerialet som en del av de sekundære kildene, heller enn å vurdere dette kildematerialet uavhengig av de sekundære kildene de blir presentert i. På denne måten blir kildebegrepet i hovedsak benyttet om ulike typer sekundærkildemateriale, det vil si kildetyper som tilbyr elevene mer eller mindre samme type informasjon som fagets lærebok og lærerens PowerPoint-presentasjon.

6.3.6 Historiebevissthet

Elevbesvarelsene viser at majoriteten av elevene (26 av 27 elevinformanter) uttrykker en eksempelrettet historiebevissthet, samtidig som kartleggingen av dette materialet viser at det er noen mindre variasjoner innad i denne gruppen: 16 elever gir ensidig uttrykk for en eksempelrettet historiebevissthet, med et lavere nivå av konseptforståelse. Disse elevene påstår gjerne at man kan lære av fortiden, de viser lite innsikt i konseptet kilde, og knytter konseptet endring til signifikante hendelser forårsaket av naturlig utvikling og menneskelig agens. De resterende 10 elevene uttrykker også en eksempelrettet historiebevissthet, men med et lavere genetisk nivå av forståelse for konseptet kilde og/eller konseptparene brudd-kontinuitet og årsak-virkning. Disse elevene mener, i likhet med de andre elevinformantene, at man kan lære av fortiden, men hevder samtidig at fortiden ikke taler for seg selv. Tanken er

at historikerne må gå i en aktiv dialog med det historiske kildematerialet, og i denne sammenheng står historiefagets metakonsepter og kildekritiske metode sentralt.

Kun 1 av 27 elever skiller seg ut med en genetisk historiebevissthet, der historie forstås som tidsbaserte prosesser preget av både brudd og kontinuitet. Eleven uttrykker et lavere genetisk nivå av forståelse for konseptet endring, og hun påstår at historisk endring må anses som komplekse strukturer med mange strenger. På denne måten hevder eleven at det kan forekomme både politiske, økonomiske, sosiale/kulturelle og teknologiske endringer, alle med ulik retning og ulik styrke innenfor en og samme periode. Eleven uttrykker også et lavere genetisk nivå av forståelse for konseptet årsak, og hun påstår at endringer må forstås som årsaknettverk bestående av både langtidsvirkende og utløsende årsaker. Konseptet kilde blir derimot forstått på et høyere genetisk nivå, og hun viser til at vurdering av opphavsopplysninger, herunder spørsmål knyttet til historisk kontekst og forfatteren(e)s personlig bakgrunn, er de mest sentrale aspektene ved historikernes kildekritiske arbeid. Elevens konseptforståelse sikrer henne på denne måten et høyere nivå av innsikt i historikernes arbeid med å rekonstruere fortiden, og hun forstår at historiske fremstillinger aldri vil ha et 1 til 1 forhold med den levde fortid.

7.0 Analyse av elevenes skriftlige besvarelser

7.1 Innledning

Målet med dette kapittelet er å kartlegge elevenes historiebevissthet med utgangspunkt i den nøkkelkonseptuelt utbygde versjonen av Jörn Rüsens historiebevissthetstypologi. Den første delen av kapittelet er en kartlegging av informantenes vurdering av to tekstutdrag som omhandler den franske revolusjonen i 1789. Spørsmålene som skal besvares er: Benytter elevene seg av kildekritikk når de vurderer disse tekstutdragene? Og ikke minst: Benytter elevene seg av en faglig eller en allmenn form for kildeterminologi? Den andre delen av kapittelet er en analyse av elevenes historiske orientering, slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for fenomenene «Den neolittiske revolusjonen» og «Andre verdenskrig». Spørsmålene som skal besvares er: Hvilken rolle spiller nøkkelkonseptene i elevenes historiske orientering? Gir elevene uttrykk for en antikvarisk eller pragmatisk historiebevissthet? Og ikke minst: Hvilke typer historiske narrativ ligger til grunn for elevenes historiske orientering?

Elevsitatene i dette kapittelet er alle valgt ut i fra et prinsipp om representativitet og ryddighet. Dette innebærer at de valgte sitatene skal representere den generelle trenden i elevbesvarelsene, samtidig som det er de mest konkrete elevutsagnene som er blitt valgt ut som eksempler.¹⁷⁰ Det er også et poeng at elevinformantene skal få komme mest mulig uforstyrret til orde gjennom sitatene, og masterstudenten har derfor ikke rettet på skrivefeil og lignende i elevenes skriftlige besvarelser.¹⁷¹

7.2 Kildekritikk

Når elevinformantene ble bedt om å gjøre rede for hvordan historikerne Andreas Aase/Ståle Dyrvik og filosofen Edmund Burke kan gi to vidt forskjellige fremstillinger av den franske revolusjonen i 1789, la de i hovedsak vekt på aspekter som kildetype, opphavssted/tid, levningsbruk av kildene, beretningsbruk av kildene og kildenes pålitelighet som beretninger (tendens).

¹⁷⁰ For mer informasjon om elevenes skriftlige besvarelser, se vedlegg 8, 10 og 11.

¹⁷¹ På grunn av kommunikasjonssvikt var ikke masterstudenten til stede når elevene ved Skole 2 besvarte den skriftlige delen av undersøkelsen. Undersøkelsen ble likevel gjennomført av Lærer 2, i samsvar med de premisene som var blitt bestemt på forhånd, og elevbesvarelsene gir ingen grunn til å tro at disse elevene har mottatt mer hjelp enn de ville fått hvis masterstudenten selv stod for veiledningen.

Majoriteten av elevinformantene (15 elever) tar ikke stilling til kildetype når de vurderer tekstutdragene. De resterende 11 elevene benytter seg ikke av noen form for kildeterminologi, men legger vekt på aspekter som dokumenttype og sjanger når de vurderer tekstutdragene:¹⁷² 5 elever argumenterer for at Aase og Dyrviks tekst er et utdrag fra en lærebok i historie, 1 elev påstår at Burkes tekst er en personlig/filosofisk avhandling i form av et brev, bok eller essay, og 5 elever tar stilling til dokumenttype og sjanger i begge tekstutdragene.

Eksempel: Gutt 12 - Andre forskjeller er at i utdrag 1 så opplevde Edmund Bruke den franske revolusjonen og skrev en bok om det, mens i utdrag 2 så er det moderne historikere som har skrevet en lærebok fra dette.

Undersøkelsen viser også at vurderinger knyttet til tekstenes opphavssted/tid går igjen i 23 av 26 elevbesvarelser: 9 elever uttaler seg ene og alene om Burkes tekst, mens hele 14 elever tar stilling til opphavssted/tid i både Burkes og Aase/Dyrviks tekst. Det skal her påpekes at begge kildene har en innledning som gjør rede for hvem som har skrevet utdraget, i tillegg til informasjon om når og hvor teksten ble skrevet. Det er derfor ikke unaturlig at flertallet av informantene har kommentert på disse aspektene ved kildene.

Eksempel 1: Jente 11 - Årsaken for at forfatteren har så ulike syn kan være at det er skrevet på ulike tiden boken til Edmund er gitt ut i 1790 og portal er skrevet i 2003.

Eksempel 2: Gutt 3 - På vedlegg 1 så er det en som har vært på den engelske siden som skriver. Dette gjør at vi får et syn som kommer derfra, og ikke fra en som bor i Frankrike når dette skjer.

Elevbesvarelsene viser videre at kun 10 av 26 elevinformanter tar stilling til kildenes bruksområder. Av disse 10 elevene påstår 6 elever at Aase og Dyrviks lærebok er skrevet for bruk i skolens historieundervisning, mens 4 elever også legger vekt på at Burkes tekst er et personlig essay. I denne sammenhengen hevder elevene at Aase og Dyrviks tekstutdrag er en objektiv fremstilling av den franske revolusjonens årsaker og konsekvenser, mens Burkes tekst fremstår som en subjektiv fremstilling som i hovedsak kan brukes som underholdningslektyre. Problemet med denne vurderingen er at eleven ikke får frem at Burkes avhandling er en retorisk tekst, som aktivt søker å overbevise leseren om at standssamfunnets politiske og religiøse institusjoner legger grunnlaget for den mest formålstjenlige organiseringen av samfunnet.

¹⁷² Kun 26 av 27 elevinformanter har svart på denne delen av undersøkelsen.

Eksempel: Gutt 7 - Edmund Burke skriver en bok som var formet som et brev. "Portal – verden før 1850" er også en bok men på en annen måte. Denne boken er en lærebok og har derfor som formål å informere. Edmund Bruke sin bok er mer den boken vi leser fordi vi vil lese for eksempel på fritiden.

Kartleggingen av elevbesvarelsene har avdekket at 10 av 26 elever gjennomfører en levnings- og/eller beretningsbruk når de redegjør for ulikhetene i tekstutdragene. Elevbesvarelsen viser også at majoriteten av disse elevene forholder seg til Burkes tekst, og at eksplisitte utsagn fra avhandlingen i hovedsak benyttes for å underbygge levningsbruken av denne kilden. På bakgrunn av levningsbruken får elevene frem noe indirekte informasjon om Edmund Burke, og konkluderer med at Burkes negative fremstilling av den franske revolusjonen kan være et uttrykk for en klasse- eller standsmentalitet. På bakgrunn av dette hevder elevene at teksten gir oss informasjon om Burkes stilling i det samtidige samfunnet, samtidig som den gir oss noe informasjon om forholdet mellom Storbritannia og Frankrike på slutten av 1700-tallet.

Eksempel 1: Gutt 5 - Sannsynligvis er Burke en overklassemann selv siden han kan lese og skrive, og føler seg kanskje truet av at en nå går inn mot en fri tid hvor alle mennesker starter likt. Altså revolusjonen påvirker Burke direkte.

Eksempel 2: Jente 6 - Det er tydelig at denne personen er bundet av tradisjoner og ikke er mye begeistret for den nye styreformens revolusjonen førte med seg. Kanskje var han selv rik og nett knyttet til religion, og så ingen grunn til å forandre på noe som han syntes fungerte utmerket.

Eksempel 3: Jente 9 - Han mener at nasjonalforsamlingens kunnskap ikke er noe annet enn oppblåst uvitenhet. Han snakker om religionen som en god ting.

Elevbesvarelsene viser videre at få elever gjennomfører en levningsbruk av Aase og Dyrviks tekstutdrag. For selv om de fleste elevene legger vekt på at Aase og Dyrviks historiske fremstilling er et produkt av de vitenskapelige idealene som dominerer i deres samtid, er det kun 2 elever som uttrykker noen svake hint om at Aase og Dyrviks tekst også kan si noe om det samtidige samfunnets syn på politikk, folkesuverenitet og demokrati.

Eksempel 1: Jente 12 - Opplysningsfilosofene som levde under den franske revolusjonen har blitt veldig viktige for det samfunnet vi lever i i dag. (...) Forfatteren av læreboka fra 2013 vet hvor viktig den franske revolusjonen var for fremtiden, og har dermed en mye mer positiv fremstillingen av den franske revolusjonen.

Eksempel 2: Gutt 14 - Men Andreas Aase hadde mer kunnskap og fakta om revolusjon og hadde forstått hvorfor folk marsjerte opp mot kongen. Så fra hans framstilling kan vi se at han støttet revolusjonen og han var bak de undertrykte klasse.

Elevbesvarelsene viser også at hele 18 av 26 elevinformanter tar stilling til tekstenes pålitelighet som beretninger. I denne sammenhengen er det elevenes syn på historikernes arbeid med å rekonstruere fortiden gjennom den kildekritiske metode, i tillegg til den tendens de mener å ha avdekket gjennom levningsbruken av kildematerialet, som danner grunnlaget for deres argumentasjon. Informantene hevder på denne måten at forfatterens målsettinger med teksten, samt kilde- og dokumenttype, vil spille inn på kildens pålitelighet som beretning. I elevbesvarelsene kommer dette til uttrykk ved at 1 elev legger vekt på hvilken betydning den essayistiske sjangeren har for påliteligheten, 1 elev gir uttrykk for at Aase og Dyrviks fremstilling er mindre pålitelig fordi den ikke er en øyenvitneskildring, 3 elever påstår at Aase og Dyrviks tekst er pålitelig fordi den preges av en kritisk og tidsmessig distanse, 5 elever argumenterer for at Aase og Dyrviks tekstutdrag er pålitelig fordi det baserer seg på en kildekritisk metode, mens hele 8 elever vurderer begge tekstenes pålitelighet som beretning.

Eksempel 1: Jente 3 - Lærebok forfatterne har ikke egne meninger om hva som skjedde i den franske revolusjon ettersom de ikke opplevde den selv, derfor blir det mer bruk av kilder og levninger som kan gi de svar på det de lurer.

Eksempel 2: Jente 16 - Det kan virke mer dramatisk og personlig for Edmund Bruke, men for Andreas Aase og Ståle Dyrvik blir det mer som å skrive en fortelling av en hendelse som har skjedd. De kan jo umulig vite hvordan det «egentlig var» under den franske revolusjonen.

Selv om de fleste elevene gir uttrykk for at Aase og Dyrviks tekst er den mest pålitelige av beretningene, sier elevbesvarelsene lite om elevenes syn på Evidence Determination Claim (EDC) og Single Story Claim (SSC).¹⁷³ Det er nemlig kun 1 elev som påstår at Burkes fremstilling er en øyenvitneskildring, og at denne kilden derfor er den mest pålitelige beretningen om den franske revolusjonen. For denne eleven fremstår øyenvitneskildringen som selve bevismaterialet (EDC), og den ene rette fremstillingen av fortiden vil være den som stemmer overens med dette kildematerialet (SSC). Analysen av elevbesvarelsene viser videre at 11 av besvarelsene er for korte og/eller uklare til å avgjøre elevenes syn på EDC og SSC, samtidig som de resterende 14 elevinformantene, som alle argumenterer for at Aase og Dyrviks fremstilling er den mest pålitelige av beretningene, heller ikke eksplisitt tar stilling til om det kun finnes en riktig fremstilling av den aktuelle fortiden. For selv om disse 14 elevene legger vekt på at det er den kildekritiske metoden som sikrer påliteligheten i Aase og Dyrviks lærebok, er det heller usikkert om de mener at Aase og Dyrviks fremstilling er den eneste

¹⁷³ Se blant annet Lee (2002), (2004), (2009), og Shemilt (2011).

fremstillingen som stemmer overens med hva som egentlig hendte under den franske revolusjonen. Noen av elevene opplever det nok slik, men kartleggingen av elevbesvarelsene gir ikke noe grunnlag for å hevde at dette vil gjelde alle elevene. Det eneste som kan sies med sikkerhet er at majoriteten av elevinformantene mener at Aase og Dyrviks tekst er mest pålitelig, nettopp fordi den er en fagtekst. Hvordan disse elevene vil forholde seg til flere fagtekster som er innbyrdes uenige, sier denne delen av undersøkelsen ingenting om.

7.2.1 En oppsummering

Undersøkelsen har avdekket at elevene legger vekt på aspekter som dokumenttype og sjanger, opphavssted og opphavs-tid, i tillegg til formålet med og bruk av teksten, når de vurderer skriftlige fremstillinger av fortiden. Kartleggingen av elevbesvarelsene viser også at elevene gjennomfører både en levnings- og en beretningsbruk av kildene, i tillegg til å vektlegge aspekter som dokumenttype og forfatterens kildebruk, når de vurderer kildenes pålitelighet som beretninger. Alt i alt viser undersøkelsen at elevene er minst kritiske til Aase og Dyrviks fremstilling av den franske revolusjonen, og i denne sammenhengen er det et poeng at Aase og Dyrviks tekstutdrag ikke blir utsatt for samme type levningsbruk som Burkes tekst. Dette bekrefter funnene fra den muntlige delen av undersøkelsen, der det går frem at elevene ikke er like kritiske til lærebøker som de er til andre typer historisk kildemateriale. På denne måten fremstår lærebøkene som fasitlister for elevene, og de konkluderer med at historiefagets kildekritiske metode står som garantist for sannhetsgehalten i disse fremstillingene av fortiden.

Undersøkelsen har også vist at selv om elevene tar stilling til dokumenttype, opphavssted, opphavs-tid og pålitelighet, er det ingen av elevinformantene (kun ett unntak) som benytter seg av en historiefaglig kildeterminologi når de vurderer tekstutdragene. Begreper som først/annenhandkilde, primær/sekundærkilde, levning, beretning og tendens er altså ikke tilstedeværende i elevbesvarelsene, og elevene forholder seg i hovedsak til et allment kildebegrep når de beskriver og vurderer kildematerialet i denne undersøkelsen. Disse funnene underbygger dermed funn fra Heidi Eskelund Knudsens «*Historie mellem skole og videnskab (...)*», der hun konkluderer med at elevenes kildeanalyser som oftest ikke bygger på fagbegreper, og at elevenes praktisering av kildekritikk derfor ikke forutsetter kjennskap til fagets metodelære.¹⁷⁴ Denne manglende kjennskapen til kildeterminologi og kildekritikk resulterer i at elevene har vanskelig for å gjennomføre de tankeoperasjoner som er nødvendige

¹⁷⁴ Knudsen (2014): 98-118.

for å vurdere kildene, og ikke minst at de har vanskelig for å få ut all den informasjon som er tilgjengelig (både eksplisitt og implisitt) i dette kildematerialet. En konsekvens av dette er at elevene ikke får frem at det er et mulig bruksforhold mellom tekstutdragene. For selv om en del av informantene legger vekt på at historikernes fremstillinger av fortiden bygger på kildekritiske granskninger av et stort kildetilfang, er det ingen av elevene som presiserer at det er nettopp primærkilder (og for den sags skyld sekundære kilder) av typen Burkes «*Betraktninger over revolusjonen i Frankrike*», som danner grunnlaget for de historiske fremstillingene de møter i sekundære kilder som Aase og Dyrviks «*Portal – verden før 1850*».

Som det går frem av drøftingen ovenfor så har undersøkelsen avdekket at kildeterminologi, og ikke minst kildekritiske ferdigheter, ikke nødvendigvis inngår som en del av elevenes mentale møblement. Dette innebærer at eleven ikke intuitivt benytter seg av en faglig fundert kildekritikk og kildeterminologi i deres historiske orientering. Lærerintervjuene har allerede avdekket at det kun er Lærer 2 som hevder å bruke mye tid på kildekritikk og kildeterminologi i undervisningen, og det er derfor ikke overraskende at majoriteten av elevene henfaller til et allment kildebegrep. Likevel viser elevbesvarelsene at det ikke er noen nevneverdige forskjeller mellom skolene, og dette funnet fremstår som noe mer spesielt. For selv om elevene ikke fikk utlevert noen form for kildekritisk smørebrødsliste, og selv om elevene ikke eksplisitt ble bedt om å bruke kildeterminologi når de skulle vurdere tekstutdragene, ville det ikke være unaturlig å forvente at de elevene som har arbeidet mest med kildeterminologi og kildekritikk ville gjøre nettopp det. En mulig forklaring på hvorfor elever som har arbeidet mye med historiefagets teori og metode også henfaller til et allment kildebegrep, kan være at elevene opererer med et skille mellom historie som livsverden og historie som fag. På denne måten blir kildekritikk en ferdighet som ene og alene praktiseres i historiefaget, og som derfor ikke inngår i deres historiske orientering i hverdagslivet – hvis ikke de eksplisitt blir bedt om å utføre en slik tankeoperasjon.

7.2.2 Historiebevissthet

Elevbesvarelsene viser at majoriteten av elevinformantene (25 av 26 elever) uttrykker en eksempelrettet kildeforståelse, samtidig som kartleggingen av dette materialet viser at det er noen mindre variasjoner innad i denne gruppen: 12 av elevene klarer å skille mellom første- og annenhåndskilder/primære og sekundære kilder (eksempelrettet kildeforståelse), 6 elever uttrykker i tillegg noe kunnskap om kildekritikk som metode (et lavere genetisk innslag i en ellers eksempelrettet konseptforståelse), 6 elever får frem noe informasjon om kildetype,

tendens og pålitelighet gjennom en levnings- og beretningsbruk av kildene (et høyere genetisk innslag i en ellers eksempelrettet konseptforståelse), mens kun 1 elev får frem informasjon om både kildetype, tendens, pålitelighet og kildekritikk som metode (innslag av et både høyere og lavere genetisk nivå i en ellers eksempelrettet konseptforståelse).

7.3 Historisk orientering

Det er ikke en selvfølge, sett i forhold til spørsmålsstillingen i det skriftlig besvarte spørreskjemaet, at elevinformantenes syn på konseptene endring, årsak og kilde vil komme til uttrykk i deres redegjørelser for de historiske fenomenene «Den neolittiske revolusjonen» og «Andre verdenskrig». Med dette mener jeg at elevene neppe vil definere konseptene som hjelpemidler historikerne bruker for å analysere fortiden, slik konseptforståelsen her blir definert på et høyere nivå i den genetiske historiebevisstheten, siden et slik svar ville krevd at informantene eksplisitt ble bedt om å gjøre rede for hva slags syn på brudd-kontinuitet, årsak-virkning og kilde som ligger til grunn for deres historiske orientering. Informantenes konseptforståelse lar seg således best kartlegge i den muntlige delen av undersøkelsen, der elevene ble bedt om å ta stilling til konseptene kilde, årsak-virkning og brudd-kontinuitet - med unntak av deres kildekritiske evne, som også ble nøye kartlagt i den skriftlige delen av undersøkelsen. Det vil likevel være av interesse å undersøke hva slags syn på endring, årsak og kilde informantene uttrykker i sin historiske orientering, og spørsmålene som skal besvares er: Finnes det noen sammenheng mellom konseptforståelsen informantene uttrykker i fokusgruppeintervjuet, og deres historiske orientering i den skriftlige delen av undersøkelsen? Er det slik at nøkkelkonseptene og den kildekritiske metode spiller en viktig rolle, eller er det slik at elevene ikke uttrykker noe syn på endring, årsak og kilde i deres redegjørelser for de historiske fenomenene «Den neolittiske revolusjonen» og «Andre verdenskrig?»

7.4 Den neolittiske revolusjonen

7.4.1 Historiekultur

Kartleggingen av elevbesvarelsene viser at 22 av de 26 elevene som har besvart denne delen av undersøkelsen, uttrykker en historiekultur der den neolittiske revolusjonen danner utgangspunktet for en teknologisk utvikling som leder frem til dagens industrielle jordbruk. Den neolittiske revolusjonen fremstår, i likhet med den industrielle revolusjonen, som en del av det moderne samfunnets opphavsfortelling, og elevene har tilegnet seg denne

historiekulturen gjennom historiefaglige bøker og historiefaget i skolen, samt deres bruk av underholdnings- og informasjonsmedier som TV, radio og internett.

7.4.2 Historisk erfaring

Når elevene redegjør for den neolittiske revolusjonen som historisk fenomen, viser elevbesvarelsene at deres historiske erfaring kommer til uttrykk som et narrativ om den neolittiske revolusjonens årsaker og konsekvenser. I denne sammenhengen blir det lagt vekt på hvordan overgangen til jordbruket legger grunnlaget for å brødfø en stadig voksende befolkning, og hvordan denne overgangen preges av nyvinninger som vanningskanaler, hjulet og etter hvert skriftsystem. Dette årsak-virkningsbaserte narrative, med en varierende grad av innholdskunnskap, kommer til uttrykk i en mengde ulike versjoner, samtidig som det er en del fellestrekk innad i elevbesvarelsene: 5 av elevbesvarelsene preges av fragmenterte oppramsinger av fakta og/eller generelle utsagn om årsak-virkning, 17 elever presenterer fragmentariske forsøk på lengre resonnement, mens kun 4 av elevbesvarelsene fremstår som sammenhengende resonnement om den neolittiske revolusjonens årsaker og konsekvenser.

Kartleggingen av elevbesvarelsene viser at 11 elever legger vekt på tidsperspektivene fortid og (i noen tilfeller) nåtid i deres redegjørelse for den neolittiske revolusjonen. I denne sammenhengen er det elevenes oppfatning av de enkelte hendelsene i fortiden, og (i noen tilfeller) disse hendelsenes betydning for det nåtidige samfunnet, som utgjør kjernen i deres historiske orientering. Et flertall av disse elevene hevder at den jordbruksteknologiske utviklingen er preget av en rekke brudd med fortiden, og at kunnskap om den neolittiske revolusjonen derfor ikke har noen reell betydning for deres fremtidsforventninger.

Eksempel 1: Jente 2 – Den har betydning for nåtiden og hvordan vi lever. Men jeg tror ikke at den første jordbruksrevolusjonen kommer til å ha noe betydning for framtiden og hva som skjer der.

Eksempel 2: Jente 7 – Jeg tror den vil påvirke framtiden i liten grad, i og med at vi har blitt et veldig moderne samfunn som har nye teknikker og metoder til å utføre arbeid.

Elevbesvarelsene viser videre at de resterende 15 elevene legger vekt på både fortids-, nåtids- og fremtidsperspektivet i deres redegjørelse for den neolittiske revolusjonen. I denne sammenhengen er det elevenes oppfatning av de enkelte hendelsene i fortiden, og disse hendelsenes betydning for det nåtidige og fremtidige samfunnet, som utgjør kjernen i deres historiske orientering. Disse elevene hevder også at den historiske utviklingen er preget av både brudd og kontinuitet, men legger mest vekt på det de oppfatter som en kontinuitet i

jordbruksproduksjonen. For selv om dagens jordbruk i de fleste tilfeller er et industrielt jordbruk, er husdyrhold og jordbruk fremdeles den dominerende måten å produsere mat på i de fleste av dagens samfunn. Og selv om elevene forventer at jordbruket vil fortsette å utvikle seg inn i fremtiden, forventer de også at mange av dagens husdyr, gressorter, belgplanter og stivelsesvekster vil være like viktig for fremtidens jordbruk.

Eksempel 1: Jente 14 – Dagens jordbruk har jo utviklet seg i fra den første jordbruksrevolusjonen og selv om det stort sett er nye og moderne metoder som brukes nå så er det fortsatt den som er grunnlaget for alt jordbruk, og det kommer den til å være i fremtiden også (...).

Eksempel 2: Jente 17 – VI trenger jo ressursene som jordbruket produserer, både grønnsaker, korn osv. Og hadde vi ikke hatt bønder, hvordan skulle vi ellers fått melk, ost, smør?

Kartleggingen av elevbesvarelsene viser også at majoriteten av elevenes redegjørelser bærer preg av en svak sammenheng mellom tidsdimensjonene, uberoende av hvilke tidsdimensjoner elevene legger til grunn for sin historiske orientering. I undersøkelsen kommer dette til uttrykk ved at kun 4 elever presenterer et sammenhengende resonnement med utgangspunkt i de tre tidsdimensjonene, 3 av elevbesvarelsene består av fragmenterte forsøk på lengre resonnement om forholdet mellom fortid og nåtid, mens hele 19 elever produserer fragmenterte fremstillinger om forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid. Sett under ett så viser elevbesvarelsene at elevenes historiske orientering, der historiske emner forstås og forklares på tvers av historiske epoker (struktur tidsrom), preges av en lav grad av innholdskunnskap, og det er denne mangelen på innholdskunnskap som resulterer i en svak sammenheng mellom tidsdimensjonene. Konklusjonen er at jo mindre elevene vet om den neolittiske revolusjonen, jo mindre viktig vil denne kunnskapen være for deres samtidsforståelse og fremtidsforventninger.

7.4.3 Historisk identifisering og historisk handling

Elevbesvarelsene viser videre at 12 av elevene hevder at den neolittiske revolusjonen har en direkte betydning for deres livsverden. Disse elevene argumenterer gjerne for at dagens jordbruksproduksjon er et produkt av 10.000 år med jordbruks-teknologisk utvikling, og at denne utviklingen har lagt grunnlaget for dagens leve- og produksjonsforhold.

Eksempel 1: Jente 14 – Den har vært med på å forme de tidlige levevilkårene i samfunnet. Hadde det ikke vært for den så hadde vi hatt en helt annen måte å leve på i dag. Den gjorde at det var mulighet for flere å overleve når de kunne dyrke selv, og økt befolkningsvekst.

Eksempel 2: Gutt 4 – Den angår meg i form av matproduksjon.

De resterende 14 elevene påstår at den neolittiske revolusjonen kan ha en betydning for jordbruksproduksjon i nåtid og fremtid, uten å ha en direkte betydning for deres livsverden. Disse elevene argumenterer, i likhet med de andre elevene, for at den jordbruks-teknologisk utviklingen har lagt grunnlaget for dagens leve- og produksjonsforhold, men viser samtidig til at de selv ikke deltar aktivt i jordbruket.

Eksempel: Jente 1 - den første jordbruksrevolusjonen var esensiell for utviklinga på jorda. Det blei eit folke auke og betre levevilkår. Men for meg personlig har den ikkje veldig mykje å sei.

Elevbesvarelsene viser at 1 av 26 elever uttrykker en individuell identifisering, 10 av 26 elever uttrykker en kollektiv identifisering, mens 6 av 26 elever uttrykker både en individuell og en kollektiv identifisering med det historiske fenomenet. Det skal her påpekes at informantenes identifisering ble kartlagt gjennom deres bruk av personlige pronomen, som «man», «jeg», «vi» og «oss», og at elevinformantenes bruk av personlig pronomen i de fleste tilfeller var knyttet til deres beskrivelser av historisk handling. I elevbesvarelsene kommer elevenes historiske handling til uttrykk ved at 1 elev legger vekt på individuell deltakelse, 12 elever viser til deltakelse gjennom et kollektiv, mens 1 elev hevder å delta i det historiske fenomenet både som et individ og som en del av et kollektiv. For 8 av disse 14 elevene kommer den historiske handlingen utelukkende til uttrykk i nåtid, for 1 av 14 elever kommer den historiske handlingen til uttrykk i fortid og nåtid, for 2 av 14 elever kommer den historiske handlingen til uttrykk i nåtid og fremtid, og for 3 av 14 elever kommer den historiske handlingen til uttrykk i både fortid, nåtid og fremtid.

Eksempel 1: Gutt 2 - Jordbruket har gjennom lang tid blitt til det som sørger for at jeg får kjøpt mat i butikkene.

Eksempel 2: Gutt 1 – Ja den har lagt grunnlaget for hvordan vi driver jordbruk i dag, og det kan også påvirke hvordan vi utvikler utsyret i fremtiden.

7.4.4 Historisk orientering

Samlet sett så viser elevbesvarelsene at 5 av 26 elever uttrykker en sterkt antikvarisk historieinteresse, der det er historiebevissthetens erindrende funksjon som danner grunnlaget for deres historiske orientering. Deres redegjørelse for fenomenet preges av en fragmentert fremstilling, med en lav grad av innholdskunnskap. Elevene uttrykker også en lav grad av identifisering og deltakelse i forhold til det historiske fenomenet.

Kartleggingen av elevbesvarelsene avdekker videre at hele 15 av 26 elever uttrykker en svakt pragmatisk historieinteresse, der det er historiebevissthetens diagnostiserende og (i noen tilfeller) antesiperende funksjon som ligger til grunn for deres historiske orientering. Deres redegjørelse for fenomenet preges av en fragmentert fremstilling, med en lav til middels grad av innholdskunnskap. Fremstillingen preges ellers av en lav til middels grad av sammenheng mellom tidsdimensjonene, og en lav til middels grad av identifisering og deltakelse i forhold til det historiske fenomenet.

Sist men ikke minst viser elevbesvarelsene at 6 av 26 elever uttrykker en sterkt pragmatisk historieinteresse, der det er historiebevissthetens diagnostiserende og antesiperende funksjon som danner grunnlaget for deres historiske orientering. Deres redegjørelser for fenomenet preges av sammenhengende resonnement, med en middels til høy grad av innholdskunnskap. Fremstillingen preges ellers av en middels til høy grad av sammenheng mellom tidsdimensjonene, og en middels til høy grad av identifisering og deltakelse i forhold til det historiske fenomenet.

7.4.5 Historiebevissthet

Kartleggingen av elevbesvarelsene har avdekket at de fleste elevene, 23 av 26 elevinformanter, presenterer et tradisjonelt narrativ når de gjør rede for den neolittiske revolusjonen. Disse elevenes narrativ fremstår som en opphavsfortelling om en leve- og produksjonsmåte som har utviklet seg fra da til nå, og som (ifølge de fleste elevene) vil fortsette å utvikle seg inn i fremtiden. Kun 1 av disse elevene uttrykker et lavere nivå av konseptforståelse, der endringer fremstår som uavhengige av hverandre, og der kausalitet anses som uproblematisk, mens 3 av 26 elever produserer et tradisjonelt narrativ som er for kort til å avgjøre deres syn på konseptene årsak og endring. Majoriteten av disse elevene, 10 av 23 elevinformanter, uttrykker et høyere nivå av konseptforståelse – der endringer forstås som forskjeller mellom fortidens og nåtidens jordbruk, mens årsaker knyttes til enkelte hendelser og oppfinnelser i fortid. Hele 8 av de 23 elevene stiller i tillegg spørsmål til den neolittiske revolusjonenes relevans for deres egen livsverden, som igjen vitner om et sterkt kritisk innslag i deres tradisjonelle narrativ. Det skal her påpekes at 2 elever skiller seg ut med en høyere bevissthet knyttet til nøkkelkonseptene årsak og endring, og at de derfor vipper mellom en tradisjonell og en eksempelrettet historiebevissthet. Disse elevene hevder også at historien om den neolittiske revolusjonen er en opphavsfortelling, men legger vekt på at endringer kan ha ulik signifikans (høyere nivå av eksempelrettet konseptforståelse), at

endringer er komplekse og kan ha mange strenger (lavere genetisk konseptforståelse), og at årsaker kan forstås som ulike mønster av menneske- og naturskapte krefter som virker sammen for å skape endring (høyere eksempelrettet konseptforståelse).

Kartleggingen av elevbesvarelsene har også avdekket at 3 av 26 elever presenterer et eksempelrettet narrativ når de gjør rede for den neolittiske revolusjonen. Majoriteten av elevene i denne gruppen, 2 av 3 elevinformanter, uttrykker en eksempelrettet historiebevissthet med kritiske innslag, og et lavere nivå av forståelse for konseptene årsak og endring. For disse elevene danner narrativet om den neolittiske revolusjonen grunnlaget for deres forventinger om en fortsatt jordbruks-teknologisk utvikling inn i fremtiden. Endringer, som i hovedsak anses som produkt av menneskelig agens, oppfattes som signifikante forskjeller mellom fortidens og nåtidens jordbruk, og årsaker knyttes til betydningsfulle hendelser og oppfinnelser i fortiden. Det kritiske innslaget i narrativet kommer, i likhet med hva som var tilfellet for de elevene som kritiserer sitt tradisjonelle narrativ, til uttrykk ved at elevene setter spørsmål til den neolittiske revolusjonens relevans for deres egen livsverden. Det skal her påpekes at 1 av disse 3 elevinformantene skiller seg ut med et høyere nivå av forståelse for konseptet endring. Denne eleven oppfatter også endring som signifikante forskjeller mellom fortidens og nåtidens jordbruk, og legger i likhet med de andre elevene vekt på at endringer er et produkt av menneskelig agens, men hevder samtidig at disse endringene er en blanding av et vendepunkt (overgangen fra jakt og sanking til jordbruk) og en trend (overgangen til jordbruket var en inkrementell utvikling).

7.5 Andre verdenskrig

7.5.1 Historiekultur

Kartleggingen av elevbesvarelsene viser at 21 av 27 elever uttrykker en historiekultur preget av avsky overfor krig, overgrep og rasisme, samt en sterk tiltro til FN, menneskerettigheter og regler for rettferdig krig. Elevene gir uttrykk for å ha tilegnet seg denne historiekulturen gjennom deres møter med det historiske fenomenet i historiefaglige bøker og historiefaget i skolen, men også gjennom tidsvitner, reiser, arkeologiske levninger og underholdnings- og informasjonsmedier som TV, radio og internett.

7.5.2 Historisk erfaring

Når elevene gjør rede for andre verdenskrig, viser elevbesvarelsene at deres historiske erfaring kommer til uttrykk som et narrativ om andre verdenskrigs årsaker og konsekvenser. I

denne sammenhengen blir det lagt vekt på hvordan oppgjøret etter første verdenskrig la til rette for Hitlers vei til makten, hvordan samarbeidet mellom de allierte maktene førte til Nazi-Tysklands nederlag, og hvordan arven etter andre verdenskrig forplikter oss på å støtte opp om menneskerettigheter og liberale fredsforlik i nåtid og fremtid. Dette årsak-virkningsbaserte narrativet, med en varierende grad av innholdskunnskap, kommer til uttrykk i en mengde ulike versjoner, samtidig som det er en del fellestrekk innad i besvarelsene: 4 av elevbesvarelsene preges av fragmenterte oppramsinger av fakta og/eller generelle utsagn om årsak og virkning, 19 elever presenterer fragmentariske forsøk på lengre resonnement, mens kun 4 av elevbesvarelsene består av sammenhengende resonnement om andre verdenskrigs årsaker og konsekvenser.

Kartleggingen av elevbesvarelsene viser at 5 elever legger vekt på tidsperspektivene fortid og nåtid i deres redegjørelse for andre verdenskrig som historisk fenomen. I denne sammenhengen er det elevenes oppfatning av de enkelte hendelsene i fortiden, og (i de fleste tilfeller) disse hendelsenes betydning for det nåtidige samfunnet, som utgjør kjernen i deres historiske orientering. Historien om andre verdenskrig danner på denne måten grunnlaget for elevenes samtidsforståelse, og de hevder at det er nødvendig at vi lærer av det som hendte under andre verdenskrig.

Eksempel 1: Gutt 1 - Den andre verdenskrigen satte tydelige spor i Europa og det har påvirket hvordan verden er i dag.

Eksempel 2: Gutt 4 - 2. Verdenskrig kan være lærerikt med tanke på hvordan konflikten startet, slik at det ikke gjentas. Se på konsekvensene av krigen.

Elevbesvarelsene viser videre at de resterende 22 elevene legger vekt på både fortids-, nåtids- og fremtidsperspektivet i deres redegjørelse for andre verdenskrig. I denne sammenhengen er det elevenes oppfatning av de enkelte hendelsene i fortiden, og disse hendelsenes betydning for det nåtidige og fremtidige samfunnet, som utgjør kjernen i deres historiske orientering. Historien om andre verdenskrig legger på denne måten grunnlaget for elevenes fremtidsforventninger, så vel som deres samtidsforståelse, og kunnskap om krigen anses som nødvendig for å forhindre at noe lignende skal hende igjen i nåtid og fremtid.

Eksempel 1: Gutt 16 - Den har hatt en stor påvirkning på nåtiden, ettersom verdier som dukket opp i konsekvensene har blitt svært viktige for dagens samf. (FN ble opprettet, f.eks.) Den er også viktig for fremtiden, ettersom man kan ta med seg det vi lærte til å eventuelt hindre at historien "gjentar seg".

Eksempel 2: Jente 14 - I dag ser vi likevel en voksende gruppe personer som ikke har lært noe av historien og det er viktig at vi nå og i fremtiden prøver å sette en stopper for at noe lignende kan skje, og da er andre verdenskrig et godt hjelpemiddel til det.

Kartleggingen av elevbesvarelsene viser også at det er en svak sammenheng mellom tidsdimensjonene i elevenes redegjørelser, uberoende av hvilke tidsdimensjoner elevene legger til grunn for sin historiske orientering. I undersøkelsen kommer dette til uttrykk ved at kun 4 elever produserer sammenhengende resonnement med utgangspunkt i de tre tidsdimensjonene, mens hele 23 elever presenterer fragmenterte fremstillinger om forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid. For selv om de fleste av elevene legger et struktur tidsrom til grunn for deres historiske orientering, der det historiske fenomenet forstås og forklares på tvers av historiske epoker, er det mangelen på innholdskunnskap som fører til en svak sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid.¹⁷⁵ Konklusjonen er at elevenes syn på det de beskriver som tidløse normer og verdier, som menneskerettigheter, demokrati og rettferdig krig, fremstår som viktigere enn innholdskunnskap og konseptforståelse i deres redegjørelse for andre verdenskrig som historisk fenomen.

Eksempel: Gutt 5 - Ved å lære om 2. verdenskrig får jeg et innblikk i hva som er rett og galt i nåtiden. Selv om jeg lærer historie, får jeg også nyttig kunnskap om demokrati, menneskeverd og andre ting, som også i dag er gjeldende på lik linje som før.

Dette aspektet ved unge menneskers historiebruk har tidligere blitt dokumentert i Ketil Knutsen doktoravhandling «*Historier ungdom lever (...)*», der han avdekket at informantenes historiske erfaring i all hovedsak baserer seg på allment godtatte normer og verdier heller enn historisk kunnskap og fakta.¹⁷⁶ I likhet med Knutsen er jeg villig til å konkludere med at dette skyldes en metafattigdom i elevenes historiske orientering, som igjen medfører at de kun i liten grad benytter seg av historie for å skape mening i deres hverdagsliv.¹⁷⁷

7.5.3 Historisk identifisering og historisk handling

Elevbesvarelsene viser videre at 21 elever argumenterer for at historien om andre verdenskrig har en direkte relevans for deres livsverden. Disse elevene legger vekt på at det kun er 70 år siden andre verdenskrig, og at deres beste- og/eller oldeforeldre har fortalt dem historier om hvordan det var i Norge under okkupasjonen. De hevder også at de er en del av samfunnet

¹⁷⁵ Kun 3 elever skiller seg ut ved å legge et episodisk eller mønster tidsrom til grunn for deres historiske orientering.

¹⁷⁶ Knutsen (2006): 146-165.

¹⁷⁷ Knutsen (2006): 146-165.

som har blitt gjenreist etter 1945, og at de er en del av en generasjon som har lært av de overgrep og feil som er blitt gjort under andre verdenskrig.

Eksempel 1: Gutt 5 - Selvfølgelig angår 2 verdenskrig meg i dag. Den har hatt stor påvirkning av landet mitt, kommunen min og til og med besteforeldrene mine.

Eksempel 2: Jente 14 - Historien fra andre verdenskrig angår meg fordi jeg er en del av det samfunnet som er bygget opp etter krigen, som er blitt til av grunnlaget etter 1945. De som er fra min generasjon er de som skal lære av denne hendelsen så ikke noe slikt kan utvikle seg til å skje igjen i fremtiden.

De resterende 6 elevene mener også at historien om andre verdenskrig har en betydning for vårt samfunn i nåtid og fremtid, men gir samtidig uttrykk for at det historiske fenomenet ikke nødvendigvis angår dem direkte. Disse elevene argumenterer, i likhet med de andre elevene, for at de er en del samfunnet som er blitt gjenreist etter 1945, og at de er forpliktet på å lære av de overgrep og feil som ble gjort under andre verdenskrig, men påstår samtidig at krigen ikke angår dem på samme måte som de menneskene som opplevde krigen på nært hold.

Eksempel: Jente 13 - Historien om andre verdenskrig angår ikke meg så veldig, men jeg har jo besteforeldre og oldeforeldre som opplevde krigen (...), men det begynner å bli så lenge siden at det er litt vanskelig å ta det innover seg, på samme måte som f.eks besteforeldre/oldeforeldre gjorde. Jeg har jo vært i Tyskland og Polen og sett litt av konsentrasjonsleirene, men det var vanskelig å forstå og ta innover meg alt jeg så (...).

Elevbesvarelsene viser at 3 av 27 elever uttrykker en individuell identifisering, 11 av 27 elever uttrykker en kollektiv identifisering, mens 8 av 27 elever uttrykker både en individuell og en kollektiv identifisering med det historiske fenomenet. Det skal her påpekes at informantenes identifisering med det historiske fenomenet ble kartlagt gjennom deres bruk av personlige pronomen, som «jeg», «meg», «vi» og «oss», og at elevinformantenes bruk av personlig pronomen i de fleste tilfeller var knyttet til deres beskrivelser av historisk handling. I elevbesvarelsene kommer elevenes historiske handling til uttrykk ved at 8 elever uttrykker en kollektiv deltakelse i det historiske fenomenet, mens hele 12 elever hevder å delta i det historiske fenomenet både som et individ og som en del av et kollektivt fellesskap. For 2 av disse 20 elevene kommer den historiske handlingen utelukkende til uttrykk i nåtid, for 8 av 20 elever kommer den historiske handlingen til uttrykk i både nåtid og fremtid, mens for hele 10 av 20 elever kommer den historiske handlingen til uttrykk i både fortid, nåtid og fremtid.

Eksempel 1: Jente 17 - I dag er det mange ungdomsskoler som reiser til Tyskland for å få et bedre inntrykk av det vi lærer i historie timene. Jeg har selv vært der, og det gir sterke inntrykk å se hvor forferdelig det var på den tiden.

Eksempel 2: Jente 6 - Historien angår meg, fordi ved å være klar over fortiden kan man vokte seg for nåtiden og framtiden og ikke gjøre de samme feilene igjen.

7.5.4 Historisk orientering

Samlet sett så viser elevbesvarelsene at 3 av 27 elever uttrykker en sterkt antikvarisk historieinteresse, der det i hovedsak er historiebevissthetens erindrende funksjon som danner grunnlaget for deres historiske orientering. Deres redegjørelse for fenomenet preges av en fragmentert fremstilling, med en lav grad av innholdskunnskap. Elevene uttrykker også en lav grad av sammenheng mellom tidsdimensjonene, og ikke minst en lav grad av identifisering og deltakelse i forhold til det historiske fenomenet.

Kartleggingen av elevbesvarelsene viser videre at 20 av 27 elever uttrykker en svakt pragmatisk historieinteresse, der historiebevissthetens diagnostiserende og/eller antesiperende funksjon ligger til grunn for deres historiske orientering. Deres redegjørelse for fenomenet preges av en fragmentert fremstilling, med en lav til middels grad av innholdskunnskap. Fremstillingen preges ellers av en lav til middels grad av sammenheng mellom tidsdimensjonene, og en lav til middels grad av identifisering og deltakelse i forhold til det historiske fenomenet.

Sist men ikke minst viser elevbesvarelsene at 4 av 27 elever uttrykker en sterkt pragmatisk historieinteresse, der både historiebevissthetens diagnostiserende og antesiperende funksjon danner grunnlaget for deres historiske orientering. Deres redegjørelser preges av noen sammenhengende resonnement, med en middels til høy grad av innholdskunnskap. Fremstillingen preges ellers av en middels til høy grad av sammenheng mellom tidsdimensjonene, og en middels til høy grad av identifisering og deltakelse i forhold til det historiske fenomenet.

7.5.5 Historiebevissthet

Kartleggingen av elevbesvarelsene har avdekket at de fleste elevinformantene (22 av 27 elever) uttrykker et eksempelrettet narrativ når de gjør rede for andre verdenskrig. For disse elevene fremstår historien om andre verdenskrig som et avskrekkende eksempel for ettertiden, og kunnskap om andre verdenskrig anses som nødvendig for å forhindre at lignende overgrep

skjer igjen i nåtid og fremtid. Hele 18 av 22 elever uttrykker en eksempelrettet historiebevissthet med et lavere nivå av konseptforståelse - der menneskeskapte endringer oppfattes som signifikante forskjeller mellom da og nå, og der årsaker knyttes til særlig betydningsfulle hendelser før og under krigen. Kun 4 av 22 elever skiller seg ut ved enten å formulere et narrativ som er for kort til å avgjøre deres syn på konseptene endring og årsak (3 av 4 elever), og/eller ved å uttrykke seg kritisk om emnets relevans for deres samtidsforståelse og fremtidsforventninger (4 av 4 elever).

Kartleggingen av elevbesvarelsene viser videre at en liten gruppe på 5 av 27 elever uttrykker et tradisjonelt narrativ når de gjør rede for andre verdenskrig. For disse elevene fremstår historien om andre verdenskrig som en del av Europas/Norges opphavsfortelling, og de legger vekt på at minnet om krigen betyr mye for de landene som ble direkte rammet av konflikten. Kun 2 av disse elevene uttrykker et høyere nivå av konseptforståelse – der endringer oppfattes som alle mulige forskjeller mellom da og nå, og der den historiske utviklingen fremstår som garantert av årsaker som følger hverandre mekanisk. De resterende 3 elevene skiller seg ut ved å formulere narrativ som er for korte til å avgjøre deres syn på konseptene endring og årsak, i tillegg til at 1 av disse elevene uttrykker en blanding av et tradisjonelt og et eksempelrettet narrativ.

7.6 En oppsummering

Som det går frem av analysen ovenfor så viser elevbesvarelsene at majoriteten av elevene hevder et tradisjonelt narrativ når de gjør rede for den neolittiske revolusjonen, og et eksempelrettet narrativ når de gjør rede for andre verdenskrig. Når jeg i denne sammenhengen påstår at elevenes tradisjonelle narrativ preges av et høyere nivå av konseptforståelse, mens deres eksempelrettede narrativ preges av et lavere nivå av konseptforståelse, må det påpekes at det ikke alltid er mulig å skille klart i mellom disse nivåene. For selv om et høyere nivå av eksempelrettet konseptforståelse tilsier at endringer blir forstått som alle mulige forskjeller mellom da og nå, fremprovosert av årsaker som følger hverandre mekanisk, og et lavere eksempelrettet nivå av konseptforståelse tilsier at endringer forstås som signifikante forskjeller mellom da og nå, fremprovosert av menneskelig agens, viser elevbesvarelsene at disse konseptforståelsene kommer til uttrykk som glidende overganger i elevens historiske orientering.

I denne undersøkelsen kommer dette klart til uttrykk i elevenes redegjørelse for den neolittiske revolusjonen, der endringer gjerne beskrives som alle mulige forskjeller mellom da

og nå, og der endringer fremstår som garantert av årsaker som følger hverandre mekanisk. I denne sammenhengen er det et poeng at mange av elevene likevel tolker noen av endringene som mer signifikante enn andre, og at de gjerne påstår at disse endringene er forårsaket av menneskelig agens. Dette fenomenet går også igjen (men i en mindre grad) i elevenes redegjørelser for andre verdenskrig. For selv om elevene i dette tilfellet legger vekt på at endringer er signifikante hendelser forårsaket av menneskelig agens, har en del av elevinformantene en tendens til å tolke endringer som alle mulige forskjeller mellom da og nå.

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet så er det ikke en selvfølge, sett i forhold til spørsmålsstillingen i den skriftlige delen av undersøkelsen, at elevenes syn på konseptene endring, årsak og kilde vil komme til uttrykk i deres historiske orientering. Og selv om det har vært et mål å kartlegge elevenes konseptforståelse i den skriftlige delen av undersøkelsen, er det narrativets form, enten som en opphavs- eller eksempelfortelling, som har hatt mest å si for elevenes endelige plassering i den anvendte typologien. Samlet sett konkluderer jeg derfor med at majoriteten av elevene hevder et tradisjonelt narrativ, med et høyere nivå av konseptforståelse, når de gjør rede for det historiske fenomenet «Den neolittiske revolusjonen», men et eksempelrettet narrativ, med et lavere nivå av konseptforståelse, når de gjør rede for det historiske fenomenet «Andre verdenskrig».

8.0 Konklusjon

8.1 Innledning

Målet med dette kapittelet er å oppsummere de viktigste funnene fra undersøkelsens muntlige og skriftlige del, for på denne måten å belyse hvilken rolle historiefagets nøkkelkonsepter og kildekritiske metode spiller i den historiske orientering som kommer til uttrykk blant elever i den videregående skole. Den første delen av kapittelet er en gjennomgang av elevenes syn på historie som livsverden og fag, mens den andre delen av kapittelet fokuserer på elevenes historiske orientering slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for konkrete historiske fenomen og tekster. Kapittelet avsluttes med noen oppsummerende refleksjoner knyttet til funnernes betydning for skolens historieundervisning, samt noen refleksjoner rundt undersøkelsens betydning for fremtidig historiedidaktisk forskning.

8.2. Muntlig del

8.2.1 Historie som livsverden

Undersøkelsen viser at majoriteten av elevene (20 av 27 elevinformanter) assosierer historie med både et fag og tidsbaserte prosesser i deres livsverden. Det store flertallet av disse elevene (21 av 27 elevinformanter) er også overbevist om at historie innebærer en fortids-, nåtids- og fremtidsdimensjon, selv om fortidsdimensjonen helt klart innehar en privilegert stilling i deres historieforståelse. De fleste elevene (17 av 27 elevinformanter) hevder videre at forholdet mellom livsverden og fag preges av samfunnets syn på historisk signifikans, og at de dominerende historiekulturene i samtiden derfor vil virke inn på hva som til enhver tid blir dokumentert i historiefaget. Disse funnene bekreftes på tvers av skoleklassene, og det er derfor ingen større forskjeller innad i elevgruppen når det gjelder disse aspektene ved informantenes historieforståelse.

Undersøkelsen viser at majoriteten av elevene (23 av 27 elevinformanter) mener at et hvert menneske er en del av den historiske utviklingen som leder nåtiden inn i fremtiden, og de stiller seg derfor positive til egen historisitet. Flertallet av disse elevene (22 av 27 elevinformanter) er også overbevist om at den historiske utviklingen er et produkt av menneskelig agens og naturlige endringer, og at mennesket (både som individ og gruppe) har mulighet til å påvirke den historiske utviklingen innenfor de til enhver tid gjeldende politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle rammer. De fleste av elevene (22 av 27 elevinformanter)

argumenterer på denne måten for at den historiske utviklingen til en viss grad er målrettet, i den forstand at menneskene handler målrettet for å bedre sine levekår, men 12 av disse 22 elevene innrømmer samtidig at vi som mennesker aldri har fullstendig handlingsfrihet, eller fullstendig oversikt over våre handlingers (utilsiktede) konsekvenser. I tråd med denne historieforståelsen argumenterer storparten av elevene (17 av 27 elevinformanter) for at menneskenes livsvilkår kan bli både bedre og verre i fremtiden, og at fremgang og nedgang ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende utviklingstrekk. Disse funnene bekreftes også på tvers av skoleklassene, og det er derfor ingen større forskjeller innad i elevgruppen når det gjelder disse aspektene ved informantenes historieforståelse.

Undersøkelsen viser at majoriteten av elevinformantene knytter konseptene endring og årsak til signifikante hendelser i fortid, og at elevene som regel forklarer endring ved hjelp av kortidsvirkende og utløsende årsaker. Elevinformantene uttrykker på denne måten lite forståelse for at endring kan være et produkt av mangestrengede årsaker og prosesser som virker over lang tid, og deres konseptforståelse er i all hovedsak et uttrykk for en eksempelrettet historiebevissthet. Denne eksempelrettede konseptforståelsen kommer til uttrykk i elevenes begrepsbruk, samtidig som begrepsbruken varierer noe mellom skolene. Undersøkelsen viser nemlig at det er elevene til Lærer 1 og Lærer 3 som oftest benytter seg av generelle begreper, og at det er elevene til Lærer 2 som oftest bruker (eller sier seg enig i andres bruk av) konseptparene årsak-virkning og brudd-kontinuitet, når de gjør rede for deres historieforståelse. I intervjumaterialet kommer dette til uttrykk ved at majoriteten av elevene hevder en eksempelrettet historiebevissthet med et lavere nivå av konseptforståelse, samtidig som elevene til Lærer 2 likevel uttrykker flere genetisk innslag i deres historiebevissthet. Først og fremst gjelder dette den ene eleven som uttrykker en genetisk historiebevissthet med et lavere nivå av konseptforståelse, der endringer blir oppfattet som komplekse (politiske, økonomiske, sosiale, kulturelle og teknologiske), og der årsaker forstås som årsaknettverk bestående av både langtidsvirkende og utløsende årsaker, men det gjelder også de 6 elevinformantene som hevder en eksempelrettet historiebevissthet med genetiske innslag. For selv om disse 6 elevene, i likhet med de resterende elevinformantene, forstår endring som plutselige hendelser forårsaket av naturlige årsaker og menneskelig agens, er de også innforstått med at nøkkelkonseptene er verktøy historikerne bruker for å analysere og tolke fortiden. På bakgrunn av dette er det nærliggende å konkludere med at Lærer 2s undervisning i teori og metode har hatt en betydning for elevenes konseptforståelse, nettopp fordi hennes elever uttrykker en høyere grad av innsikt i historiefagets nøkkelkonsepter. Det skal her

likevel påpekes at elevenes konseptforståelse jevnt over skiller seg fra lærernes og vitenskapsfagets konseptforståelse, siden elevinformantene har en tendens til å legge mest vekt på korttidsvirkende og utløsende årsaker i historie.

8.2.2 Historie som fag

Majoriteten av elevene (15 av 27 elevinformanter) gir uttrykk for at formålet med historiefaget er å lære av fortiden. Denne opplysningsfilosofiske tilgangen til historie innebærer at historisk kunnskap danner grunnlaget for vår etiske orientering i samtiden, og at fortiden derfor forplikter oss på bestemte normer, verdier og handlingsmønstre i nåtid og fremtid. Disse elevene argumenterer likevel ikke for et sirkulært historiesyn, der fortiden gjentar seg selv i en uendelig regress, men legger vekt på at elementer av fortiden kan gå igjen innenfor de lineære rammene som utgjør tidsperspektivene fortid, nåtid og fremtid. I denne sammenhengen hevder de fleste av elevene (16 av 27 elevinformanter) at de foretrekker nyere historie som grunnlag for deres historiske orientering, siden det er den nære historie som, ifølge elevene, har mest til felles med de samfunnsforholdene som preger deres egen livsverden. Flesteparten av elevene i denne undersøkelsen (16 av 27 elevinformanter) uttrykker på denne måten en eksempelrettet historiebevissthet med et lavere nivå av konseptforståelse, når de argumenterer for at historisk utvikling preges av både brudd og kontinuitet, men likevel lar normer og verdier fra den nære fortid danne grunnlaget for deres etiske orientering i nåtid.

I de individuelle livshistorieintervjuene hevdet lærerinformantene at formålet med historiefaget er å styrke elevenes evne til historisk orientering, og i noen av tilfellene uttrykker også lærerne elementer av en eksempelrettet historieforståelse. For selv om lærerinformantene legger mer vekt på fortidens annerledeshet enn elevene gjør, argumenterer både Lærer 1 og Lærer 2 for at man kan lære av historie. Lærer 1 påstår blant annet at man kan forhindre at feil og overgrep fra fortiden gjentas i nåtid og fremtid, og Lærer 2 viser til at ett av målene med historiefag er «(...) å utvikle etisk tenkende mennesker med gode normer og verdier». I tråd med dette synet på historiefagets formål argumenterer lærerinformantene, i likhet med elevinformantene, for at nyere historie, og da særlig historien om det moderne demokratiets fremvekst, utgjør den viktigste delen av skolens historieundervisning. I denne sammenhengen er det, som nevnt tidligere, lærernes syn på historiefagets emansipatoriske og demokratifostrende funksjon som står sentralt, og det er, ifølge lærerne, et poeng at faget skal

styrke elevenes tillit til demokratiet som politisk system.¹⁷⁸ Dette synet kommer først og fremst til uttrykk gjennom lærerinformantenes påstander om at faget skal utruste elevene med en allmenn historisk kunnskap som kan danne grunnlaget for deres politiske orientering i samtiden, men også ved at lærerne argumentere for at faget skal synliggjøre politiske handlingsmuligheter og begrensinger gjennom et kritisk blikk på det moderne demokratiets fremvekst. Alt i alt kan man hevde at elevinformantenes eksempelrettede historieforståelse til en viss grad svarer til lærerinformantenes syn på fagets formål, men at lærerne, på grunn av en høyere grad av forståelse for både brudd og kontinuitetsperspektivet i historie, ikke er villige til å la fortidens normer og verdier fungere (uavkortet) som kilde til etisk og politisk orientering i egen samtid.

Undersøkelsen viser at majoriteten av elevene (19 av 27 elevinformanter) mener at historikerne har en tilgang til fortiden gjennom det til enhver tid tilgjengelige kildematerialet. I tråd med denne kildeforståelsen gir de fleste av elevene uttrykk for at de er mindre kritiske til historiefagets lærebøker enn de er til andre typer primære og sekundære kilder, og de legger vekt på at det er historikernes bruk av den kildekritiske metode som garanterer for innholdet i disse historiske fremstillingene. Likevel er flesteparten av elevene uvillige til å akseptere at historiske fremstillinger har et 1 til 1 forhold med den levde fortid, og hele 10 av 27 elever argumenterer for at ulike fremstillinger av fortiden kan føres tilbake til historikernes problemstilling, teori og bruk av det historiske kildematerialet. Undersøkelsen viser nok en gang at det er elevene til Lærer 2 som skiller seg ut, og de utgjør tilsammen 7 av de 10 elevinformantene som hevder at historikernes bruk av kildematerialet vil virke inn på deres fremstillinger av fortiden. Det skal her også påpekes at elevene til Lærer 2 utgjør hele 7 av de 8 elevinformantene som bruker og definerer (eller sier seg enig i andres bruk og definisjon av) begrepene kilde, levning og beretning. Felles for disse elevene er at de ikke kun gjør rede for historiefagets kildeterminologi, men at de også, gjennom bruken av fagterminologien, gjør rede for kildekritikk som vitenskapelig metode.

Nok en gang er det nærliggende å konkludere med at Lærer 2s undervisning i teori og metode har hatt en betydning for elevenes konseptforståelse, nettopp fordi hennes elever uttrykker en høyere grad av innsikt i kildebruk og kildeterminologi. I intervjumaterialet kommer dette til uttrykk ved at 6 av 10 elevinformanter som uttrykker et lavere nivå av genetisk forståelse for konseptet kilde, er elever av Lærer 2. Det er med andre ord en sterk korrelasjon mellom

¹⁷⁸ Se kapittel 5 i denne oppgaven, og Berg (2014): 168-170.

lærerens undervisning og elevenes konseptforståelse, i den forstand at elevene til Lærer 2 uttrykker en faglig kildeterminologi, mens elevene til Lærer 1 og Lærer 3 i hovedsak benytter seg av et allment kildebegrep, samtidig som elevenes konseptforståelse har en stor betydning for deres syn på den historiske kunnskapens natur.

8.3 Skriftlig del

8.3.1 Kilde og kildekritikk

Analysen i kapittel 5 viser at majoriteten av elevinformantene legger vekt på aspekter som dokumenttype, opphavssted/tid, pålitelighet og tendens, men at 10 av 26 elever også gjennomfører en levnings- og beretningsbruk, når de vurderer de to tekstutdragene om den franske revolusjonen.¹⁷⁹ Analysen av elevbesvarelsene avdekket videre at elevene ikke benyttet seg av en faglig fundert kildeterminologi, og at de derfor har problemer med å få ut all informasjon som ligger tilgjengelig i det aktuelle kildematerialet. Hele 25 av 26 elevinformanter uttrykker derfor en eksempelrettet konseptforståelse, samtidig som 13 av disse også har genetiske innslag i deres kildeforståelse.

De 11 elevene som uttrykker en eksempelrettet konseptforståelse klarer å skille mellom første- og annenhåndskilder, og i noen tilfeller primære og sekundære kilder, men viser ellers lite innsikt i kildekritikk som metode. De 13 elevene som uttrykker en eksempelrettet konseptforståelse med genetiske innslag viser i tillegg noe innsikt i kildekritikk som metode (lavere genetisk innslag), og/eller gjennomfører noe levnings- og beretningsbruk av det aktuelle kildematerialet (høyere genetisk innslag).

Selv om elevenes skriftlige besvarelser langt på vei bekrefter funnene fra den muntlige delen av undersøkelsen, er det her verd å merke seg at også elevene til Lærer 2, som alle gav uttrykk for en genetisk konseptforståelse i den muntlige delen av undersøkelsen, benytter seg av en allmenn form for kildekritikk og kildeterminologi når de vurderer det skriftlige kildematerialet. En mulig forklaring på dette er at elevenes innsikt i kildekritikk bærer preg av å være en pugg og gjengi-kunnskap, og at denne kunnskapen ikke nødvendigvis innebærer evnen til å utøve kildekritikk i praksis. En mer plausibel forklaring, som for øvrig finner støtte i både den muntlige og skriftlige delen av undersøkelsen, er at elevene opererer med et sterkt skille mellom historie som livsverden og historie som fag, og at ferdigheter som trenes opp i historiefaget ikke nødvendigvis spiller noen avgjørende rolle i deres historiske orientering i

¹⁷⁹ Det er her verd å påminne leseren om at kun 26 av 27 elever har svart på denne delen av undersøkelsen.

hverdagslivet. På samme måte som Ketil Knutsens undersøkelse har avdekket at elevene ikke benytter seg av historisk kunnskap i deres samtids- og fremtidsorientering, hvis ikke fenomenet de konfronteres med har en klar historisk forankring, viser denne undersøkelsen at elevene heller ikke benytter seg av kildekritikk i deres omgang med historiske tekster – hvis ikke de eksplisitt blir bedt om å gjøre nettopp det.¹⁸⁰

8.3.2 Historiske orientering

8.3.2a) Den neolittiske revolusjonen

Analysen av elevbesvarelsene avdekket at 5 av 26 elever uttrykker en sterkt antikvarisk og lite pragmatisk orientering, 7 av 26 elever uttrykker en middels til sterkt pragmatisk orientering, mens hele 15 av 26 elever uttrykker en svakt pragmatisk orientering når de gjør rede for det historiske fenomenet «Den neolittiske revolusjonen». Majoriteten av elevinformantene hevder på denne måten en historiebevissthet der den diagnostiserende og (i de fleste tilfellene) antesiperende funksjonen står sentralt. Narrativet som ligger til grunn for deres historiske orientering bærer preg av å være en fragmentert fremstilling med en lav til middels grad av innholdskunnskap, lav til middels grad av sammenheng mellom tidsdimensjonene, og en lav til middels grad av identifisering og handling i forhold til fenomenet som beskrives. Analysen av elevbesvarelsene avdekket også at kun 3 av 26 elever produserer et eksempelrettet narrativ, mens hele 23 av 26 elever legger et tradisjonelt narrativ til grunn når de gjør rede for det historiske fenomenet. Felles for disse elevene er at deres narrativ fremstår som en opphavsfortelling om en leve- og produksjonsmåte som har utviklet seg fra da til nå, og som (ifølge de fleste av dem) vil fortsette å utvikle seg inn i fremtiden. Majoriteten av disse elevene, 10 av 23 elevinformanter, uttrykker et høyere nivå av konseptforståelse – der endringer forstås som forskjeller mellom fortidens og nåtidens jordbruk, mens årsaker knyttes til enkelte hendelser og oppfinnelser i fortid. Hele 8 av 23 elever uttrykker også sterkt kritiske innslag i deres tradisjonelle narrativ, når de setter spørsmål til den neolittiske revolusjonen relevans for deres egen livsverden.

8.3.2b) Andre verdenskrig

Analysen av elevbesvarelsene avdekket at 3 av 27 elever uttrykker en sterkt antikvarisk og lite pragmatisk orientering, 4 av 27 elever uttrykker en middels til sterkt pragmatisk orientering, mens hele 20 av 27 elever uttrykker en svakt pragmatisk orientering når de gjør rede for det

¹⁸⁰ Knutsen (2006): 146-165.

historiske fenomenet «Andre verdenskrig». Majoriteten av elevinformantene hevder på denne måten en historiebevissthet der den diagnostiserende og (i de fleste tilfeller) antesiperende funksjonen står sentralt. Narrativet som ligger til grunn for deres historiske orientering bærer preg av å være en fragmentert fremstilling med en lav til middels grad av innholdskunnskap, lav til middels grad av sammenheng mellom tidsdimensjonene, og en lav til middels grad av identifisering og handling i forhold til fenomenet som beskrives. Analysen av elevbesvarelsene avdekket også at kun 5 av 27 elever produserer et tradisjonelt narrativ, mens hele 22 av 27 elever legger et eksempelrettet narrativ til grunn når de gjør rede for det historiske fenomenet. Felles for disse 22 elevene er at deres narrativ fremstår som kategoriske imperativ for deres handlingsmønstre i samtiden, og de påstår gjerne at vi må lære av fortiden for å forhindre at lignende overgrep skjer igjen i nåtid og fremtid. Majoriteten av disse elevene, 18 av 22 elevinformanter, uttrykker et lavere nivå av konseptforståelse – der menneskeskapte endringer oppfattes som signifikante forskjeller mellom da og nå, og der årsaker gjerne knyttes til særlig betydningsfulle hendelser før og etter krigen. Kun 4 av de 22 elevene uttrykker i tillegg kritiske innslag i deres eksempelrettede narrativ, når de stiller seg kritisk til andre verdenskrigs relevans for deres egen livsverden.

8.4 Hvilke slutninger kan dras om elevenes historiske orientering?

Analysen av elevmaterialet har vist at det ikke finnes noen større forskjeller mellom skolene når det gjelder elevenes historiske orientering. Majoriteten av elevene uttrykker alle en svakt pragmatisk orientering, grunnlaget på et tradisjonelt eller eksempelrettet narrativ, preget av lite innholds- og nøkkelkunnskaper. En konsekvens av dette er at elevenes redegjørelser fremstår som fragmenterte, med en lav til middels grad av sammenheng mellom tidsdimensjonene, og en lav til middels grad av identifisering og handling i forhold til det historiske fenomenet. Det er særlig mangelen på innholdskunnskap, og ikke minst mangelen på et nøkkelkonseptuelt rammeverk å bygge denne innholdskunnskapen på, som fører til at elevenes historiske orientering er lite kvalifisert.

Undersøkelsen har avdekket at kun 10 av 27 elever uttrykker lengre resonnement om årsak-virkning i deres redegjørelse for «Den neolittiske revolusjonen» (6 elever) og «Andre verdenskrig» (4 elever). At disse elevinformantenes fremstillinger bærer preg av å være mer koherente, og derfor utgjør et bedre utgangspunkt for deres historiske orientering, er ikke nødvendigvis ensbetydende med at disse elevene uttrykker en høyere grad av konseptforståelse, men er heller et uttrykk for at disse elevene har en høyere grad

innholdskunnskap å bygge sin orientering på. Det er her verd å merke seg at alle elevinformantene som formulerte lengre resonnement er elever av Lærer 1 (4 elever) og Lærer 3 (6 elever), mens elevene til Lærer 2, som for øvrig er de elevene som har mottatt mest undervisning i fagets teori og metode, alle produserte mer eller mindre fragmenterte fremstillinger av de historiske fenomenene.

Samlet sett så viser undersøkelsen at innsikt i konseptene kilde, endring og årsak ikke nødvendigvis er ensbetydende med at disse nøkkelkonseptene spiller en avgjørende rolle i elevenes historiske orientering, samtidig som innsikt i nøkkelkonseptene ikke alene legger grunnlaget for en velutviklet narrative kompetanse. Undersøkelsen viser også innholdskunnskap alene ikke legger et godt grunnlag for elevenes narrative kompetanse, så lenge den historiske orienteringen bygger på et konseptuelt rammeverk som tvinger all historisk kunnskap inn i et tradisjonelt eller eksempelrettet «stor narrativ».

8.5 Hvilke følger bør disse funnene få for historiefaget i skolen?

Så lenge det er et mål at historiefaget i skolen skal styrke elevenes historiebevissthet, herunder deres evne til historisk orientering, er det et poeng at undervisningen må utruste elevene med store historiske rammeverk. Men hva skal et slikt historisk rammeverk inneholde? Dette er et sentralt spørsmål innenfor den historiedidaktiske tenkningen (se kapittel 1 og 2), og jeg skal her, med utgangspunkt i teoriene og forskningen til Furer-prosjektet, Denis Shemilt og Peter Lee, komme med et forslag til utforming av et slikt historisk rammeverk.¹⁸¹

Først og fremst må det historiske rammeverket bygge på historiefagets nøkkelkonsepter, slik at det makter å romme motstridende narrativ og en alltid skiftende kategorisering og tolkning av historiske hendelser. For så lenge det er et mål at rammeverket skal legge til rette for en meningsfull orientering i tid, må det kunne håndtere en kontinuerlig innsamling, vurdering og assimilering av ny historisk kunnskap. Et slikt nøkkelkonseptuelt rammeverk krever videre en styrking av elevenes spørsmåls- og metodekompetanse, som innebærer evnen til å; a) formulere og forstå historiske problemstillinger, og; b) bruke fagets nøkkelkonsepter og metode i deres konstruksjon og dekonstruksjon av historiske narrativ. For kun gjennom en økt forståelse for forholdet mellom påstander, spørsmål og kildemateriale, kan elevene vurdere de historiske fremstillingenes gyldighet og nytte i lys av egne orienteringsbehov.

¹⁸¹ Innholdet i rammeverket er blant annet hentet fra Shemilt (2002), (2009) og Lee (2009), mens kompetansene er definert med utgangspunkt i Schreiber et al. (2006) og Körber (2011) – her gjengitt fritt etter Hammarlund (2013).

Et velfungerende historisk rammeverk bør også inneholde en realhistorisk kunnskap som dekker de viktigste vendepunktene i menneskehetens historie. For kun ved hjelp av en slik innholdskunnskap vil rammeverket kunne legge til rett for en velfungerende historisk orientering, ved å styrke elevenes innsikt i fortidens betydning for nåtid og fremtid. Rammeverket bør derfor være et flerdimensjonalt rammeverk, og inneholde både «Produksjons- og populasjonshistorie» (med vekt på teknologi, økonomi, befolkningsvekst og migrasjon), «Sosial- og organisasjonshistorie» (med vekt på sosiale strukturer, institusjoner og politikk), samt «Kultur- og idéhistorie» (med vekt på dagligdagsviten, religion og mentalitet).

Samlet sett skal et slikt rammeverk øke elevenes orienteringskompetanse, som igjen innebærer en økt evne til å: a) revidere deres historieforståelse, b) revidere deres forståelse av den materielle fortiden, c) revidere deres individuelle og kollektive identiteter, d) revidere deres syn på egne handlingsmuligheter, samt: e) revidere deres forventninger til fremtiden.¹⁸²

8.6 Veien videre?

I dette avsluttende delkapittelet ønsker jeg å kritisere noen aspekter ved denne undersøkelsens metodebruk, samt formulere mitt syn på denne oppgavens betydning for fremtidig historiedidaktisk forskning. Helt konkret innebærer dette at jeg skisserer et alternativ for hvordan jeg ville ha gjennomført en lignende undersøkelse på et ph.d.-nivå.

Når det gjelder kartleggingen av lærerintervjuene vil jeg påstå at lærernes emnebiografi fremstår som mindre viktig enn deres emneforståelse, i hvert fall så lenge det er sammenhengen mellom elevinformantenes historiebevissthet og deres evne til historisk tenkning som utgjør hovedfokuset i undersøkelsen. Fremtidige undersøkelser bør derfor fokusere mer på lærernes emneforståelse, og da særlig lærerinformantenes praktiserte undervisning. Forskningsøkonomiske vurderinger tilsa at individuelle livshistorieintervju utgjorde et godt grunnlag for en masteroppgave innenfor dette tema, men en ph.d.-undersøkelse burde også omfatte klasseromobservasjon. For kun gjennom en kartlegging av de faktiske undervisningsforhold kan man si noe sikkert om forholdet mellom lærernes didaktiske idéer og deres praktiserte undervisning.

Valget om å bruke fokusgruppeintervju for å kartlegge elevinformantenes metahistoriske bevissthet, i tillegg til et individuelt besvart spørreskjema for å kartlegge deres historiebruk,

¹⁸² Schreiber et al. (2006): 19-29. Og Körber (2011): 149-151 – her gjengitt fritt etter Hammarlund (2013).

kan også føres tilbake til forskningsøkonomiske vurderinger. Individuelle intervju med hver enkelt av de 27 elevinformantene ville raskt ha resultert i over 20 timer med mp3-opptak, som igjen ville krevd mer ressurser enn jeg har til rådighet innenfor rammene av en ordinær masteroppgave. Bruken av fokusgruppeintervju er likevel ikke helt uproblematisk, og valget av metode har i noen tilfeller påvirket empirien som er blitt samlet inn. Det viser seg nemlig at en liten andel av informantene har latt seg påvirke av alfa-elevne i gruppeintervjuene, og man kan muligens hevde at de bifaller påstander de ikke nødvendigvis ville ha kommet frem til selv. I denne undersøkelsen har jeg tatt høyde for dette fenomenet ved å kartlegge elevenes grad av deltakelse i intervjuene (se vedlegg 9), men det er fremdeles mulig at en del av informantene ville svart noe annerledes hvis de ikke hadde hatt mulighet til å støtte seg på sine medelevers refleksjoner. Jeg vil derfor påstå at man bør benytte seg av individuelle intervju med elevinformantene, hvis man ønsker å gjennomføre en lignende undersøkelse på et ph.d.-nivå. For kun gjennom individuelle intervju vil man kunne skissere et mest mulig uforstyrret bilde av sammenhengen mellom elevinformantenes historieforståelse og deres historiebruk.

Valget om å bruke et skriftlig besvart spørreskjema for å kartlegge informantenes historiebruk, kan også ha satt sine spor på empirien som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Kartleggingen av elevbesvarelsene viser nemlig at elevinformantene jevnt over er mindre aktive i den skriftlige delen av undersøkelsen, og disse funnene indikerer at elevene muligens ville svart mer utfyllende hvis deres historiebruk hadde blitt undersøkt ved hjelp av individuelle intervju. For kun ved hjelp av muntlige intervju vil informantene ha mulighet til å reflektere så fritt som mulig rundt de aktuelle fenomenene, samtidig som moderator har mulighet til følge opp elevenes utsagn med konkrete spørsmål knyttet til deres historiske orientering. I denne sammenhengen ville det også være en fordel å konstruere noen orienteringsoppgaver som eksplisitt undersøker nøkkelkonseptenes stilling i elevenes historiske narrativ, og ikke minst la elevinformantene reflektere rundt et større antall historiske fenomen og epoker, for på denne måten å kartlegge de generelle trendene som er avdekket i denne undersøkelsen. Fremtidige undersøkelser bør derfor benytte seg av både metahistoriske og bruksrelaterte spørsmål, fordelt på både muntlige og skriftlige metoder, slik at kartleggingen tar utgangspunkt i et mest mulig dekkende intervjumateriale.

Litteratur

- Aase, A. og Dyrvik S. (2003): *Portal – Verden før 1850*. Samlaget, Oslo.
- Angvik, M. og von Borries, B. (1997): *Youth and history. Volum A, Description*. Körber-Stiftung, Hamburg.
- Berg, M. (2010): *Historielärares historier. Ämnesbiografi och ämneforståelse hos gymnasielärare i historia*. Ph.d-avhandling. Karlstad University Press, Karlstad.
- Burke, E. (1790): *Betraktninger over revolusjonen i Frankrike*. Pax forlag (2007), Oslo.
- Bøe, J. B. (2002): *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Bøe, J. B. (2006): Lokalhistorie, historiebruk og historiedidaktikk, i: *Hva er historiebruk og historiedidaktikk - Heimen 3/2006*.
- Bøe, J. B. og Knutsen, K. (2013): *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Fossen, K. (2005): Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget, i *Historisk tidsskrift*, bd. 84, Oslo.
- Hammarlund, K. G. (2013): *To Point a Moral or Adorn a Tale? Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning*. [www.academia.edu/5819304/To Point a Moral or Adorn a Tale Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning](http://www.academia.edu/5819304/To-Point-a-Moral-or-Adorn-a-Tale-Historical-Consciousness-as-Debate-Issue-and-Basis-for-History-Teaching-and-Learning) Lokalisert 15.01.2015.
- Hermansson Adler, M. (2004): *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktikk*. Stockholm: Liber.
- Husbands, C. (1996): *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the past*. Bristol: Open University Press.
- Instone, M. (2013): Moving forwards while looking back: historical consciousness in sixth-form students, i: *Teaching History* 152 – September 2013.
- Jeismann, K-E. (1979): Geschichtsbewußtsein, i Bergmann, Klaus et al. (eds.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Vol. 1*, Düsseldorf: Schwann.
- Jarhall, J. (2012): *En kompleks historia. Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier I historieundervisning på högstadiet*. Lisensiatavhandling. Karlstad University Press, Karlstad.
- Jensen B. E. (1994); *Historiedidaktiske sonderinger*. B.1. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Jensen, B. E. (2003): *Historie – Livsverden og Fag*, 1. utgave, 2. opplag 2006. Gyldendal AS, København.

Jensen, B. E. (2004): Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb - en kritisk kommentar til Jörn Rüsens begreb om "historiekultur", i Ahonen, Sirkka et al. (eds.), *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: NTNU.

Johansson, M. (2012): *Historieundervisning och interkulturell kompetens. Lisensiatavhandling.* Karlstad University Press, Karlstad.

Knutsen, K. (2006): *Historier ungdom lever – en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.* Ph.d.-avhandling ved universitetet i Bergen.

Knutsen, K. (2012): Historiebaserte politiske ritualer – Hvordan politisk innflytelse utøves gjennom ritualer med historiske referanser, i Drangsholt, Janne Stigen m.fl (red.) *Memories we live by.* Hertervig Akademiske, Stavanger.

Knudsen, H. E. (2014): *Historie mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk utfordring.* Ph.d.-afhandling ved Syddansk Universitet.

Lee, P. (2002): *Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history.* Paper til The American Educational Research Associations årlige møte i New Orleans 2002. Se International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, vol 4.no. 1, januar 2004.

Lee, P. (2004): Understanding history, i: Seixas, P (ed.): *Theorizing Historical Consciousness.* University of Toronto Press.

Lee, P. (2009): Two out of five did not know that Henry the VIII had six Wives. History Education, Historical Literacy and Historical Consciousness, i Symox, L. og Wilschut (ed.): *National History Standards. The problem of the Canon and the Future of Teaching History.* Information Age Publishing (USA).

Lund, E. (2006): *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere.* 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

Lund, E. (2012): To verdener – and never they shall meet?, i: *Noter* nr. 194, September 2012.

Lund, E. (2013): Historiebevissthet og sammenhengsforståelse – en analyse av engelsk og dansk begrepspraksis, et Bidrag til *NOFA 4 – Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning.*

Lund, E. (2013): *Big History – morgendagens historiefag?*, i: *Noter* nr. 198, September 2013.

Nordgren, K. (2006): *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur og handling i det mangekulturella Sverige.* Diss. Karlstad: Karlstads universitet.

Olofsson, H. (2010): *Fatta historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass.* Lisensiatavhandling. Karlstad University Press, Karlstad.

Ohman Nielsen, M-B. (2001): *Av jord er du kommet - Av ord er du kommet. Et utvidet levningperspektiv.* I Nielsen, Carsten Tage m fl: *Mod nye historier,* Aarhus.

Ohman Nielsen, M-B. (2002): Historiens røst, i: *Historisk tidsskrift* nr.2 – 2002.

Ohman Nielsen, M-B. (2003): *Idéportal.* Det Norske Samlaget, Oslo.

Ohman Nielsen, M-B. (2004): Historiebevissthet og erindringsspor, i Ahonen, Sirkka et al. (eds.), *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: NTNU.

- Ohman Nielsen, M-B. (2006): Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema, for allestedsnærværende mennesker, i: Ongstad, S (red.): *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ohman Nielsen, M-B. (2007): *Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien. Kan historiefaget tjene på å reformulere sine "Læresetninger"?*, i *Historisk tidsskrift*, 2007/ 3.
- Ohman Nielsen, M-B. (2011): Mennesker i historie, historie i mennesker – Hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den andre verdenskrig, i: *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget, 2011.
- Poulsen, M. (1999): *Historiebevidstheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Roskilde Universitetsforlag.
- Rüsen, J. (2005): *History: Narration, interpretation, orientation*. 1. Utgave, andre opplag 2008. Berghahn Books, New York/Oxford.
- Santayana, G. (1998/1905-1906): *The Life of Reason*. Prometheus Books, New York.
- Seixas, P. og Peck, C. (2004): Teaching historical thinking, i Sears A. og Wright I. (red), *Challenges and prospects for Canadian social studies*, Vancouver.
- Seixas, P. (2008): *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*, Centre For The Studie of Historical Consciousness; www.histori.ca/benchmarks/ Lokalisert 15.01.2015.
- Shemilt, D. (1976): Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History, i: C. Portal (red.): *The historyCurriculum for Teachers*. London: Falmer press.
- Shemilt, D. (2002): The Caliphs coin: The currency of narrative frameworks in history teaching, i: Stearns, N. Seixas P. og Wineburg, S: *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press.
- Shemilt, D. (2009): Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How adolescents Make sense of History, i: *National History Standards. The problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Information Age Publishing (USA).
- Shemilt, D. (2011): The God of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? i: Perikleous, L. & Shemilt D. (ed.) (2011): *The Future of the past: Why history education matters*.
- Stugu, O. S. (1993): Nye læreplaner og metodebasert undervisning, I *HIFO-nytt* 1993/3.
- Stugu, O. S. (2004): *Historiedidaktikkens dilemmaer*, i Sirkka et al. (eds.), *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: NTNU.
- Stugu, O. S. (2013): *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget, Oslo.

Internettkilder

www.udir.no/kl06/HIS1-02 Lokalisert 15.01.2015.

www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktikk/Projekt/FUER.html Lokalisert 15.01.2015.

www.histori.ca/benchmarks/ Lokalisert 15.01.2015.

www.skolverket.se/publikationer?id=2705 Lokalisert 15.01.2015.

[www.academia.edu/5819304/To Point a Moral or Adorn a Tale Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning](http://www.academia.edu/5819304/To_Point_a_Moral_or_Adorn_a_Tale_Historical_Consciousness_as_Debate_Issue_and_Basis_for_History_Teaching_and_Learning) Lokalisert 15.01.2015.

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse

Masteroppgave i historiedidaktikk:

- Tar utgangspunkt i de historiedidaktiske teoriene om historiebevissthet og historisk tenkning

Undersøkelsens formål:

- Undersøke elever og læreres historiebevissthet og syn på historiefaget i skolen

Problemstilling:

Hvilken rolle spiller historiefagets nøkkelkonsepter og kildekritiske metode i den historiske orientering som kommer til uttrykk blant elever i den videregående skole?

Utvalg:

- Tre lærere og ca. 30 eller 36 elever fordelt på tre klasser (10 eller 12 elever pr. lærer)
- Lærerne og deres elever er fordelt på tre skoler i Rogaland, Telemark og Vest-Agder

Elevutvalget:

- Gjøres i samråd med lærerne, for å sikre et variert utvalg
- Kjønn, faglig nivå og *fravær* bør være avgjørende for utvalget
- Deltakelse er frivillig, så det er en fordel å plukke ut elever som er interessert i å delta

Metode:

1. Lærerintervju...

- Livshistorie-intervju med lærerne
- Intervjuet har en varighet på 45 minutter
- Intervjuet blir dokumentert med MP3-opptaker

Intensjon:

Undersøkelsen tar sikte på å avdekke eventuelle sammenhenger mellom lærerens emnebiografi og emneforståelse, samt hvordan lærerens emneforståelse virker inn på elevenes historieforståelse og interesse for historiefaget i skolen.

2. Fokusgruppe intervju med elevene...

- Grupper bestående av 5 (6) elever
- Intervjuet har en varighet på 45 minutter
- Intervjuet blir dokumentert med MP3-opptaker

Intensjon:

Undersøke elevenes metahistoriske forståelse av historie som livsverden og fag.

3. Individuelt besvart spørreskjema...

- Hver av de 10 (12) elevene svarer på tre oppgaver om historisk metode og historiebruk
- Å besvare spørreskjemaet tar 45 minutter

Intensjon:

Undersøke sammenhengen mellom elevenes metahistoriske forståelse, med særlig vekt på deres beherskelse av fagets metode- og prosessbegreper, og deres historiske orientering slik den kommer til uttrykk når de gjør rede for konkrete historiske fenomen.

Gjennomføring I:

1. Elevintervjuene gjennomføres på 2x45 min...

- Krever at læreren stiller en dobbeltime til disposisjon
- Kun 5 (6) elever er ute av timen til intervjuet om gangen
- Læreren står fritt til å kjøre ordinær undervisning med resten av klassen
- Intervjuet modereres av masterstudenten

2. Det skriftlig besvarte spørreskjema gjennomføres på 1 x 45 min...

- Alle 10 (12) elevene besvarer to oppgaver på en enkelttime
- Oppgavene krever at elevene har tilgang til pc og internett
- Læreren står fritt til å kjøre ordinær undervisning med resten av klassen
- Masterstudenten vil være til stede og veilede elevene

3. Lærerintervjuet gjennomføres på 1 x 45 min...

- Læreren velger ut et tidspunkt som passer i eller etter skoletid

Gjennomføring II:

- Undersøkelsen kan gjennomføres på to dager ved de enkelte skolene
- En dobbel- og en enkel-time til elevintervjuene og spørreskjemaet
- I tillegg til 45 minutter til gjennomføring av lærerintervjuet

Merk...

- Det er viktig at elevintervjuene gjennomføres før den skriftlige delen av undersøkelsen

Hva kreves av læreren?

1. Læreren stiller i utgangspunktet kun sin og elevenes tid til disposisjon...

- I tillegg til at læreren er med på å gjøre utvalg av informanter i de respektive klassene

2. Kommunikasjon med elever og skoleledelse...

- Det er også ønskelig at lærerne er deltakende i prosjektansvarliges kommunikasjon...
- Med skoleledelse og elever før undersøkelsen settes i gang

Hva kreves av utstyr og rom?

1. Intervjuene...

- Undersøkelsen krever tilgang til grupperom el. l., der intervjuene kan gjennomføres

2. Skriftlig del av elevundersøkelsen...

- Elevene trenger tilgang til PC og internett for å besvare det skriftlige spørreskjemaet

Behandling av empirien:

- Prosjektet kvalitetssikres og godkjennes av NSD (Norsk samfunnsfaglig datatjeneste)
- Materialet fra MP3-opptakeren transkriberes og anonymiseres – opptakenes slettes
- Elevene og lærernes navn skrives om – Lærer 1, Jente 2, Gutt 4, Lærer 3 osv...

Spørsmål om prosjektet?

Kan rettes til masterstudent (Universitetet i Agder) Kåre Michael Træland

Mail: kaaret05@student.uia.no

Mobil: 95 979 803

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Kåre Michael Træland

Mail: kaaret05@student.uia.no

Mobil: 95 979 803

Forespørsel om deltakelse i masterundersøkelse

Du, og elleve andre elever i din historieklasser, får tilbud om å delta i et prosjekt som skal undersøke elevers og læreres historiebevissthet og syn på historiefaget i den videregående skole.

Undersøkelsen er en av tilsammen tre undersøkelser, fordelt på tre skoler på Øst-, Sør- og Vestlandet, som danner grunnlaget for en masteroppgave ved Universitetet i Agder.

Prosjektet vil bestå av to deler: Et muntlig fokusgruppeintervju på ca. 45 minutter som vil bli dokumentert med en mp3-opptaker, samt et individuelt spørreskjema som vil bli besvart skriftlig. Spørsmålene vil omhandle historieforståelse, historiebruk og forhold til skolens historiefag. Intervjuene og spørreskjemaundersøkelsen blir gjennomført i perioden 15.08.14 til 15.12.14, og den ferdigstilte masteroppgaven leveres som eksamensoppgave den 15.06.15 ved Universitetet i Agder.

Alle innsamlede personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt: Personopplysningene vil anonymiseres og lydopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt den 15.06.15. Resultatet av undersøkelsen vil bli presentert på en slik måte at det ikke vil være mulig å kjenne igjen den enkelte lærer, elev, klasse eller skole i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektet gjennomføres etter avtale med klassens historielærer, samt etter avtale og i samarbeid med skolens ledelse. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Undersøkelsen er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, i overensstemmelse med personopplysningsloven.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Kåre Michael Træland, eller professor og veileder May-Brith Ohman Nielsen (Universitetet i Agder) tlf: 38 142 038. Mail: may-brith.o.nielsen@uia.no.

Med vennlig hilsen

Kåre Michael Træland

-----Klipp ut-----

Jeg samtykker i å delta i undersøkelsen

(Dato og underskrift)

Vedlegg 3: Spørreskjema – lærerintervju

Del I – Emnebiografi

- 1. Hvor lenge har du undervist i den videregående skole?**
 - Hvordan vil du beskrive historie/undervisningskulturen ved denne skolen?
 - Hvilke fag underviser du i?

- 2. Hva trigget din interesse for historie?**
 - Hvordan vil du beskrive historieinteressen/den faglige interessen i ditt barndomshjem?
 - Hvordan vil du beskrive møtet med historie i skole og utdanning?

- 3. Hvorfor valgte du å studere historie?**
 - Hvilke deler av historie synes du er mest interessant?
 - Hvilke andre fag har du studert?
 - Opplever du at det er en sammenheng i din fagkrets?

Del II – Emneforståelse

- 1. Hvordan forholder du deg til læreplanen i historie?**
 - Er det noe du ville forandret på i læreplanen (verdigrunnlag, tema, læreplanmål)?

- 2. Synes du at historie er et viktig fag?**
 - Hva mener du er formålet med historiefaget i skolen?

- 3. Hvis du måtte velge ett av de følgende utsagnene, hvilket ville det være?**
 - a) Historie holder samfunnet sammen
 - b) Historiefaget lærer elevene å kritisk granske vårt samfunns historie
 - c) Historie skaper identitet gjennom å belyse ulike grupper og individers historie

- 4. Hvordan synes du undervisningen i historiefaget bør være?**
 - Er det noen tema som er viktigere enn andre?
 - Er det noen perspektiver som er viktigere enn andre?
 - Hvordan underviser du i teori og metode (konseppter og kildekritikk)?

- 5. Hvordan tror du elevene opplever skolefaget historie?**
 - Hva opplever elevene som vanskeligst (arbeidsmetoder/tema)?
 - Er det noen arbeidsmetoder og tema som elevene liker bedre enn andre?

Vedlegg 4: Spørreskjema - elevenes fokusgruppeintervju

Del I – Historie...

1. Hva er historie?

- Hører samtiden og fremtiden med til historie?
- Er dere en del av historie?

Del II – Historie som prosess...

2. Hva fører til utvikling og endring i historien?

- Kan dere påvirke historien(s gang)?
- Har historien et mål – eller er det snakk om en tilfeldig utvikling?
- Hvordan tror dere at vi vil ha det i fremtiden?

Del III – Historie som livsverden...

1. Hvor møter du historie?

- Møter dere historie utenfor skolesammenheng?
- Hvordan påvirker møter med fortiden i hverdagen, deres syn på historiefaget i skolen?

Del IV – Historie som fag...

1. Hvorfor underviser vi historie i den videregående skole?

- Har dere nytte av historiefaget – angår historiefaget dere?
- Hvordan kan dere bruke historie i hverdagen?
- Kan historien gjenta seg?

2. Hvordan kan vi vite noe om fortiden?

- Hvordan er den historiske kunnskapen blitt produsert?
- Hvordan kan dere vite at det som står i historiebøker er sant?
- Hvorfor opplever vi at ulike historikere kan gi ulike fremstillinger av samme hendelse/tema?

3. Hva synes dere om historieundervisningen i skolen?

- Hvordan bruker dere læreboken i undervisningen?
- Bruker dere andre (historiske) kilder i undervisningen?
- Hvordan synes dere historieundervisningen bør være (innhold/arbeidsformer)?
- Hvilken del av historie synes dere er mest interessant – og hvorfor?

4. Hva vet du om læreplanen i historie?

- Har du lest læreplanen for historiefaget?
- Er læreplanen fremme i undervisningen?

Vedlegg 5: Spørreskjema - elevenes skriftlige besvarelser

1. Historiefaglige konsepter og metode...

Les de to vedlagte fremstillingene av den franske revolusjonen (vedlegg 1 og 2 (s.2))

Hvordan kan de to forfatterne ha så ulike fremstillinger av den franske revolusjonen?

- Begrunn ditt syn...

2. Historiebruk...

Del I: Kronologi og lange linjer...

Sett de følgende historiske epokene og hendelsene i riktig (kronologisk) rekkefølge – fra først til sist:

Tidlig middelalder, første verdenskrig, neolittisk revolusjon (den første jordbruksrevolusjonen), senmiddelalder, kald krig, industriell revolusjon, Romerriket, andre verdenskrig, høymiddelalder, gresk antikk.

Del II: Den neolittiske revolusjonen...

- a) Hva mener du er viktig å vite om den første jordbruksrevolusjonen?
- b) Hvor møter du informasjon om den første jordbruksrevolusjonen?
- c) Angår historien om den første jordbruksrevolusjonen deg?
- d) Har den første jordbruksrevolusjonen noen betydning for nåtid og fremtid?

Del III: Andre verdenskrig...

- a) Hva mener du er viktig å vite om andre verdenskrig?
- b) Hvor møter du informasjon om andre verdenskrig?
- c) Angår historien om andre verdenskrig deg?
- d) Har andre verdenskrig noen betydning for nåtid og fremtid?

Husk...

- Skriv utfyllende!

Lykke til!

Vedlegg I

Edmund Burke

Den britiske forfatteren Edmund Burke opplevde den franske revolusjonen på nært hold og utgav i 1790 boken «Betraktninger over revolusjonen i Frankrike». Burke skrev i forordet at boken var formet som et brev til "en meget ung herre i Paris".

Utdrag:

Ingenting er sikrere enn at våre skikker, vår sivilisasjon og alle gode ting som er forbundet med skikk og bruk i vår sivilisasjon, i vår europeiske verden i lange tider har vært forbundet med to prinsipper. (...) Jeg tenker på gentlemansånden og på religionens kraft.

(...) Men hvis handel og håndverk skulle gå tapt under et forsøk på å finne ut hvordan en stat fungerer uten adel og geistlighet, disse to gamle fundamentale prinsipper, hvordan ville det da gå med en stat bestående av vulgære, stupide og blodtørstige barbarer som i tillegg var fattige og skitne, uten ære og menneskelig stolthet, som ikke eide noe i nuet, og ikke håper på noe i det hinsidige?

Allerede nå kan man merke noe åndsfattig, uanstendig og tarvelig i alle handlinger hos nasjonalforsamlingen og dens veiledere. Deres frihet er ikke frisinnet. Deres kunnskap er ingenting annet enn oppblåst uvitenhet. Deres menneskenatur er barbarisk og brutal.

Vedlegg II

«Portal – verden før 1850»

«Portal – verden før 1850» er en lærebok i eldre historie skrevet i 2003 av historikerne Andreas Aase og Ståle Dyrvik. Læreboken dekker tidsrommet fra de første mennesker frem til ca. 1850 e.vt, og er en lærebok beregnet på elever i den videregående skole. Utdraget som gjengis her, handler om den franske revolusjonen.

Utdrag:

Opplysningsfilosofene gikk til angrep på alle gamle autoriteter og særlig på religionen. All argumentasjon som ikke var bygd på fornuften, var ugyldig, hevdet de, og undertrykkelse var i strid med fornuften. (...) Det var ingen fornuftige grunner til at noen skulle herske over andre, og ingen fornuftige grunner til å hevde at mennesker ikke var først like.

(...) Frankrike hadde i 1786 gjort en handelsavtale med England som førte til konkurser og arbeidsløshet i fransk håndverk og småindustri. I 1788 ble Frankrike i tillegg rammet av et alvorlig uår i jordbruket, og utover våren 1789 begynte matlagrene å gå tomme.

(...) Slutten av 1770-tallet var også preget av strid mellom kongen og stendene. Ludvig 16., som ble konge i 1774, hadde store økonomiske problemer. Han lånte store pengesummer for å hjelpe de amerikanske opprørerne og for å dekke sitt eget og familiens forbruk av juveler, praktklær og luksusliv.

Vedlegg 6: Lærerintervju - transkribert

Lærer 1 – 10.09.14

Intervjuer – Hvor lenge har du undervist i den videregående skole?

Lærer 1 – Dette blir det fjerde året.

Intervjuer - Hvor gammel er du?

Lærer 1 – Snart 29 år.

Intervjuer – Har du undervist i fire år ved denne skolen?

Lærer 1 – Ja.

Intervjuer – Hvilke fag underviser du i?

Lærer 1 – Jeg har norsk, historie og samfunnsfag.

Intervjuer – Hvordan vil du beskrive historieundervisningen, det vil si undervisningskulturen ved denne skolen?

Lærer 1 – Det er kanskje litt ujevnt, ujevnt om man får historie hvert år... Det er mange om beinet. Men jeg vet ikke om det er noen kultur, men det er forholdsvis lærebok-nær undervisning. For det har vært en del kull som har vært ganske svake, som har skapt et behov for en lærebok-nær undervisning. Det er jo også liten tid i faget, så det er ikke tid til turer og sånn som man kanskje har hatt mulighet til tidligere.

Intervjuer – Så mye lærebok- og foredragssentrert undervisning?

Lærer 1 – Ja, og faget oppleves noe nedprioritert. Det er et fag, akkurat som religion, og blir ett av mange fag på skolen.

Intervjuer – Samarbeider historielærerne på tvers av klasser?

Lærer 1 – Ja, vi har i utgangspunktet møter der alle som har trinnet møtes... Men det er noe mer tilfeldig hvem som samarbeider, det kommer an på kjemien mellom kollegaene. For vi deler jo alle opplegg, og vi snakker alle om faget, men de store prosjektene vil man kun gjennomføre med de man har en god kjemi med.

Intervjuer – Lærere som har lik undervisningsstrategi som deg selv?

Lærer 1 – Ja, som har samme filosofi, syn på hva som er viktig og hvordan man ønsker å gjennomføre undervisningen. Det betyr ikke at de som ikke gjør ting på samme måte som meg, gjør ting på feil måte, men heller at man ikke har samme pedagogiske utgangspunkt. Det går altså på synet på faget, der kan man ha ulike utgangspunkt.

Intervjuer – Har du opplevd å få noen føringer på hvordan du bør gjennomføre historieundervisningen, eller står du fritt til å legge opp ditt eget opplegg?

Lærer 1 – Jeg står fritt. Men første året så gjør man jo det man må for å overleve. Da blir det jo mye PowerPointer, det er fremdeles mye PowerPoint, og lærebok-nær undervisning. Når man får noe mer erfaring, opplever jeg at man utvider dette perspektivet. Man trekker inn egne studier på et vis...

Intervjuer – Så det er noen lærere du samarbeider tettere med enn andre?

Lærer 1 – Ja. Vi har to idrett-klasser i år, og vi to historielærere samarbeider godt. Vi deler mye og vi sitter på samme kontor, som igjen gjør det lettere å samarbeide. Andre lærere sitter på andre kontor, har andre klasser med andre typer utfordringer. Idrettselever reiser mye på tur og sånn, som betyr at vi må tilpasse opplegget til det også. Dette gjør at det er lettere for meg å samarbeide med den læreren som har den andre idrett-klassen.

Intervjuer – Føler du at sensors forventninger er avgjørende for hvordan du legger opp din undervisning?

Lærer 1 – Ja, jeg tilpasser undervisningen til hvordan vi tenker at eksamensoppgavene vil se ut. I tillegg til at vi også ser på hvordan andre skoler i fylke lager sine eksamensoppgaver, når vi er ute på sensoroppdrag. Slik ser vi hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Når det gjelder sensorer på eksamen, så har jeg opplevd sensorer som, på grunn av deres hovedoppgaver, spør om ting som ikke dekkes av boka. I de tilfellene synes jeg det er vanskelig å rette meg inn mot hva en sensor er ute etter, for det kan være så mye. Men vi forsøker å peile oss inn på oppgaveform og struktur, slik vi tenker.

Intervjuer – Så eksamensvarianten er avgjørende for hvordan du utformer historieundervisningen?

Lærer 1 – Ja. Det er en del skoler her i fylke som bruker kildemateriale som en del av eksamen, en skal kunne si noe om en bestemt kilde, og ønsker vi å bruke denne eksamensvarianten må vi jobbe med kilder.

Intervjuer – Så dere tar sikte på å bruke kildemateriale i de kommende eksamenene?

Lærer 1 – Ja, for eksempel.

Intervjuer – Hva var det som trigget din interesse for historie?

Lærer 1 – Det tror jeg handler om at de var interessert i historie hjemme. Jeg kan ikke helt huske når jeg ble interessert i historie, men det var bøker og folk som snakket om historie hjemme... Så da ble det bare sånn.

Intervjuer – Så personer i din nære familie var interessert i historie?

Lærer 1 – Ja, pappa.

Intervjuer – Lokalhistorie, eller...?

Lærer 1 – Sånn helt generelt. Han har fulgt med på skolen og lært mye, og han har reist og sett en del. Han har derfor også opplevd en del av de tingene han forteller om. Min historieinteresse startet nok ellers med bestemte personer, og min far kunne fortelle om disse personene, enten fordi han har levd samtidig som dem, eller fordi han har lest om dem. Han har jo opplevd en del av de tingene som er interessante.

Intervjuer – Hvordan vil du beskrive møtet med historie i skolen?

Lærer 1 – Jeg vet at jeg likte historie i skolen, men jeg husker lite fra grunnskolen. Jeg husker at når vi hadde sånn boklån-dag så lånte jeg historiebøker, mens alle de andre lånte skjønnlitterære bøker. Og så husker jeg et historieprosjekt, musikkhistorie, som jeg mente var skikkelig gøy, der jeg fikk mye hjelp hjemme. Men ellers husker jeg lite fra grunnskolen, annet enn at jeg syntes det var gøy.

Intervjuer – Hva med historiefaget på videregående?

Lærer 1 – På videregående har jeg gått helse og sosialfag, hjelpepleien og allmenn påbygg. På påbygg, etter den gamle modellen, har jeg da bare hatt nyere historie. Læreren benyttet seg av mye tavleundervisning, arbeid med oppgaver fra boka, noen prosjekter og typisk mappeinnleveringer. Jeg synes ellers ikke at dette var noe høydepunkt i min historie... Altså jeg likte historie, men jeg synes ikke læreren var god nok. Jeg opplevde det slik at han snakket om feil ting, og han kunne ofte ikke de tingene som han snakket om.

Intervjuer – Så du mener at undervisningen du møtte på videregående hadde mangler?

Lærer 1 – Det handler nok også om at jeg og han læreren ikke hadde den beste kjemien. Men han svarte også feil på masse spørsmål som jeg spurte. Før man begynner å studere historie på universitetet, er historieinteressen som regel ganske detaljfokusert. Typisk andre verdenskrig, jødeutryddelsen og personfokusert. Når jeg mener at han snakket om feil ting, så betyr det at han ikke snakket om de tingene jeg mente var interessant. Men han snakket jo om pensum, det gjorde han.

Intervjuer – På universitetet da?

Lærer 1 – I Bergen.

Intervjuer – En bachelorgrad?

Lærer 1 – Nei, to år. Så jeg har hele bachelorgraden, unntatt oppgaven, og jeg har halve det årsstudiet i Bergen. Men så har jeg oppgaven, og resten av det årsstudiet i samfunnsfag, fra Kristiansand.

Intervjuer – Så tok du en mastergrad i Kristiansand. Hva skrev du om da?

Lærer 1 – Sunnhetskommisjonen i Kristiania fra 1860 til 1880.

Intervjuer – Hva annet har du studert?

Lærer 1 – I mellom bachelor- og masteroppgaven studerte jeg et årstudium med norsk, altså nordisk, i Kristiansand. Etter det har jeg tatt pedagogikken deltid i Stavanger, mens jeg jobbet.

Intervjuer – Hvorfor valgte du å studere historie?

Lærer 1 – Fordi det er et fag jeg vet at jeg liker. Jeg liker også religion, nordisk og statsvitenskap, men historie er det eneste jeg synes er kjempegøy.

Intervjuer – Hvilke deler av historie synes du er mest interessant nå i dag?

Lærer 1 – Det henger jo sammen med den masteroppgaven jeg skrev, og handler om det moderne samfunnets opprinnelse. Oppbyggingen av det moderne samfunnet, både politisk, økonomisk og sosialt, og særlig i forhold til helsevesenet som jeg skrev om. Jeg synes også at den kalde krigen, som jeg før kun interesserte meg for deler av, blir mer og mer interessant. Men jeg interesserer meg også mer for eldre historie, som jeg ellers aldri har likt. Fordi jeg nå får brukt det, i arbeidet mitt.

Intervjuer – Foretrekker du eldre- eller nyere historie?

Lærer 1 – Å undervise eller å lese?

Intervjuer – Begge deler?

Lærer 1 – Jeg foretrekker å undervise i nyere historie, der har man bedre tid. Man har kun to timer i uken i eldre historie, og da får man kun svevd litt i overflaten. Men ellers går det mer på tema, enn det går på når tid det var. Jeg kan like godt lese om 1500-tallet som jeg kan lese om 1900-tallet, så lenge det er et tema som interesserer meg. Jeg er ofte personfokusert, og liker hekseforfølgelser, og historier om konger og dronninger... Temaer som ikke nødvendigvis er en del av skolefaget, men som jeg synes er interessante. Jeg liker biografier, og kan gjerne se en film eller en dokumentar om personer og hendelser som har en «mindre» betydning i historien.

Intervjuer – Føler du at det er en indre sammenheng i din fagkrets? De er jo alle humaniora-fag for eksempel.

Lærer 1 – Jeg opplever helt klart at det er en sammenheng. Det er en av grunnene til at jeg føler at samfunnsfaget blir et stadig kjedeligere fag å undervise i, fordi du får bruke mye mindre historie enn det jeg mener er nødvendig i det faget. Man kan godt snakke om FN, men man må også snakke om hvorfor FN har oppstått. Sånn sett tror jeg ungdomsskolens samfunnsfag, er bedre enn samfunnsfag på videregående, fordi der er flere fag slått sammen, tenker jeg da. Men samfunnsfaget mitt er ikke et vanlig årstudium, det er sammensatt. Det består av et halvt år fra Bergen med sammenlignende politikk med Frank Aarebrot, og et halvt år med tre fag fra Kristiansand – Ett fag om krig og fred med May-Brith og Olav, ett fag med internasjonal politikk og ett fag med befolkning og migrasjon. Alle de delene av det faget jeg har, som er godkjent som et samfunnsfag, får jeg bruk for i undervisningen, men jeg føler at skolens samfunnsfag mangler litt historie. Historie er også relevant i norskfaget, der jeg bruker historie for å forklare hvorfor en tekst er som den er. Eller for å forklare hvorfor en forfatter skrev som han skrev.

Intervjuer – Det handler altså om å kontekstualisere?

Lærer 1 – Ja. I samfunnsfag, det gjelder de delene som handler om arbeidsliv, internasjonal politikk og internasjonale forhold, så må man jo se det i forhold til noe annet, i forhold til det som har vært. Snakker man om terror og krig, så må man jo... De krigene som man har i dag, de har jo ikke oppstått av seg selv, de har jo en eller annen historisk bakgrunn. Dette må man snakke om, man må snakke om hvorfor arbeidslovgivningen er som den er i dag, med årsaker som ligger tilbake på 60-tallet eller 1800-tallet. Det er et spørsmål om hvor de er oppstått, og da kan man i noen tilfeller dra trådene kjempelangt tilbake, man kan jo det... Men man har jo et begrenset antall timer, så man må jo prøve å begrense seg litt. Men man må ha en bakgrunn, og i samfunnsfaget så synes jeg mye av denne bakgrunnen forsvinner. I norskfaget synes jeg at det er mer historie i faget, når du har om litteratur- og språkhistorie, enn det er i samfunnsfaget der vi snakker om hvordan samfunnet er i dag.

Intervjuer – Hvordan forholder du deg til historiefagets læreplan?

Lærer 1 – Jeg underviser jo etter læreplanen. Vi har jo en bok som følger, og boken er jo i stor grad etter læreplanen, siden det ikke er endret noe der de siste årene. Det vil si at bokens kapitler er bygget opp rundt læreplanmål, slik at vi får gjennomgått dem på en hensiktsmessig måte. Men det handler jo også om hvor mye du legger i hvert læreplanmål, for man kan jo trekke inn langt mer enn det som står i boken. Jeg prøver å trekke inn de tingene som jeg opplever at bøkene mangler litt på. Da er det ofte ting som jeg mener at det er viktig å vite, for det henger jo også sammen med min historieforståelse. Det er jo ikke alle som vil oppfatte helsevesenets oppbygging som ett av de viktigste momentene i oppbyggingen av det moderne samfunnet. Men siden jeg har skrevet en masteroppgave på dette tema så gjør jo jeg det, det er en viktig del av min historieforståelse.

Intervjuer – Er læreplanen noe fremme i undervisningen?

Lærer 1 – Jeg prøver å gå igjennom læreplanmålene i begynnelsen av PowerPointen, men hvor mye de hører etter er jeg usikker på. Så jeg er usikker på hvor hensiktsmessig det er. Det viktigste er å gjennomføre læreplanmålene gjennom det faglige opplegget. Men de har fått utdelt læreplanen, og de har hatt i lekse å lese læreplanen. I begynnelsen av året har vi også gått i gjennom læreplanen, hva vi skal lære om og hva som er poenget med faget. Og ikke minst hva som blir forskjellene, altså hvordan de må arbeide forskjellig, fra vg2 til vg3.

Intervjuer – Er det noe du kunne tenkt deg å endre på i læreplanen? Eller synes du den er grei som den er?

Lærer 1 – Den er ganske åpen, og man kan tilpasse den til det som interesserer deg, eller som du synes er viktig. Og ikke minst i forhold til om det er noe som passer særlig til det året, hvis det er noe spesielt som skjer. Sånn som i år har vi tenkt å fokusere en del på Midtøsten, fordi det skjer så mye der. Dette er mulig siden læreplanen legger til rette for å se på en konflikt i et ikke-vestlig land, og at vi selv da kan velge. Det må ikke være Vietnam eller Sør-Afrika, man kan velge ut i fra hva man synes er viktig der og da. Derfor mener jeg at læreplanen i historie er den læreplanen jeg har minst problemer med.

Intervjuer – Synes du historie er et viktig fag?

Lærer 1 – Ja, jeg gjør jo det. Ellers hadde jeg jo ikke studert det. Og jeg hadde heller ikke syntes at det er så gøy å undervise i faget. Som jeg sa om samfunnsfaget, man må ha grunnlaget. Historie er jo grunnlaget for alt, for dagens konflikter, våre rettigheter og så videre. Historie er alt.

Intervjuer – Hvorfor er historie et viktig fag?

Lærer 1 – Som May-Brith sier så gjentar ikke historien seg, men hvis ikke man lærer av historien så kan man begå lignende feil igjen. Jeg synes også historie er viktig for at elevene skal vite noe om sin bakgrunn, sin families bakgrunn, om landets bakgrunn og kontinentets bakgrunn og så videre.

Intervjuer – Så elevene har noe å lære av fortiden, med tanke på det som kommer i fremtiden?

Lærer 1 – Ja, på et vis. Selv om historien ikke gjentar seg, så er det klart at det som skjer i Midtøsten i dag ikke har oppstått av seg selv. Skal man forstå det som skjer i dag, må man også forstå det som ligger bak.

Intervjuer – De skal bruke kunnskaper om fortiden for å forklare hva som skjer i dag?

Lærer 1 – Ja.

Intervjuer – Du nevnte også identitetsdannelse, eller?

Lærer 1 – Ja, det også. Det er så mye... Historie er en del av deres identitet, deres bakgrunn, landets bakgrunn, og da er jo det en del av hvordan verden ser ut i dag. Og det synes jeg at er viktig å kunne.

Intervjuer – Er nåtids- og fremtidsperspektivet en viktig del av historiefaget?

Lærer 1 – Når vi diskuterer samtidige hendelser, så lurer vi jo på hva som vil skje videre med dette. Det er jo også et læreplanmål som går på kontrafaktisk historie, og med det kan man legge vekt på hva som kunne vært annerledes i dag og hva fremtiden vil bringe. Man snakker jo hele tiden om årsaker og konsekvenser, slik sett er det ikke unaturlig å diskutere hva som skjer i dag og hva som skjer i fremtiden.

Intervjuer – Så du mener at historisk kunnskap er viktig for å forstå nåtiden, men også i forhold til våre forventinger til fremtiden?

Lærer 1 – Ja, fordi det er jo prosesser der som på en måte er gjenkjennelige fra tidligere. Ting som skjer i dag, kan du jo kjenne igjen fra tidligere i historiske prosesser. Man vet jo ikke hva som kommer til å skje, men man har jo en slags oppfatning om at dette skjedde i hvert fall sist.

Intervjuer – Hvilke av disse påstandene synes du stemmer best overens med ditt syn på historiefagets formål.

Læreren blir konfrontert med tre påstander om fagets formål – se vedlegg 3.

Lærer 1 – Jeg ville nok valgt – Historiefaget lærer elevene å kritisk granske vårt samfunns historie. Men jeg ville også ha valgt den med identitet. Jeg mener at det å kritisk granske historie ikke nødvendigvis betyr at de skal påpeke at det som er skrevet tidligere er feil, men at de skal kunne forholde seg kritisk til for eksempel krigshistorien. Det er viktig at de kan se at historieforståelsen har endre seg, fordi det er jo noe de er veldig opptatt av (*viser til okkupasjonshistorie*). Men samtidig er en del av faget å forklare elevene hvorfor samfunnet, eller landet de bor i, har blitt som det har blitt. Det går jo både på dette med identitet og samhold, det å forstå sin egen historie. Hvis det var et svar på spørsmålet?

Intervjuer – Så absolutt, du ser ut til å helde mot en b/c?

Lærer 1 – Ja.

Intervjuer – Hvordan mener du historieundervisningen bør være?

Lærer 1 - Jeg foretrekker variasjon, mellom å bruke PowerPoint/foredrag og individuelt arbeid. Jeg mener ikke at de lærer alt helt spikra av å høre på meg snakke, men de lærer heller ikke av å kun lese/arbeide med oppgaver alene eller i grupper. Men også at man supplerer med andre... For det er et ganske presset fag, fordi det er mye fagstoff på forholdsvis kort tid. Men når man har tid til det supplerer man med andre undervisningsmetoder, film eller andre elev-aktive oppgaver som spill og lignende. Samlet sett så håper jeg at de lærer noe, men jeg tror det er viktig å variere.

Intervjuer – Så en variert undervisning?

Lærer 1 – Ja, og det er mitt inntrykk at det er det som stort sett foregår på denne skolen.

Intervjuer – Føler du at det er noen tema som er viktigere enn andre?

Lærer 1 – Ja, det er jo her det begynner å bli vanskelig. Jeg har jo en del tema som jeg liker veldig godt, men det er jo ikke ensbetydende med at det er de tema de bør undervises i. Men jeg synes at de første kapitlene i alle bøkene er viktige, fordi det er de som legger grunnlaget. Ideologier og utvikling er jo viktig, men elevene mener nok at det er de store verdenskrigene som er det viktige. Poenget er jo at de har allerede blitt undervist i andre verdenskrig på ungdomsskolen, så andre verdenskrig blir nok mer nedprioritert enn elevene skulle ønske. Men vi bruker jo selvfølgelig en del tid på andre verdenskrig.

Intervjuer – Er det noen perspektiver som mer viktigere enn andre, som økonomiske, politiske...?

Lærer 1 – Jeg har nok en tendens til å legge meg på det sosiale, men innenfor det sosiale vil det også være økonomiske og politiske aspekter. Jeg har nok en tendens til å legge mest vekt på hvordan folk hadde det, det vil si hva som påvirket folk flest. Det henger jo også sammen med at jeg synes det er mer interessant enn å snakke om politikere som personer og sånn. Og skal man snakke om politikk, så synes jeg det er mest interessant å snakke om dette kombinert med det sosiale aspektet.

Intervjuer – Demokrati og politikk ut i fra en sosial vinkling?

Lærer 1 – Ja, det er jo en del av det. Det er ingen tvil om at læreplanen og lærebøkene legger mye vekt på økonomi og politikk, så elevene opplever nok at jeg snakker en del om nettopp økonomi og politikk, men jeg prøver å kombinere dette, som det er så mye av, med sosiale vinklinger. Ellers er det særlig fremveksten av det moderne samfunnet, og demokratiets fremvekst som en del av dette.

Intervjuer – Når du snakker om det moderne samfunnet, så snakker du om perioden fra 1750 og frem til i dag?

Lærer 1 – Fra den industrielle revolusjon, den franske revolusjon, 1800-tallet og fremover. Men det er jo mye annet fagstoff også, så man er fort ferdig med 1800-tallet, men denne perioden legger mye av grunnlaget for resten av året. Man har da mulighet til å referere til dette senere... Som for eksempel når man holder på med oppgjøret etter første verdenskrig, da kan man sammenligne med oppgjøret etter Napoleonskrigene. På denne måten har man hele tiden noen referansepunkter.

Intervjuer – Hva med teori og metode, det vil si nøkkelenkonsepter som brudd og kontinuitet, og kildekritikk som metode, er disse en aktiv del av undervisningen?

Lærer 1 – Ja, de blir spurt om årsaker og konsekvenser på prøvene. De blir bedt om å gjøre rede for hvorfor noe er et brudd og så videre. Så vi jobber jo med det, og vi har jo et forholdsvis bevisst forhold til det. Vi snakker om hvordan det ene og det andre kan være et brudd, og vi prøver å finne årsaker og konsekvenser som forklaringer. Det å se ting som en del av en prosess synes jeg er viktig. Jeg la merke til at i det første året jeg underviste, så gjør man jo det man må for å overleve, og da blir det jo mye vekt på å gå fra kapittel til kapittel, uten nødvendigvis å legge vekt på de store sammenhenger. Man legger lite vekt på at ting henger sammen, og at ting skjer parallelt. Ting

påvirker hverandre, og noe er årsak til at noe annet skjer og så videre. Så det prøver jeg å si da, men om det kommer frem er jeg ikke sikker på.

Intervjuer – Snakker dere eksplisitt om innholdet i disse nøkkelbegrepene, og hvordan de brukes av historikere?

Lærer 1 – Vi bruker begrepene, men de blir nok ikke forklart så dyptgående... Vi snakker om konseptene ut fra det som står i boken, og ut i fra de... Det er ikke det at de ikke har evnen til å forstå dem, men for å fange hele klassen, det er jo ulike nivåer der, så bruker vi nok ganske enkle forklaringer, kanskje. Men når vi begynner å lete etter årsaker og virkninger, brudd og kontinuitet, i spesifikke case eller emner, så går vi så dypt som vi klarer.

Intervjuer – Hva med kildekritikk som metode?

Lærer 1 – Kildekritikk er noe vi snakker om, og jeg har en orientering i begynnelsen av året der jeg legger vekt på hva som kan hende hvis du ikke er kildekritisk. Gjerne med å bruke eksempler fra forskning, for å vise hva som har hendt når forskere ikke har vært kildekritiske. Men også i forhold til historieforfalskning, hvem som gjør det og at det forekommer i dag også. Ellers er det ikke så mange oppgaver der vi jobber med kildekritikk og kildebruk. Vi har hatt noen oppgaver som går på egen slektshistorie, og da arbeider vi litt med kildekritikk i forkant.

Intervjuer – Så få oppgaver som går på å analysere og bruke kilder?

Lærer 1 – Jeg har ikke gjort det tidligere, og i fjor underviste jeg ikke i historie. Men i år, når vi har tenkt å bruke den eksamensformen vi snakket om i tidligere, så må vi jo gjøre det. Det blir da gjerne utdrag fra lærebøkene, Tidslinjer og Cappelens lærebøker, med taler, pamfletter og slike ting, der vi kan arbeide kildekritisk og kildeanalytisk.

Intervjuer - Hvordan tror du elevene oppfatter skolefaget historie?

Lærer 1 – Jeg tror det er mange som opplever det som kjedelig, og at dette har å gjøre med deres interesse for å lese, deres vilje til å gjøre det som kreves av dem på skolen. Jeg tror også at det er mange jenter som oppfatter historie som kjedelig. Jeg tror at mange gutter opplever historie som kjekt, men at det da ofte er snakk om spesifikke emner som andre verdenskrig og lignende. Men det å snakke om prosesser og sårn, det synes de nok ikke er like interessant som jeg synes det er. Men i det store og det hele tror jeg faktisk at de fleste synes det er et interessant fag, ett av de bedre fagene. Men det er nok også mange som synes det er kjedelig, men det henger nok sammen med at det er et lese-fag.

Intervjuer – Hvorfor er guttene mer interessert i historie enn jentene?

Lærer 1 – Jeg tror at det henger sammen med at guttene spiller spill, og ser på filmer som handler om krig. Når disse guttene kommer til vg2, og skal ha historie, så spør de om når vi skal ha om andre verdenskrig, og jeg må fortelle at det kommer ikke før på vg3. Det er en like stor nedtur for dem hver gang. Men de har visse ting de har hørt mer om. Kanskje snakker de mer med foreldre og besteforeldre, og bryr seg mer om hvordan det var å vokse opp under krigen. Eller så er det på grunn av disse spillene og filmene, som gjør at de kan litt mer om visse tema. Jeg tror at de fleste av jentene ikke ser de samme filmene, eller spiller de samme TV-spillene. Jentene synes nok også at det er

interessant når de sitter i fagstoffet, men hadde jeg talt opp i klassen, tror jeg det er flere gutter enn jenter som synes historiefaget er interessant.

Intervjuer – Er det noen arbeidsmetoder som fungerer bedre eller dårligere enn andre?

Lærer 1 – Jeg synes at det meste fungerer, men det kommer alltid an på lengden. Sitter man og gjør oppgaver i en hel time, så vil også det bli kjedelig. Men de må arbeide med oppgaver, det er også de klare over, for ellers vil de ikke lære seg fagstoffet. Jeg vet at det er mange som foretrekker PowerPoint-presentasjoner, der de får ting forklart, og vil ikke gjøre oppgaver. Mens andre helst kun vil gjøre oppgaver, og slippe PowerPoint-presentasjonene. Det meste fungerer, det handler i hovedsak om lengde og variasjon. Står jeg og holder foredrag i en time, vil også det være kjedelig for dem.

Intervjuer – Så det er ikke snakk om enten individuelt arbeid eller gruppearbeid, presentasjon eller kreative oppgaver, men heller snakk om variasjon?

Lærer 1 – Ja, jeg tror det. I vertfall i den klassen jeg har. Men det kan jo være annerledes i andre klasser. Det henger også sammen med at dette er en ganske liten klasse. For når man setter i gang et gruppearbeid vil de fleste være interesserte i å jobbe, eller de tvinges til å jobbe av de andre elevene. Så det har nok en del med arbeidsmiljøet i klassen å gjøre og sånn også.

Intervjuer – Hva med tema da? Er det noen tema de liker, eventuelt ikke liker, bedre enn andre?

Lærer 1 – Jeg tror at de liker de to verdenskrigene veldig godt. De kan veldig lite om første verdenskrig, men de synes det er interessant nå vi snakker om det. Jeg tror at politikk, økonomi og ideologi, både før og etter 1900-tallet, som for eksempel den kalde krigen, der det er en del detaljer, tror jeg de synes er noe verre. Men det er nok heller emner innad i disse emnene som er vanskelige, mens annet klarer de uten problem.

Intervjuer – Så du mener ikke at det er et klart skille, for eksempel at de foretrekker enten nyere- eller eldre historie?

Lærer 1 – De foretrekker nok nyere historie, fordi at de kan mer. Eldre historie er jo, som sagt tidligere, en økt i uka... Jeg har bare undervist i litt over ett år på vg2, men jeg har enda ikke møtt noen som mener at vg2-pensumet er kjempegøy. De ser at det er bakgrunnen, men det er ingen av dem som har ønsket å fordype seg noe veldig i det.

Intervjuer – Så de interesserer seg for det de kjenner igjen?

Lærer 1 – Ja, jeg tror det.

Intervjuer – Føler de at nyere historie angår dem mer enn eldre historie?

Lærer 1 – Ja, det gjør de. Det sier de jo også, hva har dette med oss å gjøre? Men det blir jo bedre jo lengre opp i vg2 pensumet man kommer, gjerne fra 1500-tallet og utover... Fra vikingtiden, som er en greie som mange liker. Temaer som de kjenner igjen, der de har sett filmer, sett serier og spilt spill som omhandler tilsvarende epoker. Tema de fordypes seg i på egenhånd, og som de synes er gøy. Da kan de oppleve min undervisning som mangelfull, og lure på hvorfor jeg ikke kan snakke om det eller

det eller det. Men igjen føler jeg at dette helst er guttene. Det er de som har fordypet seg i emnene, det er de som har sett filmene og seriene. Noen få jenter innimellom, men ikke så alt for mange.

Intervjuer – Tusen takk for at du ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Lærer 2 - 18.09.14

Intervjuer – Hvor lenge har du undervist i historie?

Lærer 2 – Jeg har vært lærer to ganger, så dette er andre gang. Jeg var lærer i ett og et halvt år på (*navn på skole*), og så hadde jeg en lang pause. Dette er mitt tredje skoleår her, så jeg nærmer meg fire år.

Intervjuer – Hvordan er undervisningskulturen ved denne skolen? Står du fritt, eller er det klare føringer for hvordan du bør utforme din historieundervisning?

Lærer 2 – Kanskje for fritt. Jeg er nå leder for historie-seksjonen ved denne skolen, og jeg arbeider for at vi skal få en bedre delingskultur. Men stort sett har det vært kongen på haugen i hvert klasserom. Så her står man veldig fritt. I den grad vi prøver å bli enige om en felles linje, så vil det alltid være en som bryter den.

Intervjuer – Hvilke andre fag underviser du i?

Lærer 2 – Jeg underviser også i tysk. Jeg har også undervist i samfunnsfag, medier- og informasjonskunnskap og er fast vikar i internasjonal politikk og menneskerettigheter. Men det er tysk og historie som er fagene mine.

Intervjuer – Hva var det som trigget din interesse for historie?

Lærer 2 – Jeg hadde en flink historielærer, som gjorde at historie var gøy på skolen. Det er ikke noe annet enn det, egentlig. Det har fasinert... Ikke alle delene av historie, men det har fasinert. Det stod derfor mellom historie og tysk, når jeg skulle studere etter videregående. Min gamle historielærer er nå en av May-Briths kollegaer, Nils Justvik.

Intervjuer – Han er veldig flink.

Lærer 2 – Ja.

Intervjuer – Hva med barndomshjemmet? Den nære familie?

Lærer 2 – Jeg kommer jo fra en akademiker-familie. Min mor har studert historie, og jeg vokste opp med teater. Det meste av kultur har spilt en viktig rolle. Jeg kommer fra et hjem der den klassiske dannelsen har stått høyt. Grimberg, som for øvrig er helt politisk ukorrekt i historiemiljøet, har stått i bokhylla, og alt har blitt slått opp. Bøker har fylt alle vegger, og kunnskap har på en måte vært hobbyen i familien. Mine foreldre hadde denne interessen, og jeg overtok den. Jeg har ellers to dyslektiske søstre, som igjen førte til at lesing av skjønnlitteratur og historie har blitt delt med meg, siden det var jeg som var mottakelig.

Intervjuer – Hvordan opplevde du møtet med historiefaget på universitet og høyskole?

Lærer 2 – Jeg må gå tilbake til ungdomsskolen, der det var en skolekultur der det var et mobbegrunnlag å være flink. På videregående, der var det kult å være flink. Det var et miljø for deling, og man satt i friminuttene og øvet på fransken. Et miljø der det var gøy å lære sammen med andre, og andre også synes det er gøy å lære. Det samme gjaldt for universitetet, der man møtte andre som frivillig hadde valgt å studere faget. Jeg har jo alltid hatt med meg gleden av å lære, og jeg

er langt i fra utstudert. Jeg søkte selvfølgelig om å være en del av lærerløftet i år. Men jeg søkte ikke om å studere matematikk, og da får man jo ikke bli løftet. Jeg har jo lyst å fortsette å studere. Gleden av å lære har nok alltid vært med meg.

Intervjuer - Hadde du historiedidaktikk når du tok pedagogikkutdannelsen?

Lærer 2 – Ja.

Intervjuer – I Oslo. Den deltidsløsningen som de hadde samarbeid om i flere av fylkene. Vestfold og sånn forskjellig. Med sånne ukesamlinger en til to ganger i semesteret, med intensiv undervisning.

Intervjuer – Hvordan opplevde du dette møtet med historiedidaktikken?

Lærer 2 – Både pedagogikken, historie- og tyskdidaktikken var ikke spesielt givende. Men praksis var veldig givende. Ellers var det lite inspirasjon og praktiske eksempler å hente fra PPU-studiet. Heller ikke i historiedidaktikken. Men boka til Lund, at han har skrevet den, ære være han for det. Der er det mye å hente. Men når du får så lite inspirasjon, så tar det litt tid før man kommer til del tre av den boken. Der du får alle de gode eksemplene hans. Ellers var det dårlig. Det har jeg for øvrig tatt til meg, nå som jeg har noen av timene på historiedidaktikken på universitetet. Så prøver jeg å se hvordan jeg kan gjøre dette bedre.

Intervjuer – Hvilke historiske tema interesserer du deg mest for?

Lærer 2 – Jeg har jo fordypet meg i Midtøsten-konflikten, så det vil være vanskelig å komme unna den. Jeg har brukt fem og et halvt år av mitt liv, bare på den. Israel – Palestina, fra kort etter opprettelsen av den Israelske staten.

Intervjuer – Hvilke andre fag, enn historie og tysk, har du studert?

Lærer 2 – Jeg har tysk storfag, det vil si første del av hovedfaget, og så hoppet jeg av doktorgraden i historie. Jeg har også statsvitenskap, nesten grunnfag, jeg mangler kun politisk teori. I tillegg har jeg lingvistikk og sånt noe, og PPU.

Intervjuer – Hva handlet din masteroppgave om?

Lærer 2 – Våpenstillstandsforhandlingene mellom Israel og Egypt, etter 1948-krigen.

Intervjuer – Interessant tema.

Lærer 2 – Ja. Ingen hadde forsket på det før, det var grunnforskning. Det var spennende, men det tok lang tid.

Intervjuer – Lang tid?

Lærer 2 – Ja, det tok tre år.

Intervjuer – Opplever du at det er en sammenheng i din fagkrets?

Lærer 2 – Sammenhengen ligger i så fall i historiefaget. Alt er jo historie, og alt har en historie. I tysk for eksempel har man jo også tysk historie, som en del av faget. For å kunne lese kilder i historie, må man også kunne språk. Så det er jo en sammenheng. Mye av historien er jo politisk, og det er da

viktig å forstå politiske systemer, både i Norge og internasjonalt. Det hjelper meg i alle fall mye som historielærer. Knutepunktet er historie, alle fags mor.

Intervjuer – Hvordan forholder du deg til læreplanen i historie?

Lærer 2 – Læreplanen brukes aktivt i undervisningen noen ganger. Kanskje for sjeldent. Men jeg prøver å ta den frem i begynnelsen av året, for å vise hva læreplanen sier at vi skal lære. Det handler både om at vi skal bli bevisste om hva historiefaget er for noe, hva vi skal igjennom og hva de kan glede seg til, men også for å vise hvor lite presis den er. Da også for å få deres innspill om hvordan de ønsker at vi skal fylle undervisningen. For selv om vi er styrt av en læreplan, så er den veldig åpen. Den sier for eksempel at vi skal studere en internasjonal konflikt som fortsatt pågår, og hvis jeg hadde valgt ville det være Midtøsten, men vi kan velge en hvilken som helst konflikt som fremdeles pågår. Vi skal sammenligne to internasjonale konflikter, hvilke ønsker dere å sammenligne? Det er opp til dere. Det handler om å la dem få komme med innspill på hva de ønsker at vi skal fylle faget med. Noen ganger kommer det da innspill, særlig hvis vi har noen med utenlandsk bakgrunn, de ønsker å få noe om Indias historie for eksempel. Da sier jeg at det har vi rom for, det får vi til. Det er jo slik at det man selv velger, det er jo det man er mest motivert for. Da får vi mest læring i klasserommet.

Intervjuer – Kunne du tenkt deg å endre på læreplanen? Eller er du fornøyd med den slik den er nå?

Lærer 2 – Jeg er faktisk fornøyd med læreplanen. Jeg er faktisk det. Jeg synes at styrken til læreplanen er at den er så åpen som den er. At den gir oss som lærere muligheten til å velge det vi er eksperter på. Det at den åpner for å utnytte lærernes spisskompetanse. I tillegg er den så fleksibel at vi kan tilpasse den til elevene. Likevel er den såpass styrende, at vi må innom mange av de sentrale hendelsene i historie. Men enhver lærebok, en hver læreplan, vil gjøre et utvalg, vi vil aldri kunne dekke hele historien. Da synes jeg at læreplanen gir oss et stort spillerom. Men for de som ikke er så nerder i historie som meg, så kan det nok også være en utfordrende læreplan.

Lærer 2 – I vurderingssituasjonen er alltid læreplanmålene fremme. Nå skal de ha en oppgave på min familie i historie, og da blir det sett i sammenheng med læreplanmålet som sier at du skal kunne presentere en historisk person, og sette denne inn sin tidskontekst. Når det nærmer seg eksamen, går vi tilbake og ser på hvilke av læreplanmålene og temaene som er sentrale. Så lar jeg de formulere drøftingsoppgaver, som de trener på til eksamen. Så læreplanen er fremme i undervisningen, men jeg tror ikke alle elevene er like bevisste på fagets læreplan.

Intervjuer – Synes du at historie er et viktig fag?

Lærer 2 - Ja, jeg synes at det er kjempeviktig. Det handler om å forstå den verden vi lever i i dag. Nyttene i faget handler om å forstå at det ikke er tilfeldig at vi har det som vi har det i dag. Vi lever i et demokrati med stor rikdom, og man må da legge vekt på hvorfor vi i dag lever i en velferdsstat. Alle de tingene som de fleste tar for gitt. Det gir oss en forståelse for hvorfor vi har det akkurat slik som vi har det i dag. Og hvorfor det ikke er rart at demokratiet ikke slo igjennom på ti dager i Egypt under den arabiske våren. Det handler om å forstå den verden vi lever i, og det gjør man ikke uten historie.

Intervjuer – Så det handler om å forstå samtiden, og ha forventinger til fremtiden?

Lærer 2 – Ja, og at de forstår at de har mulighet til å påvirke fremtiden.

Intervjuer – Er det dette som er formålet med faget?

Lærer 2 – Jeg mener i hvert fall at det bør være et viktig formål med faget. Jeg vet også at vi skal utvikle etisk tenkende mennesker, med gode verdier og i det hele tatt. Men jeg tror at det å forstå at verden er slik som den er, gir oss grunnlaget for å få disse verdiene. Nettopp å ikke ta alt for gitt. Det handler om å forstå at ulike forutsetninger gir ulike muligheter.

Intervjuer – Hvilke av de tre utsagnene du ser her, mener du at stemmer overens med ditt syn på formålet med historiefaget i den videregående skole?

Lærer 2 – At historie holder samfunnet sammen, er jo statsbyggingen i historie. Det er vi forbi. At faget lærer elevene å kritisk granske vårt samfunns historie... Ja... Historie skaper identitet gjennom å belyse ulike gruppers og individers historie. Jeg er på C., helt klart.

Intervjuer – Det kan jo også være overlappinger.

Lærer 2 – Ja, det handler jo om at man i historiefaget også lærer hva som er typisk norsk. Men nå har vi jo også diskusjoner om hvor norsk er egentlig samfunnet. Oslo har 28% innvandrere. Er 1814 det norske? Hvem definerer det? Da er det viktig å se på at historien er i stadig endring, og det er nasjoner også. Så da er vi veldig på den C-en.

Intervjuer – Hvordan synes du at historieundervisningen bør være?

Lærer 2 – Den gode historietimen har jo mange forutsetninger. En av forutsetningene er jo elevene. Noen av de elevene som ikke ønsket å delta i undersøkelsen, ville ikke gå glipp av undervisning. Mens de som deltok, var gjerne de som syntes det var fint å slippe en time historie. Med noen klare unntak, så var det sånn. En av forutsetningene for den gode timen er at elevene stiller forberedt. At man kan føre en samtale om felles kunnskap. Derfor legger jeg mye vekt på hvordan man gir lekser på en motiverende måte, slik at elevene faktisk gjør lekser. Da har jeg spurt om råd fra elevene selv, og de har gitt meg beskjed om hvordan jeg skal gi lekser. Det å gi dem konkrete spørsmål, nøkkelting de skal se etter. De skal fysisk lete etter noe, og ha med et produkt til neste time. Og vi begynner hver time med leksenotatene. Stort sett. Noen ganger begynner jeg med et dikt, eller viser en film for å bryte opp å gjøre noe helt annet. Men de vet at leksenotatene alltid blir brukt på en eller annen måte. Nøkkelen er jo variasjon. Likevel merker jeg meg at noen ganger, når jeg ber dem om å arbeide på bestemte måter, at de spør om ikke jeg kan sortere ting på tavla for dem. Så jeg ender opp med å stå mer med tavla enn det jeg vil, men jeg forsøker å gjøre det i en dialog heller enn en monolog. Der de skal svare på spørsmålene, men at vi sammen forsøker å lage en struktur. Jeg er ellers opptatt av at de skal bli eksperter. Jeg deler dem inn i ekspertgrupper til stadighet, der de får ulike oppgaver. Så splitter jeg dem opp, og de underviser hverandre med oppfølgingsspørsmål og sånn. Forskningen sier jo at elevene lærer mest når de jobber aktivt. Jeg prøver derfor å holde dem aktive i største delen av timen. Men jeg har også en del foredrag, og tenker vel at jeg må drive litt skuespill. Jeg står på scenen, og jeg dramatiserer. I dag har jeg gått rundt med hodet til han her på Bastillen, gått rundt i klasserommet med en imaginær stokk med hodet hans på. I går var det en som satt å holdt seg for nesen når jeg snakket om hvordan det luktet under den første industrielle revolusjonen. Klarer man ikke å få elevene til å leve seg inn i tiden, så blir det vanskelig å forstå historien.

Intervjuer – Teori og metode? Nøkkelkonsepter som brudd – kontinuitet, og kildekritikk som metode?

Lærer 2 – Jeg er vel kjent for å være teori-nerden på skolen. Kilde-nerden. Første timen de møter meg, så får de kilder til mitt liv, så må de finne ut hva de kan vite sikkert om meg. Og ikke minst hvorfor mener de at de kan vite noe sikkert? Så tar vi tak i det, hvordan de stoler mer på pass enn skolebevis. De ser at fødselsdatoen min går igjen på flere kilder. De stoler mer på det fordi de ser det flere steder. De antar noe om Egypt, fordi de ser at det er flere ting med Egypt som går igjen. Så tar vi tak i hva er primær- og sekundærkilder. De skal på en måte være biografier. Jeg prøver å gjøre det sånn at de ser at alt som har med kilder å gjøre er bare logisk. Men begrepene må læres. Forskjellen på primær- og sekundærkilder går igjen på prøvene, de må ha kildehenvisninger. Nå skal de skrive historien om sin familie, og da er vi veldig opptatt av kildekritikk. De får beskjed om at de må være kildekritiske til alt, ikke minst læreren. Det er de gode på, og de får ros hver gang de gjør det.

Intervjuer – Er nøkkelkonseptene, som for eksempel brudd og kontinuitet, fremme i undervisningen? Er de blitt forklart?

Lærer 2 – Ja. Vi jobber en del med tidslinjer, det å legge ting i rekkefølge, for å få en oversikt over hva som hører sammen. Hvorfor begynner en epoke akkurat her? Hva er grunnlaget for at for eksempel middelalderen slutter akkurat der? Hvilke hendelser er det som fører til dette bruddet? Hva er likhetstrekkene med det som kommer etterpå? Nå skal vi gå igjennom den andre industrielle revolusjon, og da må vi tilslutt oppsummere om det var en eller to industrielle revolusjoner. Er det brudd eller kontinuitet? Det samme med første og andre verdenskrig, er det en eller to kriger?

Intervjuer – Er det noen tema og perspektiv du synes er viktigere enn andre?

Lærer 2 – På grunn av at jeg også har statsvitenskap, så er jeg nok meget opptatt av politisk historie. Vi har jo vært rammet av streik i år, og musikk-klassen er ofte ute på reiser, så det kan være vanskelig å dekke alle kompetansemålene i læreplanen. Da blir det et spørsmål om hvilke innholdstema vi kan droppe. Da ser jeg på hvilke historiske hendelser som får få etterdønninger i den historie vi pleier å gå igjennom. Selvstendighetskampen i Sør-Amerika, selvstendighetskampen der, det er ikke så veldig mange linjer frem til det de skal lære om senere. Så vi må klare å kutte den. Men jeg synes at det er grisevanskelig. Bortsett fra vikingtiden, så synes jeg det meste er spennende. Jeg jobber så hardt for å selge vikingtiden, og det er ingen andre tema jeg forbereder meg så godt på som dette. Det henger sammen med at jeg aldri har interessert meg for det, og derfor kan det så dårlig. Man husker jo ikke ting man ikke interesserer seg for. Jeg synes jo at politisk historie, kulturhistorie og sånn er utrolig viktig. Problemet med historie, når man skal prøve å velge bort noe, er jo at alt henger sammen. Hvis ikke du forstår idéhistorien i tiden, forstår du heller ikke hvorfor det politiske samfunnet utvikler seg slik som det gjør. Eller hvorfor man begynner å skape helt ny kunst og musikk. Alt henger sammen med alt, og det er den store utfordringen når man prøver å velge bort ting i historiefaget.

Intervjuer – Læreplanen er jo meget åpen når det kommer til valg av tema?

Lærer 2 – Absolutt. Likevel er det ikke slik at man kun underviser om Koreakrigen og Cubakrisa, man underviser jo i hele den kalde krigen.

Intervjuer – Føler du deg bunden av læreboka?

Lærer 2 – Jeg har ikke et veldig fritt forhold til boka. Eller... I måten jeg legger opp undervisningen, så er jeg fri i forhold til boka. Men når det kommer til elevene, det er ikke alle av dem som har et like godt forhold til løsbladsystem, derfor er læreboken ganske styrende. Boka er liksom grunnlaget for

hva de har med seg til timen. Min luksus er jo at mine elever har gjort leksene, noe det er mange historielever som ikke gjør. Når de har lest, så kan vi bygge videre på det med helt andre ting. Jeg tar med primærkilder, og vi diskuterer ulike hypoteser. Vi trekker inn bilder og filmsnutter, og prøver å se ting i sammenheng. Det er klart at har man elever som har gjort leksene, så har man mulighet til å putte mye nytt inn i timen. På den måten føler jeg meg bunden av det grunnlaget som læreboka legger. Men jeg føler en stor frihet til å bruke den som jeg vil i timen.

Intervjuer – Hvordan tror du elevene opplever historiefaget i skolen?

Lærer 2 – Det er nok meget blandet. Noen synes det er kjempegøy, men mange synes også at det er mye å lese og at leksene blir for like. Det har de nok også rett i. Det er også et modningsfag, der det er et krav at du skal kunne sammenligne og drøfte. Dette går det an å jobbe mye med, men det handler også om modning. Når dette først løsner, så opplever de ofte en aha-opplevelse. I begynnelsen lurer de på hvorfor de ikke bare kan gjengi kunnskap, det er jo tross alt det de alltid har gjort. Det er jo et fag der de får ros for å kritisere læremidlene, da med en begrunnelse. De er ikke vant til det, så for mange er det litt frustrerende i begynnelsen. Men jeg tror at mange av dem synes det er veldig gøy og veldig spennende. Mens andre synes at det er frustrerende at det ikke finnes en fasit.

Intervjuer – Hvilke undervisningsmetoder foretrekker de?

Lærer 2 – De fleste sier at de foretrekker at jeg har tavleundervisning.

Intervjuer – Tema? Nyere- eller eldre historie?

Lærer 2 – Jeg opplever at jeg klarer å få dem til å synes at eldre historie er spennende. Men det er mange som har et eller annet tema som de gleder seg til, og da er det stort sett nyere historie. Noen få unntak digger også antikken. Ofte kald krig og andre verdenskrig, så de er nok i utgangspunktet mer motivert for nyere historie.

Intervjuer – Så det er interesser i deres hverdagsliv som avgjør hva de synes er interessant i historiefaget?

Lærer 2 – Absolutt, store deler av grunnlaget har de med seg fra film, bøker, dataspill og alt mulig annet i deres omgivelser. Hadde de ikke hatt alt det, så hadde vi hatt en tung jobb på skolen.

Intervjuer – Tusen takk for at du ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Lærer 3 - 24.09.14

Intervjuer – Hvor lenge har du undervist i den videregående skole?

Lærer 3 – 20 år.

Intervjuer – Alle ved samme skole?

Lærer 3 – Ja, alle ved (*skole 3*).

Intervjuer – Hvordan føler du at historieundervisningskulturen er ved denne skolen? Deling? Samarbeid?

Lærer 3 – Det er veldig personavhengig, hvis vi snakker om samarbeid. Jeg har hatt lærere som har samarbeidet parallelt med meg, og vi har samarbeidet mye om både halvårsplaner, gjennomføring av undervisningen og så videre. Men så har det også vært perioder der det samarbeidet har vært ikke-eksisterende. Det er veldig avhengig av hvem man er parallelt med i faget.

Intervjuer – Hvilke andre fag enn historie underviser du i?

Lærer 3 – Jeg underviser i norsk og samfunnsfag.

Intervjuer – Hva trigget din interesse for historie?

Lærer 3 – Jeg har en slags naturlig nysgjerrighet på mange ting, og historie er en av de tingene. Dessuten så, jeg vet ikke om det er litt pretensiøst å si det, men jeg er jo også en aktiv politiker. Lokalt i hvert fall. Politisk aktiv og interessert har jeg vært fra jeg var 14 – 15 år, og like lenge har jeg vært interessert i historie. Jeg har på en måte sett en sammenheng mellom fortiden og den tiden vi lever i nå, noe som gjør at jeg synes det er veldig interessant med historie. Jeg synes også at det i seg selv er interessant å vite hvordan folk hadde det, og hvordan de levde i tidligere tider.

Intervjuer – Så det er interessant, men det har også en praktisk side?

Lærer 3 – Ja, en nytteeffekt. Det er i alle fall en sammenheng mellom politisk aktivitet og historieinteresse hos meg.

Intervjuer – Var det noen historieinteresse og/eller faginteresse i ditt barndomshjem?

Lærer 3 – Jeg kommer jo fra et klassisk arbeiderhjem der far var fisker, småbruker og anleggsarbeider, og min mor var hjemmeværende husmor. Begge de to var veldig interessert i gamledager og hvordan folk hadde det, men det var jo ikke et faglig miljø. De hadde en interesse av å ta vare på gamle ting, men for så vidt også om å fortelle om hvordan ting var et par generasjoner tilbake, som de kunne berette om. Men jeg kommer ikke fra et akademisk miljø. Far min leste nok noe lokalhistorie, men det var ikke noe Grimberg i heimen altså.

Intervjuer – Morsomt, du er en av to informanter som har nevnt Grimberg.

Lærer 3 – Men når jeg ble gift og havnet i en skolefamilie, så var Grimberg der. Den var obligatorisk.

Intervjuer – Så din nære familie hadde en interesse for familiens fortid?

Lærer 3 – Familiens fortid, bygdas fortid og litt krigshistorie faktisk. Moren min var oppvokst på (*navn på lokalområde*), der den TV-serien ble spilt inn, der det var en fangeleir med serbiske og russiske fanger der ute. Hun fortalte om hvordan de hadde besøkt de fangeleirene, og hvordan de hadde smuglet inn litt mat... På den måten ble interessen for den nære historie holdt i live. Jeg synes det var interessant å høre om hvordan det der hadde vært. Bestefaren min var jo rallar, var med å bygde Nordlandsbanen, han hadde mye å fortelle om anleggshistorien når banen ble bygd nordover i retning Bodø. Alt dette bidro nok faktisk, selv om jeg ikke har tenkt på det før du nå stilte spørsmålet.

Intervjuer – Hvordan var møtet med historiefaget i grunnskole og videregående opplæring?

Lærer 3 – Jeg likte faget hele veien, det gjorde jeg. Jeg gikk jo vanlig syvårig folkeskole, og deretter framhald- og realskole. Når jeg gikk på realskolen, så husker jeg at vi fikk en meget streng og nitidig lærer i historie. Men jeg likte det rigorøse og strengt faglige opplegget som hun hadde. Systematikken og måten å jobbe på. Det var jo mye enveis undervisning, det var jo lite... På gymnaset begynte vi så vidt med gruppearbeid, ellers var det læreren som underviste og vi som satt og gapte og tok imot. Jeg synes at det var greit, fordi jeg synes at det var greit å lære. Systematikken i hennes arbeidsmåte, den var bra.

Intervjuer – Systematikk?

Lærer 3 – Både orden og system på den enkelte time, men også i faget... Hun prøvde å få oss til og se sammenhenger i en utviklingsrekke, en slags kausalitet. Det satte jeg pris på. Det her sammenfalt med den perioden jeg begynte å interessere meg for politikk, så det var jo bra. Når vi kom til gymnaset så fikk vi en ny lærer, som var en slags lokal krigshelt. En person det ble skrevet bok om. Han var utrolig inspirerende. Han var ikke så systematisk, men han var veldig inspirerende, han kunne mye og jeg ble en slags venn av ham. Han inviterte også studenter hjem til sitt enorme bibliotek, og vi kunne diskutere historie i lange baner. Han hadde kanskje en viss sans for den politiske vinklingen, han likte det, og vi fant en tone der. Han var en viktig inspirasjonskilde for min fortsatte interesse for historie. Det ble skrevet en bok om han som heter Lurøyaffæren, og handler om en slags motstandskamp som tok form på Helgelandskysten.

Intervjuer – Hvordan opplevde du møtet med historiefaget på høyskole/universitet?

Lærer 3 – Jeg tok lærerskolen, og så skulle jeg ha noen fag i tillegg. Jeg reiste til Bø i Telemark og tok norsk grunnfag det påfølgende året. Parallelt med norsk grunnfag, tok jeg historie grunnfag. Jeg leste faktisk bare historie fra høst til jul, og var så oppe til eksamen i historie grunnfag. Det var et veldig tungt år, med to fulle grunnfag på ett år. Det var masse å lese. Jeg fulgte ikke... Jeg var bare på en historieforelesning, det var med Edvard Bull d.e. om Øst-Afrikas historie. Ellers har jeg bare lest på egenhånd.

Intervjuer – Imponerende.

Lærer 3 – Jeg hadde en muntlig og en skriftlig eksamen da før jul, på Bø, og da husker jeg at min sensor, eller eksaminator var det kanskje, Olav Rovde, sa at du må jo studere historie ordentlig. Men jeg fulgte ikke hans råd. Da jeg tok mellomfagstillegget i Trondheim året etter, hadde jeg også bare lest på egen hånd. Så jeg har aldri studert historie på vanlig måte, bare sittet hjemme og lest ut av pur interesse. Jeg har aldri vært i et kollokviemiljø, hatt veiledere eller hva det måtte være. Man skulle ha minst mulig studielån, man skulle gjøre det her så fort som mulig, men hadde situasjonen

vært en annen ville jeg nok ha studert historie ordentlig. Jeg kunne ha studert historie ordentlig, slik som de oppfordret meg til, men jeg gav meg etter mellomfaget.

Intervjuer – Hvilke tema eller historiske epoker synes du er mest interessant?

Lærer 3 – Jeg synes jo det vi kaller moderne historie i den videregående skole, er det som er mest interessant. Det er det jeg liker best å undervise i, og som jeg... Jeg liker jo å ha den lange linja, men spør du etter hva jeg foretrekker å undervise i, og hva som opptar meg mest, vil det være moderne historie. Fra den amerikanske revolusjonen og frem til i dag, det må jeg bare være ærlig å si. Men jeg prøver jo å ha en viss oversikt over det som ligger bak dette også.

Intervjuer – 1750 og fremover? Nyere historie?

Lærer 3 – Ja. Jeg husker da jeg drev og studerte, så skrev jeg en oppgave om partisplittelsen og greier på 1920-tallet i norsk historie. Det var interessant, synes jeg. Jeg underviser jo i andreklasser også, med Hellas og Romerike, ja...

Intervjuer – Har du en begrunnelse for hvorfor?

Lærer 3 – Den moderne historie ligger vel nærmere opp til samfunnsforhold vi lever i i dag, spørsmål vi må ta stilling til i dag, at det er et større slektskap på en måte. Heller enn det er mellom tidligere tider og dagens problematikk.

Intervjuer – Mange elever sier ofte det samme, at nyere historie er mer relevant for i dag. De elever som foretrekker eldre historie gjør det ofte fordi de opplever det som fjernt og spennende, eller fordi det er for mye politikk og så lignende i nyere historie.

Intervjuer – Har du studert andre fag enn de du underviser i nå?

Lærer 3 – Jeg har jo lærerprøven, så i utgangspunktet, i hvert fall i grunnskolen, er jeg jo kvalifisert til å undervise i alle fag. Det har jeg også gjort.

Intervjuer – Så du har undervist i grunnskolen?

Lærer 3 – Ja, jeg var nesten 20 år i grunnskolen før jeg begynte i den videregående skole. Jeg underviste til og med i musikk, selv om jeg var fritatt i sang og spill. Jeg hadde også gym og naturfag. Han som er religionslærer her nå, (*personlig informasjon om tredjeperson er blitt fjernet*), var i utgangspunktet ingeniør. Han sa til meg at det var takket være min naturfagundervisning at han hadde studert til ingeniør. Det er fantastisk, for det var ikke mitt fag altså.

Intervjuer – Et flott komplement!

Lærer 3 – Ja, og til tross for at det var et fag som jeg i hvert fall er ganske fjernt fra nå. Men vi var nødt, som lærere i grunnskolen så måtte vi ta det vi... Ja, religion hadde jeg også. Det var en god bredde.

Intervjuer – Opplever du at det er en sammenheng i fagkretsen din?

Lærer 3 – Ja, det er klart. Jeg synes at det er veldig fint å kunne undervise i for eksempel norsk og historie i tredjeklasse, for det er på en måte sider av samme sak. Det kunne nok ha vært ett stort fag,

hvis man var flink til å integrere. Vi er nok ikke flinke nok, men vi prøver, når vi lager halvårsplaner, å lage en link mellom fagene. Men vi er nok ikke flinke nok. Men sammenhengen er opplagt.

Intervjuer – En link mellom historie og litteraturhistorie?

Lærer 3 – Ja, absolutt.

Intervjuer – I samfunnsfag da? Føler du at historie har en naturlig plass der?

Lærer 3 – Ja, det er jo håpløst å forstå samfunnslæren hvis du ikke også kan noe historie. La oss si parlamentarismebegrepet og demokratiutvikling, hvis vi ikke har noen historiske knagger og henge dette på, vil det være vanskelig å forstå. Man kan forstå teorien, men ikke hvorfor det i et gitt tidspunkt, i sin tid, var viktig å jobbe for det. Man kan jo linke mye av samfunnsfagstoffet til historiestoff, og jeg gjør det. Både til lokalhistorie, og historie ellers, og jeg gjør det. Det synes jeg beriker gjensidig, på en måte. Men særlig samfunnsfaget.

Intervjuer – Hvordan forholder du deg til læreplanen i historie?

Lærer 3 – Hvordan da mener du?

Intervjuer – Hvordan bruker du læreplanen? Hvor styrende er den? Er den fremme i undervisningen?

Lærer 3 – Vi starter et hvert skoleår med å legge ut læreplanen i faget, for det årstrinnet vi skal undervise på. Vi går kjapt igjennom den, og fra da av er det kun et redskap, i den grad det er et redskap, for læreren. Elevene... Læreplanen er ikke veldig viktig for dem. Faget kan være viktig for elevene, men læreplanen, som plandokument, oppfatter de ikke som spesielt viktig. Ut i fra læreplanen lager jo vi halvårsplaner, men når jeg spør en mandagsmorgen om hva vi skal ha om i historie denne uka, så har de ikke sjekket det heller. Dette selv om de har tilgang til både læreplaner og halvårsplaner. Begge dokumentene er på en måte et godt redskap for læreren, men ikke nødvendigvis for elevene. De må ha det konkrete faget.

Intervjuer – Så læreplanen blir gjennomgått på starten av skoleåret?

Lærer 3 – Ja.

Intervjuer – Så elevene er innforstått med hva som er formålet med læreplanen?

Intervjuer – Ellers er den lite fremme i undervisningen?

Lærer 3 – Ja, lite. Den lever på en måte sitt eget liv, særlig for oss som har vært lærere lenge. Jeg ser at min nye kollega er mer på læreplanen, og det er sikkert bra. Det kan være at vi har noen vaner vi skulle ha forbedret.

Intervjuer – Har pensumboka en sentral plass i din undervisning?

Lærer 3 - Den har en sentral plass som utgangspunkt for min undervisning. Jeg bruker den som hovedkilde for det jeg presenterer for elevene. I både andre- og tredjeklasse er faget så stort, at hvis jeg skulle bruke et stort kildetilfang ut over det de kan gjenfinne i læreboken, vil det bli for mye for dem. Det er derfor mange interessante sider ved faget som, hvis vi hadde hatt bedre tid, vi kunne hentet kilder til utenom læreboken. Læreboken er hovedkilden, og jeg ligger ganske nær læreboken i

min undervisning. Jeg tror det gjelder mange. Men der ser jeg også en forskjell i forhold til min nye kollega, jeg føler han er flinkere til å trekke inn nyere forskning. Det er jo naturlig, de kommer jo rett fra skolen.

Intervjuer – Finnes det noe du kunne tenkt deg å endre i historiefagets læreplan? Verdigrunnlag, formål, læreplanmål?

Lærer 3 – Jeg synes at den er omfattende. Det er en utrolig mengde som planen på en måte inviterer til å gå igjennom. Til å undervise i, og gå igjennom. Men ut over det har jeg ingen store innvendinger til læreplanen.

Intervjuer – Du føler at det er et krav i læreplanen at du skal igjennom mye fagstoff?

Lærer 3 – Ja, det synes jeg.

Intervjuer – Men er ikke planen meget åpen da?

Lærer 3 – Jo, men det er vanskelig å kappe bort stoff... Det kan bli et problem hvis de ikke ser den store sammenheng. Jeg opplever det som vrient, det å kappe sentrale biter. Jeg er redd for at det vil skape et fragmentarisk bilde. Jeg starter derfor undervisningen min i tredjeklasse, med noen timers oppsummering av andreklassetoffet. Dette gjør jeg for å lede, for å få et helhetlig bilde.

Intervjuer – Hadde det vært nok for elevene kun å lære nyere historie? Slik påbyggselevne hadde det før kunnskapsløftet?

Lærer 3 – Jeg synes ikke det. Nei, det er jo ikke slik at historien starter i 1750. Det er derfor jeg starter tredjeklasse med å oppsummere stoffet frem mot 1750. De trenger å se at det er en større sammenheng i det som skjer, ellers...

Intervjuer – Hadde det vært nok å kun undervise elevene i for eksempel demokratiets fremvekst?

Lærer 3 – Det er jo mulig at vi kunne vektlagt noe annerledes. Når det for eksempel gjelder vikingtiden, gjennomføres dette som et gruppearbeid. Hver av gruppene arbeider da med et eget tema, som vikingferder og kristning. Det er det, jeg bruker ellers ikke så mye tid på det tema. Så selv dette tema stjeler ikke så mye tid, selv om vi kun har to timer i uka i andreklasser. Jeg synes heller at det kan være et problem at læreplanen er så eurosentrisk. Det tas med litt om Afrika og Asia, nærmest som et alibi. Verden er jo strengt tatt noe utenfor Europa også. Man kunne jo like godt ha kalt vår verdenshistorie for Europas historie.

Intervjuer – Synes du at historie er et viktig fag i den videregående skole?

Lærer 3 – Ja, det synes jeg. Vi kan jo ikke fullt ut forstå vår egen tid, uten at vi ser en sammenheng i det som leder opp til vår tid. Vi må ha historie i skolen for å skjønne vår egen tid, rett og slett.

Intervjuer – For å diagnostisere nåtiden?

Lærer 3 – Ja, for å forstå hvorfor ting skjer som de skjer. Vi trenger å forstå at det som skjedde i tidligere tider har ledet opp til der vi er i dag.

Intervjuer – Er det formålet med faget?

Lærer 3 – Ja, det vil jeg. Hvis man måler faget etter nytteeffekt, så må det være formålet.

Intervjuer – Kan det måles ut i fra noe annet enn nytte?

Lærer 3 – Noen kan jo ha en isolert interesse for å lære om hvordan det var i fortiden, uten at det skal ha en direkte følger for livet i dag, for forståelsen vi har av i dag. Det kan være snakk om rein nysgjerrighet. Jeg vil påstå at det også kan være legitimt. Nytteverdien trenger ikke være den eneste grunnen til at vi er interessert i historie.

Intervjuer – Mener du at en slik antikvarisk historieinteresse kan legitimere skolefaget historie?

Lærer 3 – Jeg mener at nytteeffekten grunngir hvorfor vi har historie i skolen. Likevel må de som har en isolert interesse i visse historiske tema, gjerne store tema, få lov til å ha det.

Intervjuer – Hvilke av disse tre begrunnelsene ville du valgt som formålet med historiefaget i skolen?

Lærer 3 – Hvis jeg måtte velge en av disse tre, ville jeg valgt B.

Intervjuer – Å kritisk granske...

Lærer 3 – Ja. Jeg synes for øvrig at både A og C også er sterke begrunnelser, men hvis jeg må velge velger jeg B.

Intervjuer – Føler du at det er noen overlappinger?

Lærer 3 – Mellom de tre begrunnelsene?

Intervjuer – Ja.

Lærer 3 – Det er en opplagt sammenheng mellom A og C, synes jeg. Å skape identitet gjennom å belyse individers og gruppers historie, vil kunne skape samhold i samfunnet. Men det kan i sin tur også skape en interesse for å kikke kritisk på vårt samfunns historie. Ja, jeg synes at det er en sammenheng der. Men jeg tenker $C \rightarrow A \rightarrow B$ er sammenhengen.

Intervjuer – Hvordan synes du at historieundervisningen burde være?

Lærer 3 – For noen år tilbake, det kan kanskje være en ti år siden, så la vi om historieundervisningen her ved skolen, vi begynte med forelesninger. Vi slo sammen to klasser, og på denne måten sparte vi skoletimer. Etter forelesningene delte vi i grupper, i mindre grupper på en 12-14 elever, der de arbeidet med oppgaver og så videre. Vi avsluttet så med en oppsummering i klassestørrelse, helt til slutt. Det synes jeg var en veldig fin metode.

Intervjuer – Denne forelesningsmodellen ligger tett opp mot...

Lærer 3 – Begrunnelsen for å innføre den var at elevene skulle få en smakebit på hva de ville møte i høgskole- og universitetssystemet. Hvis man la litt arbeid i det der, så fikk man det bra til. En god oversiktsforelesning, gode drøftinger i gruppene og gode oppsummeringer i klassestørrelse.

Intervjuer – Hvorfor ble denne undervisningsmodellen faset ut?

Lærer 3 – Det er jo et godt spørsmål. Før var jo historietimene lagt parallelt, klassevis, men det er de ikke lengre. Jeg og min nye kollega har to parallellagte timer i uka, og to som ikke ligger parallelt. Det ødelegger ganske mye for den muligheten vi hadde før. Dette ble prioritert før, men ikke nå. Dette henger sammen med, blir det sagt, at det er andre bindinger som gjør at dette må vike når timene settes opp.

Intervjuer – Føler du at det er noen tema i historie som er viktigere enn andre?

Lærer 3 – Jeg tror, som du nevnte tidligere i samtalen, at demokratiforståelse er viktig. De trenger å lære om demokrati og demokratiutvikling, det vil si kampen for demokrati og folkesuverenitet. Det mener jeg at er et viktig tema, det må være med i historieundervisningen. Hvis jeg skulle vektlegge en side ved faget, så er det denne.

Intervjuer - Synes du at det er noen perspektiver som er viktigere enn andre i historieundervisningen? Sosiale, politiske...?

Lærer 3 – Jeg prøver å problematisere oppleste og vedtatt sannheter, at disse ikke nødvendigvis er oppleste og vedtatt sannheter for alle. Vi ser alltid ting fra vår egen synsvinkel, fra vår egen kultur, og det er ikke gitt at vår betrakningsmåte er fasit.

Intervjuer – Du snakker om et flerperspektiv?

Lærer 3 – Ja, og det prøver nok læreplanen også litt å ivareta. Det synes jeg er viktig. Ungdom på en 16, 17, 18 og 19 år, jeg tenker tilbake på min egen ungdom også, de er jo veldig kategoriske. Men det er ikke nødvendigvis slik at sannheten er så kategorisk som vi tenker.

Intervjuer – Underviser du i teori og metode? Jeg tenker særlig på nøkkelkonsepter som brudd-kontinuitet og årsak-virkning, og kildekritikk som metode.

Lærer 3 – Jeg bruker ikke så veldig ofte de begrepene du brukte nå, men jeg synes at det er veldig viktig at de ser en sammenheng. At når det skjer så er det en naturlig, eller i hvert fall ikke en unaturlig, følge av det som har skjedd før. Når det gjelder kilder, så bruker vi i noen grad kilder i undervisningen. Når jeg hadde om den norske utvandringen i andreklasse, så benyttet jeg meg av en utflytter fra (*navn på nærområde*) som hadde flyttet til Amerika. Det er jo dette med å bruke lokale kilder som er positivt, fordi at elevene linkes opp mot... Det skaper en viss interesse, når de ser at det er faktisk i vårt distrikt, det var jo her dette skjedde. Jeg har også brukt en protokoll fra et møte i den tredje største arbeiderforeningen i Norge på slutten av 1800-tallet, den var jo på (*navn på nærområde*), som kilde. Vi skal nå ha om imperialismen, da vil vi også benytte oss av kilder. Jeg er innom det, hvordan ulike kilder kan ses ulikt på ut i fra det ståstedet man har.

Intervjuer – Utgjør kildene kun et alternativ til læreboken, eller arbeides det kildekritisk med kildematerialet?

Lærer 3 – Bruker man flere kilder til samme begivenhet, så kan man jo få frem den debatten. De to første kildene jeg her nevnte, inviterer jo ikke til den type kildekritisk arbeid. Men når vi nå skal ha om imperialisme, om ulike syn som fremkommer der, så kan man jo få inn den debatten som går på kildekritikk og hva man aksepterer som gyldig grunnlag for å mene noen ting.

Intervjuer – Prater dere noe om kildetyper, primære og sekundære kilder for eksempel?

Lærer 3 – Vi nevner begrepene, men jeg er noe delt på denne problematikken vi tar opp nå. Jeg tenker at det at ting blir sett ulikt på, av ulike folk og ulike ståsted, det er det viktig at elevene får bekreftet. Men å vektlegge det veldig mye i daglig undervisning, det føler jeg at jeg har ikke tid til. Jeg håper jo at noen av elevene senere ønsker å studere historie, men føler også at det er først når de er på høgskole eller universitetsnivå at det er aktuelt å gå dypt inn i det du nå spør om.

Intervjuer – Hva er da den gode historietime?

Lærer 3 – Det kan være så mangt. Jeg kan holde en totimers etter eget skjønn, en totimers forelesning der jeg står og doserer. Men en god historietime kan også være den der du problematiserer ting, altså dialogformen, og det er den formen jeg stort sett bruker. Den gode dialogen, hvor du må ha tindrende ungdomsøyne som bekrefter at dette er jeg med på. Men også med ulike arbeidsformer, gjerne med gruppearbeid som pågår, det er nemlig mange kategorier av gode historietimer.

Intervjuer – Variasjon?

Lærer 3 – Ja, det må vi prøve å bestrebe. Ellers vil det bli for monotont.

Intervjuer – Hvordan tror du at elevene opplever historiefaget i skolen?

Lærer 3 – Kanskje jeg er litt naiv og blåøyd, men jeg har faktisk en følelse av at elevene liker historie. Jeg opplever at de synes det er interessant å lære om hvordan ting var før, og de ser at faget er nyttig for å forstå verden de lever i i dag. Noen sier at ungdommen ikke er interessert, men det er ikke min oppfatning.

Intervjuer – De liker faget?

Lærer 3 – Ja, de er mer enn medium interessert.

Intervjuer – Fordi faget er nyttig.

Lærer 3 - Ja, på grunn av den genuine interessen og nytteverdien.

Intervjuer – Er det noen arbeidsmetoder og tema du opplever at fungerer bedre enn andre?

Lærer 3 – Det virker som den nære historie fenger mer enn tidligere tider. Det kan jo ha en sammenheng med læreren også.

Intervjuer – Så de liker nyere historie bedre enn eldre historie?

Lærer 3 – Ja, det tror jeg.

Intervjuer – Hvilke undervisningsmetoder foretrekker de?

Lærer 3 – Jeg er jo nå inne i mitt siste år som lærer, og har nok stivnet en del i gamle måter å undervise på. Det rare er jo at jeg fremdeles får gode tilbakemeldinger på en litt gammeldags formidlingsmåte. Jeg har en undervisning der læreren står sentralt. Jeg ser det også på blikket til folk, man ser jo om de er med på det her. Til og med tavleundervisning kan jo fungere helt greit. Jeg sier ofte til elevene at det er kjedelig å undervise slik, men de mener at de lærer bedre slik. De er fornøyde.

Intervjuer – Så de foretrekker en mer tradisjonell, lærersentrert undervisning?

Lærer 3 – Ja, men ikke bare det selvfølgelig. Selv de timene må jo ha en dialog-form, man må prate seg igjennom stoffet med elevene. Man kan ikke bare stå der og dosere ut. Jeg og (*navn på tredjeperson*) er fra en generasjon som sliter litt med IKT, men som han sa så er det jo vi som bedriver en eksotisk undervisning nå. Men det er helt klart flere veier som kan gi et godt læringsresultat.

Intervjuer – Så noe variasjon er nødvendig.

Lærer 3 – Ja.

Intervjuer – Takk for at du ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Vedlegg 7: Elevintervju - transkribert

Skole 1, gruppe 1 – 10.11.14

Intervjuer – Hva er historie?

Gutt 2 – Faget går ut på å lære om fortiden.

Intervjuer – Faget går ut på å lære om fortiden?

Gutt 2 – Hvordan det liksom har utviklet seg til sånn vi har det i dag.

Intervjuer – Ok, men handler faget kun om fortiden?

Gutt 2 – Nei, som samfunnsfag handler det også om nåtida. Men historie som fag handler om fortida.

Intervjuer – Er dere andre enige i at historiefaget er faget om fortiden?

Jente 1 – Det handler jo noe om nåtiden også. Det forteller jo hvorfor ting er som det er nå. Men jeg føler også at faget handler mye om fortiden.

Alle de resterende elevinformantene sier seg enige i Gutt 2 og Jente 1s utsagn.

Gutt 3 kommer nå inn i lokalet, får satt seg ned og blir presentert med det vi andre har snakket om.

Intervjuer – Hva synes du? Handler historie om fortiden?

Gutt 3 – Ja, det gjør jo det. Det handler jo om hva som har hendt i fortiden, historisk hendelser.

Intervjuer – Når jeg nå sa historie, så tenkte dere alle på historie som fag. Er historie kun et fag?

Gutt 1 – Nei, det er jo flere som jobber med historie og alt sånn også.

Intervjuer – Hvordan da tenker du?

Gutt 1 – Ehhh...

Alle – Latter.

Gutt 2 – For eksempel TV-program, som Discovery og History Chanel. Der er det jo andre måter å lære historie på.

Intervjuer – Ok, så du snakker om å lære historie?

Jente 1 – Altså, du kan jo bare fortelle en historie. Da forteller du et eller annet som har skjedd i helga eller i en film, det er jo historier.

Gutt 1 – Historie er jo bare noe som har skjedd i fortiden. Du kan fortelle noe gjennom farfaren din, for farfaren din han er jo historie han også. Hvis han har dødd, da er han historie.

Intervjuer – Så historie handler primært om fortiden?

Gutt 1 – Ja.

De resterende informantene sier seg enige i Gutt 1s utsagn.

Intervjuer – Har nåtid og fremtid noe med historie å gjøre? Eller er det kun fortidsdimensjonen som betyr noe i historie?

Gutt 3 – Historie har lagt grunnlaget for det som kan skje i fremtiden og nåtiden, på en måte. Så det har jo litt å si, men ikke noe mer enn det.

Intervjuer – Vær så snill og utdyp. Hvordan har det noe å si?

Gutt 2 – At det har utviklet seg frem til hvordan det er i dag, liksom. Var det det du mente?

Gutt 3 – Ja.

Intervjuer – Så da har historie noe å gjøre med nåtid også?

Gutt 3 – Ja. For det har jo på en måte, historien er jo det som har skjedd, og så har vi kommet videre på en måte.

Intervjuer – Hva med fremtidsdimensjonen da?

Intervjuer – Eller blir fremtiden historie først når den har blitt fortid?

Alle – Ja.

Intervjuer – Er dere en del av historie?

Alle – Ja.

Intervjuer – Noen som ønsker å utdype?

Gutt 3 sier noe som mp3-opptakeren ikke klarer å registrere.

Intervjuer – Så dere lever, derfor er dere en del av historien?

Gutt 3 – Ja. For når vi er ferdige med dette her (*sikter til intervjuet*), så er jo det historie.

Jente 1 – Det handler jo om teknologien og alt som er nå, vi er jo en del av det. Og det vil jo senere sikkert bli historie, når det utvikler seg... Og, ja...

Intervjuer – Jente 1 snakker her om en utvikling, en prosess. Men hva er det som fører til utvikling og endring i denne prosessen? Hva er det som skaper utvikling?

Gutt 3 – Det handler om at folk tenker og utvikler ting. At det er lov å tenke, for før var det ikke lov å tenke alt. Nå har man jo lov til å tenke, og man kan også skaffe seg sponsorer til å skape nye ting.

Intervjuer – Så det er mennesker som skaper utvikling og endring?

Gutt 3 – Ja.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Jente 1 – Ja, jeg mener også at det er mennesket som utvikler ting.

Intervjuer – Er det kun mennesker som spiller inn på den, eller de, historiske prosesser?

Gutt 3 – Det kan jo også forekomme naturkatastrofer.

Jente 1 – Global oppvarming og sånn der. Miljø og sånn, det har jo noe å si for hvordan ting utvikler seg. Nå lager vi jo elbiler og lignende.

Intervjuer – Er global oppvarming menneskeskapt?

Jente 1 – Begge deler. Det er for så vidt menneskeskapt, det er jo vi som har forurenset verden. Men det er ikke noe vi helt kan styre heller, på en måte.

Gutt 2 – De mener jo at det er menneskets skyld at vi opplever en global oppvarming, men jorden endrer seg også hele tiden, eller har alltid holdt på å endre seg hele tiden.

Intervjuer – For å snakke noe mer om menneskelig agens, ønsker jeg å spørre dere hva dere kan gjøre for å påvirke eller endre de historiske prosesser? Hva slags påvirkningskraft har dere?

Gutt 3 – Hvis vi finner opp noe, så endrer vi jo historien.

Intervjuer – Er det kun snakk om teknologi, eller er det andre måter dere kan påvirke de historiske utviklingene?

Gutt 3 – Du kan jo påvirke politisk, og alt på en måte.

Intervjuer – La oss forsøke å følge opp dette «alt på en måte», for å se hva vi klarer å klemme ut av den.

Alle – Latter.

Intervjuer – Hvordan kan dere påvirke politikken?

Gutt 3 - Å stemme og... Ja.

Intervjuer – Du som enkeltindivid kan altså gjøre en forskjell?

Gutt 3 – Ja, men en liten forskjell blir det jo. Men helt klart en forskjell.

Intervjuer – Er dere andre enige? Teknologi og politikk er nevnt som måter dere kan påvirke på historiens gang på.

Alle – Ja.

Intervjuer – Har dere noen andre eksempler?

Jente 1 - Hvis du gjør noe som kan endre et eller annet. Å få folk med deg, hjelpe fattige folk eller annet som betyr noe for verden.

Jente 2 – Terrorhandlinger vil jo også sette merker i historien.

Intervjuer – Politikk, økonomi, humanitære tiltak og terror er her nevnt.

Intervjuer – Dere ser alle ut til å konkludere med at dere er en del av den historiske utviklingen, og at dere har mulighet til å påvirke fremtiden- stemmer det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Vi snakker her om at historie er en utvikling, en prosess. Men er det slik at historien har et mål? Er det en bestemt vei utviklingen går, eller er utviklingen mer eller mindre tilfeldig?

Gutt 3 – Ja, vi prøver jo å gjøre verden til en bedre plass. Men det kan jo være en dårligere plass når vi tar over. Men sånn teknologi og politikk og sånn vil jo gjøre det bedre.

Intervjuer – Så den teknologiske utviklingen går til det bedre?

Gutt 3 – Ja, og den politiske og den økonomiske utviklingen. Men så har man også terrorhandlinger og sånn der er jo, alt etter som du ser det da.

Intervjuer – Så noe kan gå til det verre?

Gutt 3 – Ja, du ser jo Putin. Det er jo...

Intervjuer – Jeg regnet med at krisen i Øst-Ukraina kom til å bli nevnt i løpet av dette intervjuet.

Intervjuer - Men hva med teknologisk utvikling? Er teknologi alltid et gode?

Jente 1 – Teknologi og sånn kan jo føre til krig. Noen finner opp bedre våpen, og masse sånn her greier. Og så har de bedre landene bedre teknologi og sånn, og det er urettferdig for de u-landene som faller bak i utviklingsprosessen.

Intervjuer – Så teknologi, særlig militærteknologi, kan gjøre krigføring og drap mer effektivt?

Alle – Ja.

Intervjuer – Finnes det andre typer teknologisk utvikling som kan ha en negative konsekvenser?

Gutt 3 – Pc-en kan ha negative følger for språket. Men blir mer påvirket av det internasjonale.

Intervjuer – Ok.

Intervjuer – Jeg har merket meg at teknologi har blitt nevnt mye i løpet av dette intervjuet, er dere enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan vil vi ha det i fremtiden? Tror dere at vi vil ha det verre eller bedre enn vi har det nå?

Gutt 2 – Hvis vi tenker på teknologien som skal gjøre livet lettere, så kommer vi til å bli ganske late i fremtiden.

Intervjuer – Hvordan da tenker du?

Gutt 2 – Nå lager de for eksempel biler som kjører av seg selv, og de lager flere roboter som skal hjelpe oss. Som betyr at det blir mindre fysisk arbeid, som gjør at vi kommer til å bli ganske late.

Jente 1 – Å så den nye Iphone 6, så skal det være mulig å skru av lyset og finne bilen gjennom telefonen. Vi trenger snart ikke å tenke selv.

Intervjuer – Dere virker ganske overbevist om at den teknologiske utviklingen i hovedsak går til det bedre. Men hva med andre aspekter av livet? Går det til det bedre, eller kan det gå til det verre?

Gutt 2 – Sånn som befolkningsvekst som går ut over naturen. Det kommer jo an på om det blir en stor økning av befolkningen, og om vi vil bygge mer og mer ut, som igjen vil gå ut over naturen. Og dette kan ende opp med å gå ut over mange av oss. Særlig vi i Norge, som er så glad i naturen vår.

Intervjuer – Kan dere se for dere en utvikling som går til det verre?

Alle informantene gir uttrykk for at utviklingen ikke trenger å gå til det bedre, men kan gå til det verre.

Intervjuer – Vi har her fokusert mye på historie som fag, men jeg er også interessert i deres syn på historie som livsverden. Hvor møter dere historie utenfor skolen?

Gutt 1 – Film.

Gutt 3 - Museum.

Jente 2 – Alle typer bøker.

Gutt 2 – Internett.

Intervjuer – Hvordan da tenker du?

Gutt 2 - Alle slags typer nettsider der det står om historie, ting som har skjedd.

Intervjuer – Spill da, møter dere noe historie der?

Gutt 2 – Assasins creed 3 handler om den amerikanske historien. Den amerikanske revolusjonen.

Intervjuer – De møtene dere har med historie i hverdagen, påvirker disse deres syn på historie som fag? Eller er det slik at den historie dere møter i hverdagslivet ikke har noen ting å gjøre med det som foregår inne i klasserommet?

Gutt 3 - Ingenting.

Gutt 2 – Hvis det er noe jeg har lært om i en film eller lignende, og hvis vi skal ha om det i en historietime, så synes jeg det er mer interessant. Fordi filmer er laget for å være spennende, og dramatiske, og da blir det mer interessant å lese om det.

Intervjuer – Dere andre, er historiefaget i skolen helt adskilt fra den historie dere møter i hverdagslivet?

Gutt 1 – Hvis du har sett en film som du synes er kul, da er det mer interessant å lese på det enn hvis det er helt nytt. For det blir fortalt på en kjedeligere måte på skolen.

Gutt 3 – Det er jo ikke hver dag du møter på den franske revolusjonen og alt det der i hverdagen, utenom på film. Det er ikke akkurat som om du sitter på internett og leser om det.

Jente 1 - Det man lærer på skolen kan gi mening til det man opplever i hverdagen. Man forstår hvordan ting er blitt som det er blitt, men det er litt kjedeligere å ha et slikt tørt fag.

Jente 2 – Sånn som at man lærer historien og bakgrunnen til andre folk, så har vi jo bruk for det hvis vi for eksempel møter dem her i Norge. For at vi skal forstå deres bakgrunn og historie.

Intervjuer – Hvorfor underviser vi historie i den videregående skole?

Gutt 3 – Godt spørsmål!

Intervjuer – Har dere nytte av historiefaget? Angår det dere på noen måte?

Gutt 3 – Ja, det er jo bakgrunnen for at verden er blitt slik som den er i dag. For eksempel hvordan den franske revolusjonen har påvirket alle land. Fordi Frankrike var en stormakt før, og hadde kolonier...

Intervjuer – Så den franske revolusjonen har konsekvenser for i dag?

Gutt 3 – Ja, den har jo det på sitt vis. Men den franske revolusjonen kan jo ikke gjøre mer for Norge i dag, enn det den gjorde for så lenge siden.

Gutt 1 – Det er jo fordi vi skal være klar over hva som har skjedd før, sånn som noen land later jo som om noe i historien ikke har skjedd. Og... Vi lærer det jo for at det ikke skal skje igjen.

Intervjuer – Kan vi lære av historien?

Gutt 3 – Den franske revolusjonen lærte jo av den engelske revolusjonen. Så vi kan jo lære av den franske, og prøve å gjøre noe av det samme.

Jente 2 – Når vi lærer om andre verdenskrig, om hvor forferdelig det var, (...) så kan vi jo legge grunnlaget for at det ikke skal skje igjen.

Intervjuer – Så vi kan lære av historien for å forhindre at overgrep og krig skjer igjen?

Alle – Ja.

Gutt 3 – Ja. Men det handler også om å bruke historie slik at ting skal skje igjen, hvis det er noe positivt.

Intervjuer – Er det slik at historien gjentar seg selv?

Gutt 3 – Hva mener du?

Intervjuer – Kan historien gjenta seg selv? Er det slik at andre verdenskrig kan oppstå en gang til?

Gutt 3 – Ikke med de samme landene, men vi ser jo nå at Russland begynner å få NATO på nakken. Så det kan jo bli en ganske greie krig.

Alle – Latter.

Intervjuer – Dere andre da, kan historien gjenta seg?

Jente 1 – Ja. Ikke nøyaktig, men noe lignende.

Intervjuer – Hva mener du med noe lignende? Ta utgangspunkt i andre verdenskrig som eksempel.

Jente 1 – Jeg tror ikke at det samme vil skje igjen, at en person vil prøve å ta over hele verden. For i det tilfellet vil vi kjenne det igjen, og forsøke å stoppe det før det skjer. Men jeg tror at en slik storkrig kan skje igjen.

Gutt 3 – Vi har jo mye mer atomvåpen nå, så det ville jo blitt mye mer brutalt. Russland sitter jo på nok atomvåpen til å drepe syv verdener eller noe sånt.

Intervjuer – Dere ser alle ut til å være enige i at vi kan lære noe av historie. Men dere påstår ikke at historien gjentar seg. Dere har et forbehold, men mener at noe lignende kan hende igjen. Er dere alle enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan kan vi vite noe om fortiden?

Gutt 3 – Dokumenter, filmer og dikt og sånn.

Jente 1 – Historiske tekster og fortellinger, bilder, musikk og sånne ting.

Intervjuer – Hva kaller vi dette i fagtermologien?

Stille...

Intervjuer – Vi kommer tilbake igjen til det spørsmålet.

Intervjuer - Benytter vi oss kun av skriftlige dokumenter for å undersøke fortiden?

Jente 2 – Ting som står igjen, som bygninger, sånne bevis på en måte som står igjen rundt forbi. Etter andre verdenskrig står jo fangeleirene igjen.

Intervjuer – Hvis vi går veldig langt tilbake i tid, benytter vi oss da av skriftlig materiale for å nå fortiden?

Gutt 3 – Må jo ha funnet tegn på det, gjenstander, redskaper langhus på (*navn på nærområde*) og sånn der.

Intervjuer – Arkeologi?

Alle – Ja.

Intervjuer – Dere argumenterer for at man kan finne frem til hva som hendte i fortiden gjennom å undersøke kildene/bevismaterialene. Men hvordan vet dere at det som står i pensumboka stemmer overens med det som egentlig hendte i fortiden? Kan det ikke like godt være noe bullshit som noen har funnet på?

Gutt 3 – Jo, det kan jo være det.

Jente 1 – Ja, det kan jo det.

Intervjuer – Har dere noen gang opplevd at det er historikere som skriver ulikt om en og samme hendelse?

Gutt 1 – Det finnes jo alltid flere sider av en sak. Det kommer jo an på ditt ståsted, om du var tysker eller engelskmann i andre verdenskrig. Det kan bli to forskjellige historier da, egentlig.

Jente 2 – Det var det jeg også skulle si.

Intervjuer – Så det handler om hvilket land du kommer fra?

Gutt 3 – Nasjonalfølelse.

Intervjuer – Men det finnes jo også norske historikere som er sterkt uenige om okkupasjonshistorien, hvordan kan de være det?

Gutt 3 – Det kommer an på hva du synes er rett.

Intervjuer – Er dere andre enige i det? Handler det om personlige meninger? Eller er det noe annet som kan påvirke historiske fremstillinger?

Gutt 2 – Hvis du tenker på andre verdenskrig, så kan du ha hatt foreldre og besteforeldre som har vært i krigen, som kjenner det bedre til.

Intervjuer – Noe annet?

Stille...

Intervjuer – Hva synes dere om historieundervisningen dere møter i den videregående skole?

Jente 2 – Det er kjedelig med den gamle historien, men det er kjekkere med nyere historie. Det er mer spennende.

Intervjuer – Hva mener du med nyere historie?

Jente 2 – Når vi skal begynne på andre verdenskrig, og det som er mer nært oss. Heller enn det som ligger langt tilbake, og som ikke har noe med oss å gjøre, på en måte. Det blir så kjedelig.

Intervjuer – Hvorfor synes du historien som ligger tettere opp mot i dag er mer interessant?

Jente 2 – Det har mer å si for oss.

Intervjuer – Så du synes det er mer relevant?

Gutt 3 – Ja, for der er det også mer informasjon om nyere tid.

Intervjuer – Historikere definerer gjerne nyere historie som tidsspennet 1750 og frem til i dag, og eldre historie som tidsspennet 1750 og bakover. Men dere ser ut til å definere nyere historie som perioden fra 1940 og fremover. Stemmer det?

Alle – Ja.

Gutt 3 – 50 år med historie som nyere historie, ja, ja.

Intervjuer – Hvor mange av dere foretrekker historie fra første verdenskrig og frem til i dag?

Jente 1, Jente 2 og Gutt 1.

Intervjuer – Gutt 2 og Gutt 3 ser ut til å være uenige?

Gutt 3 – Jeg liker historien kun hvis den handler om noe brutalt...

Alle – Latter

Gutt 3 – Hvis det er krig, da vil jeg være oppslukt. Sann som den kalde krigen, den japanske krigen og Vietnamkrigen, det er kult.

Intervjuer – De fleste av dem, hvis jeg forstår deg riktig, kommer jo inn under perioden 1940 og frem til i dag.

Gutt 3 – Ja.

Intervjuer – Hva med deg gutt 2?

Gutt 2 – Jeg synes også at det er mest interessant det som har skjedd fra begynnelsen av 1900-tallet og frem til i dag, og jeg kan være enig i at det kan være noe kjedelig å lære om det som skjedde for mange tusen år siden. Men vi må jo lære noe om det som skjedde for ganske lenge siden også.

Intervjuer – Er læreboken aktivt fremme i undervisningen?

Gutt 3 – Jeg hater når den er det i alle fall. Det er mye bedre når de står der oppe og snakker, men får oss med i samtalen... At de får oss med i undervisningen.

Intervjuer – Men er læreboken fremme i undervisningen?

Alle de intervjuede påpeker at de arbeider en del med oppgaver fra læreboken.

Intervjuer – Bruker læreren deres andre former for historisk kildemateriale i undervisningen?

Gutt 3- Film og nettsider, og hun bruker PowerPoint ganske mye.

Alle – Ja.

Gutt 3 – Alt det som står der, står ikke i pensumboken. Men jeg vet ikke hvor hun henter dette materialet fra.

Intervjuer – Hva slags undervisningsmetoder eller undervisningsformer er det dere foretrekker?

Jente 2 – Gruppearbeid.

Intervjuer – Hvorfor foretrekker du gruppearbeid?

Jente 2 – Jeg synes det er kjekt og jeg lærer bedre sann. For da kan vi sitte og diskutere.

Intervjuer – Dere andre, foretrekker dere alle gruppearbeid?

Jente 1 – Diskusjoner der vi hører hva andre synes. Gjerne se filmsnutter og diskutere dem.

Gutt 3 – Ja. Mye diskusjoner, gjerne mellom elever og lærer, det lærer vi mye av. For eksempel hvis en elev klarer å sette læreren litt på plass.

Intervjuer – Liker dere PowerPoint-presentasjonene?

Jente 2 – Nei.

Gutt 2 – Det kan jo bli litt kjedelig hvis det bare er å lese rett av PowerPointen, uten at det er en skikkelig engasjert lærer. Hvis det går litt treigt, kan det fort bli litt kjedelig.

Jente 2 – Det er vanskelig å ikke sovne, hvis presentasjonen varer for lenge. Hvis læreren står og snakker i en hel time, da er det vanskelig å ikke sovne.

Intervjuer – Hva vet dere om læreplanen i historie?

Gutt 3 – Vi har i vertfall gått igjennom den.

Intervjuer – Så læreren deres har gått igjennom læreplanen med dere.

Alle – Ja.

Intervjuer – Har dere ellers tilgang til læreplanen? Ligger den på it`s learning?

Alle – Ja.

Intervjuer – Har dere ellers lest noe av læreplanen?

Gutt 3 – Nei, det tror jeg ikke noen har gjort.

Resten av informantene – Nei.

Intervjuer – Er læreplanen ellers noe fremme i undervisningen? Går læreren deres noen gang i gjennom læreplanmål i begynnelsen av timen.

Gutt 3 - Jo, av og til, faktisk. Eller... Det var kanskje (*navnet på en annen lærer*)?

Alle – Latter.

Intervjuer – Tusen takk for at dere ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Skole 1, gruppe 2 – 10.11.14

Intervjuer – Hva er historie?

Gutt 5 – Læren om fortiden, vil jeg si.

Intervjuer – Læren om fortiden?

Gutt 5 - Forståelsen av hvordan samfunnet var, hvordan ting var før i tiden.

Jente 3 – Hvordan det har fungert, og hvordan de har håndtert ulike ting.

Intervjuer – Jeg hører fortid, og jeg hører fag...

Gutt 5 – Utviklingsprosesser i fra fortiden som strekker seg opp til i dag.

Intervjuer – Så det har noe å gjøre med prosesser. Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Er dere en del av historie?

Gutt 5 – Vi blir vel, når vi forsvinner. Eller vi er jo historie. Det er historie det som hendte i forrige uke. Men ikke på den måten vi lærer i historietimene, fordi det er ikke like vesentlig.

Intervjuer – Hva mener du med ikke like vesentlig?

Gutt 5 – Det er ikke like mye å si for resten av verden at jeg spiste ost på skiven min. Men det har litt mer å si hvem som var USAs første president. Eller noe slik.

Intervjuer – Er du helt sikker på det? Er dere virkelig helt ubetydelige?

Gutt 5 – Vi kan jo påvirke... Men det vi gjør til vanlig, tror jeg ikke påvirker noe stort.

Intervjuer – Så dere har ikke en betydning for den historiske utviklingen, herunder historiefaget, hvis ikke det dere gjør har en betydning for mange mennesker?

Gutt 5 – Ja. For selv om man kan påstå at det var enkelte mennesker i fortiden som arbeidet for den industrielle revolusjonen, er det ingen enkeltpersoner som blir dratt ut av det.

Intervjuer – Men har disse enkeltpersonene hatt en betydning for den historiske utviklingen?

Gutt 5 – Ja, det har de. De var jo med på det.

Intervjuer – Så du har her endret mening fra nei til ja, eller?

Gutt 5 – Jeg vet ikke helt.

Intervjuer – Dere andre, kan dere påvirke fremtiden?

Jente 3 – Hvis vi gjør noe uvanlig, eller noe som skiller seg ut.

Intervjuer – Hva tenker du på?

Jente 3 – Nei, slik som Hitler eller noe slik.

Intervjuer – Hvorfor er Hitler betydningsfull i historie?

Jente 3 – Han har gjort noe som har påvirket Tyskland, liksom. De har på en måte det rykte på seg nå, videre.

Intervjuer – Ok, så du må være Hitler for å ha en påvirkning på den historiske utviklingen?

Jente 3 – Nei. Men at du gjør noe som skiller deg ut, at du ikke er som alle andre.

Intervjuer – Hva med deg Jente 4?

Jente 4 – Man kan jo gjøre det, hvis man gjør noe stort eller finner opp noe... Ja...

Intervjuer – Dere fire som sitter her, påvirker dere historien?

Gutt 5 – Vi påvirker jo lokalhistorien, og ikke minst vår egen familiehistorie.

Intervjuer – Noen andre?

Gutt 4 rister på hode.

Intervjuer – Hadde jeg bedt dere om å liste opp forskjeller på nåtid og samtiden for 500 år siden, er jeg sikker på at dere kan ramse opp en rekke områder i livet som har endret seg. Hva er det som fører til utvikling og endring i de historiske prosesser?

Gutt 5 – Folk strever alltid for å få det bedre. Det er akkurat som i Norge nå, enda prøver vi å få det enda bedre, selv om vi har det meget greit.

Intervjuer – Hva mener du med å gjøre det bedre?

Gutt 5 – Nei, de prøver å utvikle løsninger som gjør det lettere for folk.

Intervjuer – Hva slags løsninger?

Gutt 5 – I alle slags sammenhenger, som for eksempel kommunikasjonsmidler som har blitt mye enklere.

Intervjuer – Snakker du om teknologi?

Gutt 5 - Ja, teknologi for eksempel. Men det kan også være politisk, at alt skal være mer rettferdig og slike ting.

Intervjuer – Så det er snakk om teknologisk utvikling? Teknologi kan føre til endring?

Alle – Ja.

Intervjuer – Noe annet?

Jente 3 – I Norge har vi fått olje, så vi har utviklet oss til en velferdsstat. Mer økonomisk, som igjen kan påvirke det nye.

Intervjuer – Så du legger vekt på økonomi og politikk.

Jente 3 – Ja.

Intervjuer – Den type utvikling vi snakker om her, er det en målrettet utvikling? Eller er det snakk om en helt tilfeldig utvikling?

Gutt 5 – Dagens utvikling, eller den som har vært?

Intervjuer – Er den politiske, økonomiske og så videre, utviklingen tilfeldig eller målrettet?

Gutt 5 – Endring kommer av behov.

Intervjuer – Behov? Hvem sine behov?

Gutt 5 – Vanlige folk sine behov. Er det for eksempel mangel på noe man behøver, vil man prøve å dekke disse behovene. Har man ikke stemmerett, prøver man å skaffe seg det. Hvis det er mangel på mat, prøver man å finne opp noe som kan gjør det mer effektivt å få mer mat.

Intervjuer – Vi snakker altså om teknologi, økonomi og politikk, men du ser ut til å trekke dette tilbake til menneskelige handlinger?

Gutt 5 – Ja.

Stille nikk fra de resterende informantene.

Intervjuer – Er det bare menneskelige handlinger som skaper endring i historie?

Gutt 4 – Klima og naturkatastrofer.

Intervjuer – Utdyp.

Gutt 4 – I 2004 var det en tsunami i Thailand og der, og da døde mange mennesker. Det er ikke akkurat menneskestyrt. Men de måtte jo tilbake, for å bygge opp alt igjen.

Intervjuer – Er vi enige i at det eksisterer både menneskeskapte og naturskapte endringer?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan vil vi ha det i fremtiden? Bedre eller verre enn vi har det i dag?

Jente 4 – Sikkert bedre, siden vi forsøker å forberede alt hele tiden.

Intervjuer – Kan du se for deg noen spesifikke områder som vil bli bedre?

Jente 4 – Eh... Nei...

Intervjuer – Handler historie kun om det som har hendt i fortiden?

Stille...

Intervjuer – Hører nåtid og fremtidsperspektivet med i historie?

Gutt 5 – Nåtiden påvirker jo fremtiden.

Intervjuer – Hvordan da?

Gutt 5 – Det vi gjør nå får jo konsekvenser for fremtiden. Slik som global oppvarming for eksempel. Det vi gjør nå, har konsekvenser om 50 år. Hvis vi for eksempel tømmer Nordsjøen for olje, kommer vi til kjenne på konsekvensene om 50 år.

Intervjuer – Hva med dere andre? Har nåtid og fremtid noe å gjøre med historie, eller handler historie kun om fortiden?

Gutt 4 – Det påvirker din egen fremtid. Det kommer an på hvor flink du er her. Det påvirker hva du kan, og kommer til å gjøre i fremtiden.

Intervjuer – Du tenker i forhold til skole og arbeid?

Gutt 4 – Ja.

Intervjuer – Noe annet?

Stille...

Intervjuer – Hvor møter dere historie? Møter dere historie andre plasser enn i skolen?

Gutt 5 – Det kommer helt an på hva du legger i ordet historie.

Intervjuer – Jeg er interessert i å avdekke hva dere legger i begrepet historie!

Gutt 5 – Hvis jeg leser i avisa, om premier league, så er det på en måte historie. Fordi det har skjedd, og fordi det har påvirket en eller annen fyr, som tipper på oddsen eller lignende.

Jente 3 – For meg er historie noe som hendte for 50 til 100 år siden. Sist uke er ikke historie, det bare skjedde. Historie er ikke kun noe du har gjort selv, men noe som har påvirket andre. Slik som du kan finne på museum eller i historieboken. Det er det som er historie for meg, ikke det som skjedde i sist uke.

Intervjuer – Du setter altså et skille mellom historie på den ene siden, og fortiden på den andre siden? Det finnes altså noen kriterier som må oppfylles før hendelser i fortiden kan regnes som historie?

Jente 3 – Ja.

Intervjuer – Det må angå mange mennesker og være av en særlig betydning?

Jente 3 – Ja.

Intervjuer – Så hva enn du gjorde i forrige uke, så er ikke det historie?

Jente 3 – Nei, det er ikke det.

Intervjuer – Den historie du snakker om møter du i skolen og på museum?

Jente 3 – Ja.

Intervjuer – Kan du tenke deg noen andre steder du møter historie?

Jente 3 – Gamle bygninger, statuer og plasser, som Auschwitz i Polen.

Intervjuer – Noe annet?

Jente 4 – Quiz og spill.

Jente 3 – Film.

Gutt 5 – Spill som «Age of empires».

Gutt 4 – Ja, «Age of empires» har jeg spilt mye opp i gjennom. Krigsspill der en ser krigføring og hvordan de bodde i den tiden og sånn.

Intervjuer – Føler dere at disse møtene med i historie i hverdagslivet påvirker deres syn på historie som skolefag? Kjenner dere igjen noe i skoleundervisningen?

Gutt 4 – Når vi hadde om vikingtiden, så hadde jeg sett en serie om vikinger, og da kjente jeg igjen en del. Både hvordan de bodde, hvordan de levde og hvordan de tenkte.

Intervjuer – Noen andre?

Gutt 5 – «Age of empires» igjen. Når vi i fjor hadde om Maya- og Inkasivilisasjonene, så kjente jeg igjen mye fra spillet.

Intervjuer – Så det er ikke slik at den historie dere møter i hverdagen, og den historie som dere møter i skolen er helt adskilt?

Gutt 4 – Det er jo en sammenheng, fordi filmer og spill har basert seg på historien vi lærer om på skolen. Det må jo komme fra en plass.

Intervjuer – Hvorfor underviser vi historie i den videregående skole? Er skolefaget nyttig, eller er det en total waste of time?

Jente 3 – Det er alt etter som hvilket tema det er, hva vi lærer om. Er det vikingtiden, så er det klart at det har skjedd før... Men er det en verdenskrig, så vet vi liksom hvordan landet er blitt bygget opp etter det. Og når Norge gikk i fra Danmark og sånne ting, så er det med på å påvirke vårt eget land.

Intervjuer – Så noen typer historie, eller historiske tema, er nyttige fordi de kan benyttes for å forstå nåtiden?

Jente 3 – Ja, og noe er det bare kjekkere å lære om. Det er mer spennende.

Intervjuer – Så du setter opp to kriterier - at historien er nyttig for å forstå nåtiden, og at det er spennende?

Jente 3 – Ja.

Intervjuer – Foretrekker du nyere historie fremfor eldre historie?

Jente 3 – Ja, men det er bare min mening.

Intervjuer – Dere andre, hva synes dere?

Gutt 4 – Jeg foretrekker eldre historie.

Intervjuer – Hvorfor eldre historie?

Gutt 4 – Har blitt påvirket av spill, som har vist hvordan folk hadde det. Hvordan de levde og oppførte seg på den tiden.

Intervjuer – Så det viktigste er at det er spennende?

Gutt 4 – Ja.

Intervjuer – Hva med deg Gutt 5?

Gutt 5 – Jeg liker nyere historie, og det er særlig første og andre verdenskrig jeg synes er spennende.

Intervjuer – Så du legger også mest vekt på spenning?

Gutt 5 – Det henger også sammen med at jeg synes nyere historie angår meg mer enn eldre historie.

Intervjuer – Så nyere historie angår deg mer enn eldre historie?

Gutt 5 – Ja, gjerne fordi en kanskje har foreldre eller besteforeldre som har opplevd noe fra det.

Intervjuer – Så du mener det samme som Jente 3, nemlig at nyere historie er viktigere for å forstå nåtid enn eldre historie?

Gutt 5 – Ja.

Intervjuer – Hva med deg Jente 4?

Jente 4 – Jeg ville også sagt nyere historie, det er mer interessant.

Intervjuer – Dere som foretrekker nyere historie, gjør det på grunn av dens nytteverdi for nåtid?

Gutt 5 – Ja, men det henger også sammen med hva man kan relatere seg til. Det er lettere å relatere seg til det som skjedde rundt 1940, enn det er å relatere seg til det som skjedde i vikingtiden.

Jente 3 – Du kan relatere det til i dag, det er jo kriger også i dag.

Intervjuer – Så det ligner på dagens situasjon?

Gutt 5 – Ja, det er mere likt.

Jente 3 – Ja, jeg er enig.

Intervjuer – Hvorfor er det viktig at det er likt?

Jente 3 – Det er lettere å forstå. Du kan sette deg inn i det lettere. Istedenfor at en må gå så langt tilbake. Som Gutt 5 sa, da er det mer fjernt.

Intervjuer – Har dere nytte av den historie dere lærer i skolen? Kan dere bruke den i hverdagen?

Gutt 5 – Bra for Quiz.

Intervjuer – Noe annet?

Gutt 5 – Man forstår hvorfor ting er som de er.

Intervjuer – Kan du utdype?

Gutt 5 – Hvorfor vi er blitt et eget land for eksempel. Hvorfor vi er blitt et demokrati, og sånne ting vi blir forklart i historie. Altså hvorfor ting er blitt som der blitt.

Intervjuer – Så dere kan bruke historie for å forstå nåtid? Eller?

Gutt 5 – Ja.

Gutt 4 – Vi forstår hvorfor vi bruker de redskapene og de tingene vi bruker i dag. Vi lærer hvem som har tenkt ut hva, de smarte ideene, de som fant på noe nytt.

Intervjuer – Så historisk kunnskap har altså en verdi utenom quiz?

Gutt 5 – Det har nok noe å si for fremtiden også. For hvis man opplever at noe har gått galt, som for eksempel andre verdenskrig, så kan man forhindre at det skjer igjen.

Intervjuer – Er det slik at historie gjentar seg? Kan det komme en ny andre verdenskrig?

Gutt 5 – Det kan skje igjen.

Jente 3 – Ja, klart. Det var jo en første verdenskrig, så det kommer jo en til.

Intervjuer – Men vil det bli helt likt? Kommer det samme til å hende en gang til?

Jente 3 – Det blir jo ikke helt likt, for vi har jo mer utstyr nå. Så det vil jo bli en mer moderne krig, eller noe sånn.

Intervjuer – For det var vel betydningsfulle forskjeller mellom første og andre verdenskrig?

Jente 3 – Ja.

Gutt 4 – Hvis det kommer en tredje verdenskrig, så vil jo den ende opp i en atomkrig... Og da vil det ikke være så mye igjen etterpå.

Jente 3 – Det vil sikkert også være andre ting de kriger for da... Det vil sikkert ikke handle om landegrenser... Var det ikke det de kriget om da? At det vil bli noe annet denne gangen. At krigen ikke vil ha den samme årsaken.

Intervjuer – Jeg hører teknologi, særlig våpenteknologi, og nye årsaker for at en eventuell tredje verdenskrig skal bryte ut. Stemmer det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan kan vi vite noe om fortiden?

Jente 4 – Det har blitt gjenfortalt.

Intervjuer – Muntlige gjenfortellinger?

Jente 4 – Jeg tenker både skriftlig og muntlig.

Intervjuer – Hva kaller historikere et slikt historisk materiale? Hva er fagtermologien?

Stille...

Intervjuer – Kilder?

Gutt 4 – Ja.

Intervjuer – Har dere hørt om begrepene levning og beretning?

Stille...

Intervjuer – Jente 4 nevner både skriftlige og muntlige overleveringer. Finnes det andre typer historisk kildemateriale historikere kan benytte seg av?

Jente 3 – Våpen, plasser, statuer, arkitektur og sånne ting man kan se på åpen gate, på en måte.

Intervjuer – Levninger, arkeologi, ting man kan grave ut av jorda og sånn?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan vet dere at det som står i historieboka deres er sant? Kan dere stole på det som står i pensumboka?

Gutt 4 – Da er du litt tilbake på dette med film og spill og sånn. Det er jo en sammenheng mellom det en leser i boka, og det man ser på film og sånn.

Intervjuer – Så hvis du ser en historie flere plasser, og kan kjenne den igjen, så tar du det for gitt at det denne historien stemmer?

Gutt 4 - Ja.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Gutt 5 – Flere personer har nok gått igjennom boka, og sett om dette her stemmer eller ikke stemmer.

Intervjuer – Men hva da når historikere er uenige? Hvordan kan historikere som arbeider med ett og samme tema gi forskjellige fremstillinger av dette temaet?

Gutt 4 – De oppfatter det forskjellig.

Intervjuer – Hva mener du med det?

Gutt 4 – De ser på det forskjellig, de... Eh... Konsekvenser, og... Som gjør at de ser på de tingene forskjellig.

Intervjuer – Hvordan kan man forklare at to historikere, som arbeider med det samme historiske kildematerialet, kan komme frem til to ulike fremstillinger av fortiden?

Stille i 30 sekunder.

Intervjuer – Er historie som fag i det hele tatt mulig?

Gutt 4 – Det er jo mulig.

Intervjuer – Men dere har ingen forklaring på hvordan det er mulig?

Intervjuer – Er det mulig for meg å finne frem til en fremstilling av fortiden, og si at dette er den ene sanne fremstillingen av fortiden?

Gutt 5 – Jeg tror det blir vanskelig uansett. Fordi folk har forskjellige meninger, folk kommer fra forskjellige religioner. Det er så mye som spiller inn.

Intervjuer – Skriver norske historikere Norgeshistorien ut i fra et religiøst standpunkt?

Gutt 5 – Nei, det tror jeg ikke.

Intervjuer – Har dere noen kjennskap til begrepene kilde, levning og beretning?

Gutt 4 – Kilde og levning har jeg hørt før.

Intervjuer – Dere andre?

De andre elevinformantene – Nikker.

Intervjuer – Hva synes dere om historieundervisningen i skolen?

Gutt 4 – Jeg synes det er et spennende og interessant fag, så for min del kan vi gjerne ha det.

Intervjuer – Kan du tenke deg noen andre grunner til at vi lærer om historie på videregående?

Gutt 4 – Man lærer jo om feil som er blitt gjort i fortiden, slik at vi ikke begår de samme feilene nå. Men vi kan også lære av de som har gjort noe rett, altså hva de har gjort og hva de har tenkt. På denne måten kan man tenke ut slike ting selv.

Intervjuer – Er dere andre enige i det? Er det slik at vi skal lære av historien?

Stille...

Intervjuer – Er det noen av dere som gjerne ville ha sluppet å ha historie som fag på videregående?

Gutt 5 – Jeg synes man burde ha historiefaget, men det er enkelte ting jeg gjerne kunne sluppet å lære om.

Intervjuer – Er det konkrete tema du gjerne ville kvittet deg med?

Gutt 5 – Ikke konkrete tema, men ting som jeg mener at jeg ikke har bruk for å vite. Jeg husker for eksempel at på vg 2 lærte vi om den norske fiskerinæringa på 1700- og 1800-tallet, og da lærte jeg hvor mange som satt i båten når de fisket, hvor mange som hadde lov til å ha snøret ute og så videre... Da tenkte jeg at det ikke var noe jeg hadde behov for å vite.

Jente 4 – Jeg synes at det er et fag man bør ha på skolen, men jeg synes ikke at alle tema er like interessante.

Intervjuer – Men hvorfor er det viktig?

Jente 4 – Vi forstår mer av hva som skjer nå...

Intervjuer – Så vi kan bruke historie for å forstå nåtiden?

Jente 3 – Jeg er enig.

Intervjuer – Bruker dere forskjellige kildetyper i historieundervisningen?

Gutt 5 – Vi får ikke informasjon om hvor hun har hentet det vi arbeider med.

Intervjuer – Hva med læreboken, står den sentralt i undervisningen?

Alle – Ja, den blir brukt i forbindelse med oppgaveskriving og lignende.

Intervjuer – Har dere kjennskap til læreplanen i historie?

Jente 3 – Ja, den ligger på it's learning.

Intervjuer – Så dere visste alle at den ligger ute på nett?

Alle – Ja.

Intervjuer – Har dere gått i gjennom læreplanen?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva bruker vi læreplanen til?

Gutt 5 – Ser når det er prøve.

Intervjuer – Står det i læreplanen når dere skal ha prøver?

Gutt 5 – Ja, hva vi skal lære og når vi skal ha prøver.

Intervjuer – Er læreplanen fremme i undervisningen?

Alle – Nei.

Gutt 5 – Noen av kompetansemålene blir listet opp i PowerPointene (*navnet på læreren*) bruker.

Intervjuer – Hva slags undervisningsmetoder foretrekker dere?

Jente 3 – Jeg foretrekker at læreren, med eller uten PowerPoint, er engasjert og får oss med. For det er et litt vanskelig fag, så det er viktig at de gjør det interessant. For å få litt engasjement i det.

Intervjuer – Diskusjon?

Jente 3 – Ja, diskusjon gjør det mer spennende.

Jente 4 – Jeg synes det er kjekkest når hun er engasjert, at vi diskuterer litt og hun kommer med eksempler.

Intervjuer – Så dere foretrekker å arbeide/diskutere i grupper, heller enn å arbeide individuelt?

Jente 3 og 4 – Ja.

Intervjuer – Hva med deg Gutt 5?

Gutt 5 – Jeg synes det er kjekt når læreren er skikkelig engasjert, og ønske å lære bort faget. Ellers synes jeg det er best å lese selv, og skrive notater.

Gutt 4 – Jeg er også med på tavleundervisning, men at læreren også har dialog med klassen gjennom å spørre spørsmål og gi eksempler knyttet opp mot nåtiden. Jeg synes også at det er greit når vi sitter hver for oss og leser i boka, og gjør oppgavene som står i boka.

Intervjuer – Tusen takk for at dere ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Skole 2, gruppe 1 – 18.09.14

Intervjuer – Hva er historie?

Gutt 7 – Ting som har skjedd i fortiden.

Intervjuer – Ting som har skjedd i fortiden? Hva slags ting?

Gutt 7 – Hendelser.

Jente 7 – Hendelser det er viktig å få med seg. Hendelser som betyr noe for folket.

Intervjuer – Folk i fortid? Folk i nåtid?

Jente 7 – Folket nå, og de som kommer etter oss.

Jente 6 – Selve historiefaget er det som er viktig for oss. Men historien sånn generelt, er jo alt som har skjedd.

Intervjuer – Mener dere at historie handler om fortid, og at historiefaget handler om de viktigste hendelsene i fortid?

Alle – Ja.

Intervjuer – Historie handler altså om fortid?

Gutt 9 – Ja. Historie er fortid, men historie kan også benyttes for å unngå feil i fremtiden.

Intervjuer – Så du legger også vekt på fremtidsperspektivet?

Gutt 9 – Ja.

Intervjuer – Hva er det man kan unngå?

Gutt 9 – Du kan unngå krig. En kan i hvert fall prøve å unngå krig. For en kan se om det samme som skjedde for 100, eller 50 år siden er i ferd med å skje igjen. Man kan se etter de samme symptomene ute i verden, og stoppe det før det skjer.

Intervjuer – Så man kan unngå å gjøre de samme tabbene på nytt?

Gutt 9 – Ja.

Intervjuer – Er dere en del av historie?

Jente 6 – Alle skriver jo på en måte sin egen historie, for alle personer har jo på en måte historie, og da kan man jo koble sin historie til hva som helst.

Intervjuer – Så et hvert menneske har sin egen livshistorie?

Jente 6 – Ja. Man har jo opplevd ting, din individuelle historie, og så er du jo en del av noe større også.

Intervjuer – Noe større? Hva mener du med det?

Jente 6 – Verdenshistorien, du er jo en del av samfunnet.

Intervjuer – Så din lille livshistorie inngår som en del av den store historie?

Jente 6 – Ja.

Jente 7 – Historien blir jo på en måte skrevet hele tiden, hvis det skjer noe, som for eksempel Utøya. Den tiden lever jo vi i, og det kommer jo til å stå i historiebøkene senere.

Intervjuer – Er det kun det som står i historiebøkene som er historie?

Jente 6 – Alt er jo historie, for alt som skjer er jo historie.

Intervjuer – Så dere er alle en del av historie?

Alle – Ja.

Intervjuer – Så dere har alle en livshistorie?

Gutt 7 – Historie er jo også hvordan du er som person, hva dine foreldre og besteforeldre gjorde. For eksempel flyttet de til Amerika under krigen, og ble der, så er du gjerne amerikansk. Men ble de i Norge, så er du gjerne norsk.

Intervjuer – Har dere noe kjennskap til begrepene kontinuitet og endring?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva forbinder dere med disse begrepene?

Jente 6 – Endring i historien er jo... Eller brå forandringer i historie er jo på en måte brudd, og da kommer man ofte inn i en ny epoke. Men hvis man fortsetter med... Hvis det er lite endringer, så er det kontinuitet.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Er det slik at alt endrer seg når vi opplever et brudd med fortiden?

Jente 6 – Man kan jo se på ulike deler av samfunnet, som for eksempel politiske, teknologisk, kulturelle... Ja...

Intervjuer – Brukes disse begrepene i historieundervisningen?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva er det som skaper utvikling eller endring i historie?

Gutt 7 – Jeg tenker at det er de valgene vi som personer tar.

Intervjuer – Vi som mennesker?

Gutt 7 – Ja, men det kan også være naturlige endringer.

Intervjuer – Hva mener du?

Gutt 7 – Flom og sånne ting.

Intervjuer – Klima og naturkatastrofer?

Gutt 7 – Ja.

Intervjuer – Hva slags menneskelige valg var det du tenkte på?

Gutt 7 – For eksempel i Israel så er det jo et spørsmål om de velger å skrive under på flere fredssamtaler, eller om de fortsetter å krige mot hverandre.

Intervjuer – Noe annet?

Jente 6 – Sånn som den franske revolusjonen, så bygger den seg opp til et punkt der det hele skjedde. Til sammen er det mange hendelser som er med på å utgjøre det, men så er det kanskje en utløsende årsak som setter i gang hele greiene.

Intervjuer – Du snakker altså om langtidsvirkende og utløsende årsaker?

Jente 6 – Ja.

Intervjuer – Dere har tydeligvis en meget flink historielærer.

Alle – Ja.

Intervjuer – Er dere alle enig i det Jente 6 sier?

Alle – Ja.

Intervjuer – Så det er menneskelige valg som står bak endring i historie? Det er mennesker som velger å handle, eller å skape?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva kan mennesker endre?

Jente 6 – Sånn... Liksom... Politikk og teknologi.

Gutt 7 – Kultur.

Jente 6 – Økonomi.

Intervjuer – Kan dere påvirke historien? Kan dere skape endring?

Gutt 9 – Vi er jo bare små brikker i historien, så vi har ikke så stor påvirkningskraft. Men blir du for eksempel statsminister, så har du jo en større påvirkningskraft. Og som Jens Stoltenberg, som ble sjef for NATO, da har man enda større påvirkningskraft i verdenshistorien.

Intervjuer – Så du har ingen påvirkningskraft på den historiske utviklingen?

Gutt 9 – I den lille historie, i det lille samfunnet, så har jeg påvirkningskraft.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Jente 6 – Si for eksempel den franske revolusjonen, den ville ikke hendt hvis ikke alle enkeltmenneskene valgte å delta i handlingene. Så selv om man individuelt ikke spiller en så stor rolle, er man likevel med på å utgjøre det som spiller den store rollen.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva kan dere påvirke da?

Gutt 7 – Vi kan jo påvirke det politiske, ved å bruke stemmeretten.

Jente 6 – Man kan spre meninger gjennom å si hva man mener. Man kan også vise ting gjennom handlinger, gjennom hvordan man oppfører seg.

Intervjuer – Er dere alle enige?

Alle – Ja.

Intervjuer – Har historien et mål? Eller er det snakk om en tilfeldig utvikling?

Gutt 7 – Jeg tenker at det er litt av begge deler.

Intervjuer – Kan du utdype?

Gutt 7 – At det ikke er et tilfeldig mål kan peke tilbake på krigen på Gazastripa og der, fordi de velger jo selv å fortsette. At det er bestemt, kan jo være naturkatastrofer og sånn.

Intervjuer – Er dere andre enige i at naturkatastrofer er bestemt på forhånd?

Alle – Nei.

Jente 6 - Men det er jo uansett faktorer som bestemmer at naturkatastrofer skjer. Som i tilfellet med en flom eller et jordskjelv, liksom... Det ene fører jo til det andre på en måte, så det er jo på en måte bestemt også.

Intervjuer – Er dere andre enige eller uenige i dette?

Alle – Enige.

Intervjuer – Påvirker vi mennesker klima og miljø?

Jente 7 – Ja, det er jo alt det der med resirkulering og alt sånn der. Men dette er jo bare små faktorer. Men hvis alle hadde gjort det, så ville det jo bli en endring.

Jente 6 – Man kan på en måte ikke styre alt uansett, så...

Intervjuer – Så har historien et mål? Eller er det snakk om en tilfeldig utvikling?

Jente 6 – Man har jo et mål om at man ønsker å utrette noe.

Intervjuer – Som?

Jente 6 – Som den franske revolusjonen.

Intervjuer – Og det var ingen tilfeldigheter bak utviklingen i den franske revolusjonen?

Jente 6 – Nei, de hadde jo et mål.

Intervjuer – Er dere andre enige i dette?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan tror dere at vi vil ha det i fremtiden?

Gutt 9 – Mens vi lever så tror jeg ikke at det kommer til å skje så veldig mye.

Intervjuer – Fordi?

Gutt 9 – Fordi vi har kommet til et teknologisk... Ikke akkurat et stopp, men at det går ikke så fort å finne opp nye ting. Og derfor tror jeg ikke at det kommer til å skje så mye.

Intervjuer – Dere andre?

Jente 6 – Jeg tror kanskje at penger forsvinner, og at de kun vil forekomme i digital form.

Intervjuer – Vil vi ha det bedre eller verre i fremtiden? Eller vil alt kun være med det samme?

Gutt 7 – Jeg tror vi er på vei til noe verre, særlig på grunn av miljøet. I Norge for eksempel vil vi gå tom for olje, og fisket kan også gå tomt. Hvis dette skjer, vil i hvert fall Norge slite mer i fremtiden enn vi gjør i dag.

Intervjuer – Dere andre?

Jente 6 – Selv om kanskje Norge går tom for olje, så kan det være at det utjevner seg mer på verdensbasis. Selv om det også kan bli større forskjeller. Men det kan jo oppstå bedre muligheter for u-land for eksempel.

Intervjuer – Så du mener at ressurser som brukes opp, kan erstattes med andre ressurser fra andre steder?

Jente 6 – Ja.

Intervjuer – Hva mener dere andre?

Gutt 9 – Jeg tror det blir det samme.

Jente 7 – Ja, jeg tror også at det blir mye av det samme. I hvert fall i de neste hundre årene, frem til det skjer en katastrofe og vi ødelegger så mye at verden går under.

Intervjuer – Hvor møter dere historie?

Gutt 9 – Klasserommet.

Intervjuer – Noen andre steder?

Gutt 9 – Museum.

Gutt 7 – Bilder i hjemmet.

Jente 7 – Media.

Intervjuer – Hva slags media?

Jente 7 – All slags nettaviser, TV, radio og sånne ting.

Intervjuer – Jeg opplever ofte at guttene nevner et spesifikt underholdningsmedium.

Gutt 9 – Dataspill?

Intervjuer – Ja.

Gutt 9 – Jeg spiller ikke noe særlig dataspill.

Gutt 7 – Ikke jeg heller.

Intervjuer – Jentene da?

Jente 6 – Nei.

Jente 7 – Nei, egentlig ikke. The sims noen ganger.

Intervjuer – Hvordan påvirker deres møter med historie utenfor skolen deres syn på historiefaget i skolen?

Jente 6 – Ja, som for eksempel det her med IS greiene... Og de her demonstrasjonene som har vært i Oslo og sånn... Vi hadde jo nettopp om dette i RLE, men man hører jo om ting utenom også. Det er jo på en måte ikke bare et fag, det er jo virkeligheten.

Intervjuer – Dere andre?

Alle – Enige i det Jente 6 sier.

Intervjuer – Så dere gjenkjenner hendelser fra deres livsverden i skolens historiefag?

Alle – Ja.

Intervjuer – Blir dere mer obs på ting i hverdagen fordi dere har lært om de gitte temaene i skolens historiefag?

Gutt 7 – Ja, hvis det er noe du ikke har hørt noe særlig om. Hvis det er noe du hører om i timen, og hvis det er en svær sak, så vil man bli mer obs på dette temaet når du møter det utenom skolen da.

Jente 6 – Noen ting, hvis du ser på TV for eksempel, ville du ikke lagt merke til, hvis ikke det var for at du har lært om det i skolefaget. Men fordi du har hørt om det, så er du kanskje mer interessert.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvorfor underviser vi historie i den videregående skole?

Jente 6 – Man trenger jo å vite hva som har skjedd, fordi alt det har jo påvirket det som er og det som kommer til å skje. Man kan jo lære av det som har skjedd før i historien.

Intervjuer – Så historie er viktig for å forstå nåtiden?

Jente 6 – Skal man forstå nåtiden, må man jo vite noe om hva som har skjedd før.

Intervjuer – Hører nåtid og fremtid med til historie?

Gutt 7 – Det er jo hele dannelsen av fortiden.

Intervjuer – Jente 6 sier at man kan bruke historie for å forstå nåtiden. Men hva med fremtidsperspektivet?

Jente 6 – Hvis man skal planlegge ting inn i fremtiden, så er jo også det en del av historien. Man lærer jo av historien, og det er sånn man utvikler seg videre.

Intervjuer – Så historie kan brukes både til å analysere nåtid, samt brukes til å planlegge valg for fremtiden?

Jente 6 – Ja.

Intervjuer – Er dere andre enige i det.

Alle – Ja.

Intervjuer – Så historiefaget angår dere?

Jente 7 – Det er jo sånn veldig mange tenker. Jeg husker at jeg spurte mamma hvorfor vi må ha historie, det har jo ikke noe med oss å gjøre i det hele tatt. Da svarte hun at det er viktig, fordi man kan bruke faget til å se hvordan utviklingen kan bli for oss senere. Men det er mye jeg er usikker på hvorfor vi lærer. Er det virkelig slik at vi har bruk for dette?

Intervjuer – Tenker du på noen spesielle tema?

Jente 7 – Som for eksempel når vi lærte om spinning Jenny når vi hadde om den industrielle revolusjonen. Det er sikkert viktig for utviklingen, og er derfor sikkert veldig «nyttig».

Intervjuer – Så historiefaget sånn generelt er nyttig, men dere er noe usikre på nyttigheten av noen tema?

Alle – Ja.

Intervjuer – Dere snakket noe om hvordan man kunne lære av feil gjort tidligere i historien. Men er det virkelig slik at historien gjentar seg selv?

Jente 6 – Man bygger gjerne videre på ting, og videreutvikler det. Progresjon...

Intervjuer – Ok.

Jente 7 – Det hadde jo vært interessant å ha et fag der vi lærer mer om problemer som skjer akkurat nå. Når jeg var i USA, da hadde jeg et fag som handlet om verdensproblemer i dag. Det synes jeg er mer interessant enn historie.

Intervjuer – Som et samfunnsfag?

Jente 7 – Ja, som et samfunnsfag. Det hadde vi jo også i første klasse her, men... Ja...

Intervjuer – Men er det slik at historien gjentar seg selv?

Gutt 9 – Nei, ikke hvis vi lærer av historien. Men hvis vi ikke tar lærdom fra historien, så er det jo en større sjanse for at det skjer igjen.

Intervjuer – Kan det komme en ny andre verdenskrig?

Gutt 7 – Den kommer ikke til å gjenta seg selv nøyaktig, men noe lignende.

Gutt 9 – Så har man jo hatt den kalde krigen, og den kan jo være nå. Forholdet mellom USA og Russland er jo spent akkurat nå. Og hvis dette fortsetter, så har man jo nesten kald krig igjen.

Jente 6 – Det kan jo være positive ting i fortiden, som man gjerne vil gjenta.

Intervjuer – Er dette likt som den kalde krigen, eller er det noe lignende?

Gutt 9 – Det kommer aldri til å bli helt det samme.

Intervjuer – Hvorfor blir det aldri helt det samme?

Jente 6 – Det henger jo sammen med at historien består av personer, og det vil komme nye folk og nye tider, som er med på å skape ny historie.

Intervjuer – Hvordan kan vi vite noe om fortiden?

Gutt 9 – Ting har blitt dokumentert på film, lydopptak, skrifter, dokumenter og det meste.

Jente 6 – Man kan undersøke ting, som geologer. Man kan grave opp ting, som for eksempel et skjold. Man kan finne gjenstander som peker tilbake på ting, også i naturen.

Gutt 7 – Man har også besteforeldre og andre levende kilder som har opplevd mye.

Intervjuer - Dere kjenner til begrepet kilde?

Alle – Ja.

Intervjuer – Dere har kjennskap til begrepet levning?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva med beretning?

Alle – Ja.

Intervjuer – Bruker deres lærer disse begrepene i undervisningen?

Alle – Ja.

Intervjuer – Ofte?

Jente 6 – Ja, jeg synes det.

Intervjuer – Så dere arbeider en del med historisk kildemateriale?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan blir historiske fremstillinger, som deres lærebok, produsert?

Gutt 7 – Opplevelser fra mennesker.

Jente 6 – Man må jo se hvilke kilder man kan stole på, sett i forhold til hverandre. Slik som en førstehåndsberetning er mer troverdige enn andrehåndsberetninger. Man har jo forskjellige kilder, som man til sammen bruker for å finne ut av ting.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan kan dere vite at det som står i læreboka stemmer?

Jente 7 – Kanskje man ikke kan være helt sikker på det.

Intervjuer – Hvordan da mener du?

Jente 7 – Jeg vet ikke... Alt er jo historie, og det er ikke sikkert at alle kilder stemmer. Hvis du spør dine besteforeldre om noe, så kan det jo være at de tuster og gir deg litt feilinformasjon. På samme måte kan lærebokforfatterne ha snakket med noen som har sagt noe feil.

Gutt 9 – Det handler også om hvilken synsvinkel. Det er alltid vinnerne av krigene som skriver historien. Det er aldri tapernes historie man får høre. Når grekerne oppfant demokratiet, i hvert fall begynnelsen på demokratiet, så skrev de at det var bra, men man får ikke høre om hva som ikke fungerte.

Jente 6 – Jeg er ikke helt sikker, men står det ikke en kildeliste bak i boken som man kan slå opp i. Hvis man sjekker det med flere kilder, så er det jo en større sannsynlighet at det er sant. Selv om man aldri kan være 100% sikker.

Intervjuer – Hvordan kan to historikere som skriver på det samme temaet, og har tilgang til det samme kildematerialet, gi to ulike fremstillinger av dette tema?

Jente 6 – Når man ikke har opplevd det selv, så får man jo sin egen fremstilling oppe i hodet. Man gjenopplever det kanskje i hodet, men det vil være individuelt. Det handler jo også om følelser, om hvordan man forestiller seg at det kan ha vært.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Så det handler kun om synsvinkel og personlige meninger?

Gutt 7 – På en eksamen i norsk brukte jeg et eksempel med to aviser som begge handlet om en flyulykke. Den ene avisen skrev om antall døde, mens den andre avisen skrev om antall overlevende. Så det er to forskjellige ting, selv om det er snakk om den samme ulykken.

Intervjuer – Så det handler også om hvilke spørsmål man stiller til kildematerialet? Den ene avisen har spurt om antall døde, mens den andre har spurt om antallet overlevende.

Alle – Ja.

Intervjuer – Er det andre ting som virker inn på historiske fremstillinger?

Stille...

Intervjuer – Hva synes dere om historieundervisningen i skolen?

Gutt 9 - Helt greit. Det er som et hvilket som helst annet fag.

Jente 6 – På prøvene får vi lov til å bruke bøkene. Poenget er ikke å ramse opp masse fakta, men heller å kunne drøfte disse temaene selv. Det er viktig at man lærer å ta utbytte av stoffet, og at man lærer å tenke selv.

Intervjuer – Får dere kildeoppgaver i tillegg til drøftingsoppgaver på prøvene?

Jente 6 – Ja. Vi får gjerne en tekst eller et bilde, og så skal vi avgjøre hva slags kilde det er. Da legger vi gjerne mye vekt på troverdighet. I drøftingsoppgavene får vi oftest en problemstilling, eller du må formulere en selv, og så skal man drøfte denne problemstillingen.

Intervjuer – Er dere andre enige?

Alle – Ja.

Intervjuer – Er læreboka mye fremme i undervisningen?

Gutt 9 – Den er ikke fremme så mye i undervisningen, men vi bruker den aktivt når vi skal lese til undervisningen. I undervisningen er det mer slik at læreren holder på fremme på tavla, og vi svarer på spørsmål ut i fra det vi har lest.

Intervjuer – Arbeider dere med oppgaver fra boken?

Jente 7 – Vi får i lekse å lese i boka.

Alle i munnen på hverandre – Det er sjeldent at vi arbeider med oppgaver fra boka, men det skjer i blant.

Jente 6 – Vi deles av og til inn i grupper, og så skal vi svare på de oppgavene sammen. Så går vi i nye grupper, og forteller om det vi har arbeidet med.

Intervjuer – Bruker hun tavleundervisning og PowerPoint?

Jente 7 – Ja, PowerPoint.

Intervjuer – Diskusjon og gruppearbeid?

Jente 6 – Ja. Av og til har vi også større gruppeprosjekter.

Intervjuer – Så variert undervisning?

Gutt 9 – Vi får gjort mye forskjellig. Men det er de samme forskjellige tingene vi gjør ofte. Mye av det samme.

Jente 6 – I forhold til andre fag, så bruker hun ganske varierte metoder. Jeg tror at hun aktivt søker nye og kreative måter å undervise på.

Intervjuer – Hvilke tema og innhold foretrekker dere?

Jente 6 – Nyere historie.

Intervjuer – Hvorfor nyere historie?

Jente 6 – Fordi det er mer aktuelt.

Gutt 7 – Andre verdenskrig og den kalde krigen. Det er jo ting vi har hørt veldig mye om fra før av.

Intervjuer – Så du synes det er interessant fordi du kjenner det igjen?

Gutt 7 – Ja.

Intervjuer – Har det noen betydning for deg i dag?

Gutt 7 – Ikke nødvendigvis, nei.

Jente 7 – Jeg foretrekker nyere historie, fordi det er mer aktuelt for oss. Det er kanskje noe vi kan utvikle videre.

Gutt 9 – Jeg synes også nyere historie, det er nærmere oss enn eldre historie. Det er mye gøyere å høre på.

Intervjuer – Hva slags undervisningsmetoder liker dere best?

Jente 7 – Jeg er veldig for gruppearbeid. Da lærer jeg best, og man får høre andres synspunkter også.

Intervjuer - Du føler at du lærer bedre av gruppearbeid?

Jente 7 – Ja.

Gutt 7 – Det blir fort for mye hvis læreren bare står og snakker ved kateteret. Da blir man veldig søvnig, og det blir veldig kjedelig etter hvert. Det ender da opp med at man interesserer seg mindre for faget, og lærer mindre.

Jente 6 – Jeg synes på en måte begge deler. Jeg kunne ikke tenkt meg å bare ha en av delene. Ja, jeg synes litt begge deler...

Intervjuer – Variert undervisning?

Jente 6 – Ja.

Gutt 9 – Jeg ville også valgt variert undervisning. Men personlig så liker jeg tavleundervisningen.

Intervjuer – Hvorfor tavleundervisning?

Gutt 9 – Det er slik jeg greier å få med meg ting.

Intervjuer – Har dere noen kjennskap til læreplanen i historie?

Alle – Ja.

Gutt 7 – Vi har fått et ark, og så ligger den også på it`s learning.

Intervjuer – Har deres lærer gått igjennom læreplanen med dere?

Alle – Ja.

Jente 6 – Ja, jeg tror det.

Intervjuer – Har dere ellers lest noe i læreplanen selv?

Alle – Nei.

Intervjuer – Er læreplanen ellers noe fremme i undervisningen?

Alle – Nei.

Jente 6 – Vi får jo av og til slike kriterier for hva vi skal... Vi får også vurderingsskjema etter prøver, der vi skal vurdere oss selv.

Intervjuer – Tusen takk for at dere ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Skole 2, gruppe 2 – 18.09.14

Intervjuer – Hva er historie?

Jente 9 – Noe som har skjedd før.

Intervjuer – Hva har skjedd?

Jente 9 – Krig og sånn.

Intervjuer – Noe annet?

Gutt 10 – Tenker på historie som ting som har skjedd i fortiden. Faget handler om ting som har skjedd i fortiden. Vi kan se på ting fra fortiden for å forstå tingens samtid, når den ble laget.

Gutt 12 – Tenker også på fortid, i tillegg til forfedre og sånn.

Intervjuer – Hvordan da?

Gutt 12 – Jeg har for eksempel en oldefar som har deltatt i kriger og sånn.

Intervjuer – Hører nåtid og fremtid med til historie?

Gutt 10 – Ja, man kan se for seg fremtiden ved å analysere fortiden.

Intervjuer – Erfaringer i fortiden gir oss forventinger til fremtiden?

Gutt 10 – Ja.

Intervjuer – Hva med nåtid?

Gutt 10 – Ja, men nåtid er veldig kort. Det er jo bare her og nå, på en måte. Et veldig lite tidsspenn, en liten tidsperiode.

Intervjuer – Dere andre?

Jente 9 – Det handler vel kanskje om fremtid når det blir skrevet ned. Men man vet jo ikke akkurat hva som skjer i fremtiden.

Intervjuer – Så historie er alt som har hendt i fortiden?

Gutt 10 – Det vi ikke vet om, det er jo ikke historie. Hvis det ikke finnes kilder til det som har hendt i fortiden, det synes jeg ikke er verdig nok til å kalles historie.

Intervjuer – Så fortiden blir først historie når den blir skrevet ned?

Gutt 10 – Ja, eller man snakker om det.

Intervjuer – Så historie er i hovedsak et fag?

Gutt 10 – Nei.

Intervjuer – Men for at noe skal være historie, må noen ha bearbeidet et kildemateriale?

Gutt 10 – Ja, bearbeidet.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Gutt 12 – Jeg tenker at det handler om å kunne bevise hva som har skjedd, ved hjelp av kilder. At det er bruken av kilder, troverdighet og alt det der, som er historie.

Jente 9 – Jeg tenker at det er historie, selv om det ikke er skrevet ned. Ja, selv om vi ikke har kilder til det.

Intervjuer – Så alt som har hendt i fortiden, og frem til i dag, er historie?

Jente 9 – Ja.

Intervjuer – Er dere en del av historie?

Gutt 12 – Jeg vil jo si at vi er litt en del av historie, men ikke så veldig mye. Det er jo folk som har skrevet ned og bearbeidet oss, tenker jeg da.

Intervjuer – Noen har skrevet om deg, så derfor er du en del av historie?

Gutt 12 – Ja. Det finnes en del attester på at han faktisk har levd, tenker jeg da.

Gutt 10 – Det at du har levd, betyr bare at du har vært en blant mange. Du kan brukes i en statistikk, for eksempel over hvor mange som levde i (*navn på nærområde*) i 2014.

Jente 9 – Jeg tenker at historie helst handler om sånn viktige personer, konger og sånn.

Intervjuer – Hvorfor er kongene en større del av historie enn du er?

Jente 9 – Fordi det er dem det står om i lærebøker og sånn.

Intervjuer – Så det er først når vi er å gjenfinne i en eller annen skriftlig kilde at vi er en del av historie?

Jente 9 – Ja.

Gutt 10 – At man får utrettet noe spesielt, at man er interessant.

Intervjuer – Har dere kjennskap til begrepene brudd og kontinuitet?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva betyr disse begrepene?

Jente 9 – Brudd viser til at det skjer noe nytt, en endring. Kontinuitet betyr at ting fortsetter...

Intervjuer – Hva skaper endring i historie?

Jente 9 – Revolusjoner.

Intervjuer – Oppstår revolusjoner helt av seg selv?

Gutt 10 – Noen må jo være uenig i ett eller annet, styresett for eksempel. De protesterer og vil ha endring.

Intervjuer – Hvem er det?

Gutt 10 – Folket, de store massene. De er lei av kontinuitet, og vil ha endring.

Intervjuer – Så endringene i historie er menneskeskapt?

Gutt 10 – Det er vanskelig å svare på.

Intervjuer – Men du sa jo nettopp det?

Gutt 10 – Ja, de som største delen av befolkningen.

Intervjuer – Så vi snakker om menneskeskapt endringer?

Gutt 10 - Ja, men det kan jo være naturskapt endringer også.

Intervjuer – Hvordan da?

Gutt 10 – Naturkatastrofer som fører til at folks levemåter endres, fordi de må bruke naturen på en annen måte for å overleve.

Intervjuer – Hva mener dere andre?

Gutt 12 – Jeg tenker også litt på naturkatastrofer. At man må endre måten man lever, på grunn av endringer i klima.

Jente 9 – Mennesker kan jo endre.

Intervjuer – Hva er det vi kan endre?

Gutt 10 – Vi kan engasjere oss i samfunnsproblemer. Vi kan komme med forslag til endringer, for eksempel gratis buss. Vi kan skrive for det i avisa og sånn.

Intervjuer – Politisk virksomhet?

Gutt 10 – Ja.

Intervjuer – Noe annet?

Jente 9 – Jeg tenkte også på politisk.

Intervjuer – Andre ting?

Stille...

Intervjuer – Har dere lært SPØK-huskeregelen?

Jente 9 – Sosiale, økonomiske, kulturelle og tekniske forhold.

Gutt 12 – Teknologiske.

Intervjuer – Så det finnes en del aspekter i hverdagen som vi som mennesker har mulighet til å påvirke og endre?

Alle – Ja.

Intervjuer – Har historien et mål? Eller er de historiske utviklingene helt tilfeldige?

Jente 9 – Det er en tilfeldig utvikling.

Intervjuer – Ok?

Jente 9 – Man vet jo ikke hva som kommer til å skje...

Intervjuer – Er utbruddet av revolusjoner helt tilfeldig?

Jente 9 – Nei, det er jo ikke helt tilfeldig. Da er det jo noen som vil noe annet.

Intervjuer – Hva mener dere andre?

Gutt 10 – Man vet jo aldri hva slags oppfinnelser som kommer. Det kan endre ganske mye.

Intervjuer – Men teknologien er jo menneskeskapt?

Gutt 10 – Ja, det er jo menneskene som finner opp.

Gutt 12 – Tenker litt på økonomi. Hvis oljefeltene våre går tomme, og hvis vi ikke får en ny teknologi, så vil det endre mye av livet for oss her i Norge.

Intervjuer – Hvordan tror dere vi vil ha det i fremtiden? Bedre eller verre enn det vi har det nå?

Gutt 12 – Det kommer jo helt an på teknologien. Hvis vi klarer å utnytte fornybar energi og sånn, så kan det være at livet forblir bra. Men olje, kull og gass vil jo gå tomt en eller annen gang, så man må jo finne på noe nytt, ellers vil det ikke gå så bra.

Intervjuer – Dere andre?

Gutt 10 – Det Gutt 12 sier, høres rimelig ut. Det kan være at ting går verre. Det kan være at vi er på høyden nå.

Intervjuer – Men det kan også gå til det bedre?

Gutt 10 – Ja, hvis vi tar inn over oss dette med global oppvarming. Hvis vi får stengt alle kullkraftverkene, og bygger masse vindmøller og solcellepanel og så videre.

Jente 9 – Jeg tror det kan gå til det bedre. Hvis man finner opp nye ting, og ja...

Intervjuer – Hvor møter dere historie?

Jente 9 – I læreboka, på TV og dokumentarer.

Gutt 12 – Hvis du er interessert så finnes det forskjellige museum og sånn.

Jente 9 – Teater.

Intervjuer – Så i underholdning?

Alle – Ja.

Gutt 10 – Spill.

Intervjuer – Påvirker deres møter med historie i hverdagen deres syn på og interesse for historiefaget i skolen?

Gutt 12 – Man blir jo veldig påvirket i forhold til slekt. Hvis du har besteforeldre eller oldeforeldre som har utrettet noe i historien. Da kan man jo bli påvirket og få andre syn på det.

Intervjuer – Hvordan da?

Gutt 12 – Jeg tenker på kilder. I møtet mellom pensumboka og besteforeldres historier, så velger jeg å tro at det som står i pensumboka er det riktige. Men kan jo risikere at besteforeldrene legger litt tjukt på.

Intervjuer – Hva synes dere andre?

Jente 9 – Det kan være sånn om Islam og IS... Historiefaget kan jo påvirke våre meninger.

Intervjuer – Så dere gjenkjenner det dere lærer om i faget ute i dagliglivet?

Gutt 10 – Når jeg var liten var jeg veldig interessert i andre verdenskrig, og ble fortalt mye om andre verdenskrig. Det fører selvfølgelig til at jeg er mer interessert i dette tema i historieundervisningen. Og det trigger et ønske om å lære mer om fortiden.

Intervjuer – Hvorfor underviser vi historie i den videregående skole?

Jente 9 – For å lære noe om fortiden?

Gutt 10 – Nevnte jo i stad dette med å forutse fremtiden. Hvis du kan mye historie, så vil kanskje ikke verden komme som en bombe på deg. Hvis du skal studere i utlandet, trenger man jo noen kunnskaper om hvordan det er der.

Intervjuer – Så historie kan nyttes for å forstå samtiden, men også gir forventinger til fremtiden?

Gutt 10 – Ja.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Kan vi lære av historie?

Jente 9 – Man kan kanskje lære av feil, og ikke gjøre dem igjen.

Intervjuer – Men er det slik at historien gjentar seg selv? Kan vi risikere en andre verdenskrig til?

Gutt 10 – Ikke på samme måten i hvert fall.

Intervjuer – Hva mener du med det?

Gutt 10 – Det vil nok ikke komme en ny Hitler, for å si det sånn. Han kan i hvert fall ikke bruke de samme metodene.

Intervjuer – Så forutsetningene har endret seg?

Gutt 10 – Ja, vi har jo lært.

Gutt 12 – Jeg er enig i det Gutt 10 sier.

Intervjuer – Så det kan komme noe lignende igjen, men det vil ikke være helt likt?

Gutt 12 – Vi har jo ny teknologi, så en krig ville ikke bli helt lik tidligere kriger.

Intervjuer – Så det er ting som har endret seg?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan kan vi vite noe om fortiden?

Gutt 10 – Skriftlige kilder.

Gutt 12 – Muntlige kilder, men de er jo mindre troverdige.

Jente 9 – Jeg tenkte også på talende kilder.

Intervjuer – Så det er gjennom ulike typer kildemateriale at vi skaffer oss kunnskap om fortiden?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan vet dere at de historiske fremstillingene stemmer overens med det som egentlig hendte i fortiden?

Jente 9 – Man kan nok ikke stole helt sikkert på at det er sant, men jeg stoler ganske mye på historikere.

Intervjuer – Hvorfor stoler vi på historikeres fremstillinger av fortiden?

Jente 9 – Han har vel studert og lest mange forskjellige ting.

Gutt 12 – Jeg er enig i det Jente 9 sier.

Gutt 10 – Hvis man har funnet stoffet i flere kilder, så ville jeg jo ha godtatt det som en sannhet.

Intervjuer – Så det handler om kildekritikk?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvordan kan historikere, som arbeider med det samme kildematerialet, gi ulike fremstillinger av fortiden?

Gutt 12 – De har egne meninger om hva de synes er viktigst fra den tiden, og da velger de å prioritere det de synes er viktigst.

Intervjuer – Dere andre?

Gutt 10 – Det handler også om hvordan du oppfatter det som står i kildene. Det er akkurat som med journalistikk, det er jo ikke nøytralt fremstilt.

Jente 9 – Som for eksempel med andre verdenskrig, så lærer man gjerne om det som har hendt i lokalområdet.

Intervjuer – Noe annet?

Stille...

Intervjuer – Tolkes ikke kilder ofte i lys av noe?

Gutt 10 – Dine spørsmål.

Intervjuer – Ja, problemstilling og spørsmålsbatteri.

Jente 9 – Du har kanskje noen formeninger om hva vi kommer til å svare.

Gutt 10 – Hypoteser.

Intervjuer – Ja, hypoteser og teorier.

Intervjuer – Har dere hørt begrepene levning og beretning.

Alle – Ja.

Intervjuer – Blir disse begrepene benyttet i undervisningen?

Stille...

Intervjuer – Hva er levninger og beretninger?

Jente 9 – En levning er... Hvis du ser en film, så sier den noe om tiden den ble laget i. En beretning er... Da vil du lære om selve fortellingen.

Intervjuer – Blir det benyttet mange ulike typer historisk kildemateriale i undervisningen? Eller er det læreboken som dominerer?

Gutt 10 – Det er læreboka som dominerer.

Intervjuer – Arbeider dere med oppgaver fra læreboken?

Jente 9 – Jeg tror egentlig at hun lager egne oppgaver. Som gjør rede for likheter og forskjeller mellom den amerikanske og den franske revolusjonen. Hun lager egne oppgaver.

Intervjuer – Arbeider dere kildekritisk?

Jente 9 – Ja.

Gutt 12 – Første gangen vi kom til historie, så hadde hun lagt ut en stor mengde av kilder som vi skulle teste selv. For å se om disse var troverdige og så videre. Da skulle vi skrive ned det vi tror, og så forklarte hun etterpå.

Intervjuer – Har dere fått noen smørebrødsliste med spørsmål man benytter seg av når man arbeider kildekritisk?

Gutt 10 – Jeg har ikke det.

Jente 9 – Ja, det finnes en slik liste i læreboka.

Gutt 10 – Da har jeg også det.

Gutt 12 – Da har vi alle det.

Intervjuer – Hva synes dere om historieundervisningen i skolen?

Gutt 10 – Jeg vet ikke hvor mye vi trenger å lære om Ming-dynastiet og sånn.

Intervjuer – Har dere lært mye om Ming-dynastiet?

Gutt 10 – Ja, vi hadde en god del om det. Vi gikk igjennom alle de viktigste dynastiene. Jeg lurer litt på hvor mye av det som egentlig er nødvendig å kunne? Andre verdenskrig forstår jeg at er viktig, fordi det fremdeles er relevant.

Intervjuer – Dere andre?

Gutt 12 – Jeg mener at det er nyttig å lære historie, men det er nok en del ting vi ikke trenger å vite. Likevel er det en del ting vi bør vite, som er viktige for i dag.

Jente 9 – Det er nyttig å lære om historien, men det er ikke alt som er like interessant.

Intervjuer – Så dere synes at det er noe som er mer interessant enn annet?

Gutt 12 – Det er litt mer action i krig og sånn. Enn andre ting... Jeg synes krig er det mest interessante å lese om.

Gutt 10 – Revolusjon er jo ganske gøy... Men du kan jo... De trenger forandring og så blir det forandring. Da er det veldig enkelt å forutse hva vi skal lære. Når det er snakk om revolusjon.

Jente 9 – Vi skal ha et prosjekt om «min familie», det synes jeg virker litt gøy.

Intervjuer – Foretrekker dere eldre eller nyere historie?

Gutt 10 – Nyere historie.

Intervjuer – Hvorfor?

Gutt 10 – Det er mer aktuelt.

Gutt 12 – Jeg mener også nyere historie, fordi det er mer aktuelt.

Jente 9 – Jeg er også enig i det.

Intervjuer – Hva slags undervisningsmetoder foretrekker dere?

Gutt 10 – Jeg liker best å bli fortalt ting av en som er veldig engasjert. Jeg liker den måten å lære på.

Intervjuer – Fortelling?

Gutt 10 – Ja.

Intervjuer – PowerPoint og diskusjon?

Gutt 10 – Ja, det er greit. Men det er det å fortelle som er det viktigste.

Jente 9 – Jeg liker tavleundervisning. Men jeg foretrekker at hun skriver på tavla, heller enn å bruke PowerPoint.

Gutt 12 – Hvis det blir tavleundervisning hele tiden, så blir det fort litt i meste laget. Man kan ha litt tavleundervisning, så gjøre oppgaver til det man har lært.

Intervjuer – Variert undervisning?

Gutt 12 – Ja.

Intervjuer – Har dere kjennskap til læreplanen i historie?

Jente 9 – Ja.

Intervjuer - Har dere lest læreplanen?

Jente 9 – Ja, vi har fått en utskrift av den.

Intervjuer – Har hun gått igjennom læreplanen på begynnelsen av året?

Alle – Ja.

Intervjuer – Er læreplanen fremme i undervisningen?

Gutt 10 – Nei.

Gutt 12 – Nei, ikke så veldig.

Jente 9 – Nei, den er ikke mye fremme i undervisningen.

Intervjuer – Har dere selv lest noe i læreplanen?

Gutt 10 og Gutt 12 – Nei.

Jente 9 – Jeg har lest igjennom de målene.

Intervjuer – Tusen takk for at dere ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Skole 3, gruppe 1 – 24.09.14

Intervjuer – Hva er historie?

Jente 10 – Historie er ting som har skjedd tidligere, eller for lenge siden. Det er det jeg tenker på når jeg tenker på historie, noe som har skjedd før.

Intervjuer – Så du tenker på fortid?

Jente 10 – Ja, fortid.

Intervjuer – Dere andre?

Jente 11 – Det som har skjedd før, det vi kan lære av. Vi har jo mange timer i historie, for alt som har skjedd før kan jo skje nå også.

Intervjuer – Så historie er også et fag?

Jente 10 – Ja.

Intervjuer – Er historie kun et fag?

Jente 12 – Nei, det er viktig å lære om historie for å forstå hvordan verden kommer til å bli videre.

Jente 15 – Vi lærer hvordan samfunnet er blitt slik som det er i dag. Hadde ikke historie, slik vi lærer om den, vært slik den var, hadde heller ikke samfunnet blitt slik som det er nå. Så historiefaget er viktig, slik at vi lærer hvordan samfunnet er blitt slik som det er blitt.

Intervjuer - Så historie handler ikke kun om fortid? Historie har også noe med nåtid å gjøre?

Jente 10 – Historie har selvfølgelig mye å gjøre med nåtid. Hadde ikke de tingene, som Jente 15 sa, skjedd slik som de gjorde i fortiden, ville heller ikke verden sett slik du som den gjør i dag. Vi ville ikke hatt den utviklingen vi har nå, hvis ikke vi hadde vært igjennom all den fortiden tidligere.

Intervjuer – Er dere alle enige i det?

Alle – Ja.

Intervjuer – Har fremtiden noe med historie å gjøre?

Jente 15 – Det er jo det samme da, at historien også former fremtiden. Det vi gjør nå, vil være med å prege fremtiden.

Jente 11 – Jeg er enig med Jente 15. All historie som har skjedd i fortiden er med på å påvirke det som kan skje i fremtiden, og historien kan også gjenta seg.

Intervjuer – Er dere en del av historie?

Gutt 13 – Vi er vel egentlig det også. Historien blir jo formet hele tiden, og mange av de tingene som skjer i dagens samfunn vil være historie i fremtiden. Som vi også er med i.

Intervjuer – Hvordan er du med?

Gutt 13 – Det vet jeg ikke.

Intervjuer – Dere andre?

Jente 12 – Man er jo en del av det fellesskapet som er i dag.

Intervjuer – Og det samfunnet er en del av historie?

Jente 12 – Mm...

Intervjuer – Dere andre?

Alle – Enige.

Intervjuer – Kan dere påvirke den historiske utviklingen?

Jente 11 – Jeg er ikke sikker på om en og en kan påvirke historien, men som elever i 2014 kan vi jo påvirke til en viss grad. Jeg tror ikke vi kan endre historien, men vi har jo noe å si.

Jente 15 – Jeg tror at vi som enkeltpersoner kan gjøre en forskjell. Man hører jo om historiske personer hele tiden, i historie. En av oss kan jo bli en av disse personene, på en måte. I opplysningstiden var det jo mennesker som skrev om tanker, revolusjonerende tanker, og hvis noen er uenige med dagens samfunn, kan de gjøre det samme. Og da lager de en ny historie, på en måte. Former samfunnet på nytt, på en måte.

Intervjuer – Så du kan gjøre noe som blir historisk?

Jente 15 – Ja, jeg tror det. Hvis jeg kjemper for rettigheter eller... Jeg kan jo gjøre noe stort.

Intervjuer – Må det være noe stort?

Jente 15 – Det må jo være en forskjell fra det som er nå på en måte, tror jeg.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Gutt 13 – Man kan jo være en liten del av en stor bevegelse, slik at hver enkelt person blir en stor ting. Ellers kan alle potensielt sett gjøre historie. Det er jo ingen her som vet hva vi kommer til å gjøre i fremtiden, eller ikke. Det er jo nok av eksempler på enkeltpersoner som har endret historien før.

Intervjuer – Har dere hørt begrepene brudd og kontinuitet?

Stille

Intervjuer – Årsak – virkning? Eller kausalitet?

Stille

Intervjuer – Er dette begreper dere kjenner igjen fra historieundervisningen?

Alle – Nei.

Intervjuer – Historie handler vel om endring?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva er det som skaper endring i historie?

Jente 10 – Når ting for eksempel brytes ut fra tradisjon. Når kvinner ikke hadde stemmerett tidligere, når dette endret seg var det stort for historien. Denne endringen skapte store skrifter i bøkene, som vi fortsetter å lese om, at kvinner fikk stemmerett.

Intervjuer – Endringer i politikk?

Jente 10 – Ja.

Intervjuer – Er det kun politikken som endrer seg?

Gutt 14 – Jeg vil også legge vekt på det kulturelle og det sosiale. Og oppfinnelser kan endre hele verden.

Intervjuer – Kultur og teknologi?

Gutt 14 – Ja, teknologi. Som i den industrielle revolusjonen, den har forandret hele verden. Det er ikke lengre det samme som før.

Jente 11 – Jeg er enig med Gutt 14 i at vi lever på en annen måte, vi har annerledes moral enn de hadde for hundre år siden. Vi lever jo på en helt annen måte, og alt som var helt uhørt før er helt vanlig nå. Eller mye av det da, ikke alt.

Intervjuer – Så det er mange aspekter, som kultur, politikk, teknologi og så videre, som kan endre seg?

Alle – Ja.

Intervjuer – Kommer disse endringene helt av seg selv, eller ligger det noe bak?

Jente 10 – Jeg tror at alt trenger et lite dytt fra menneskeheten eller naturen, for at det skal endre seg. Jeg tror ikke at ting bare endrer seg av seg selv, liksom. Det tror jeg virkelig ikke.

Intervjuer – Så mennesker står bak en del av endringene?

Jente 10 – Ja, mennesker for det meste.

Intervjuer – Men du nevnte også natur, hva tenkte du på da?

Jente 10 – Det var egentlig bare for å ta noe annet med, det er menneskeheten som står bak det meste, hvis panter eller dyr dør ut er det som oftest vår skyld. Det henger ofte sammen med våre endringer på planeten, og sånne ting. Mennesket har jo 99% av skylda.

Jente 15 - Jeg vet ikke om det er mennesket som har 99% av skylda. Før var jo ikke mennesket her, men likevel utviklet og endret verden seg. Da var det jo på en måte naturlovene og sånne ting, evolusjon og...

Intervjuer - Har dere noen andre eksempler på endringer som tar utgangspunkt i natur?

Jente 10 – Det med dinosaurene var jo en endring i naturen, sånn sett, de døde ut. Det var jo en endring i naturen.

Jente 11 – Da tenkte jeg litt på hva vi endrer, global oppvarming. Det er jo noe vi menneskene har gjort.

Intervjuer – Menneskeskapt global oppvarming?

Jente 11 – Ja.

Intervjuer – Dere sa at dere ikke har arbeidet med begrepene brudd og kontinuitet i undervisningen?

Alle – Ja.

Intervjuer – Disse endringene, eller den historiske prosessen, er dette en målrettet prosess? Eller er det snakk om en tilfeldig utvikling?

Jente 15 – Jeg tror at alt er tilfeldig. Vi kan umulig vite hvordan det er om 1000 år, på en måte. Vi kan jo forske på noe, hvordan kanskje natur, dette med co2-utslippene og sånn. Men hvordan mennesket oppfører seg vet vi ikke, siden det er så forskjellig fra før. Før var det jo mest styrt av en konge og sånn, og så har mennesket på en måte brutt med dette fordi de var misfornøyde. Jeg tror heller ikke at verden er perfekt nå, derfor kommer den til å endre seg videre.

Intervjuer – Så det kommer mer endring, men dette vil ikke være målrettet endring?

Jente 15 - Jeg tror at det er veldig tilfeldig hvordan vi er nå, hvordan vi har utviklet oss.

Intervjuer – Er dere andre enige i det?

Jente 12 – Jeg er enig med Jente 15. Men jeg tror vi vet mer om naturens utvikling, hvordan naturen kommer til å bli, heller enn vi vet noe om menneskets utvikling.

Gutt 13 – Enig.

Jente 10 – Jeg er også enig i at det er veldig tilfeldig. Hvis jeg fant opp en ny oppfinnelse nå, så vet ikke jeg hvordan denne vil endre verden. Jeg har jo ikke noe peiling på det. Hvis menneskeheten finner på nye medisiner, så kan vi ikke vite 150% sikkert at disse endringene er til det bedre.

Intervjuer – Så det var helt tilfeldig at den franske revolusjonen brøt ut i 1789?

Jente 10 – Det lå jo litt i kortene, når det var så mye misnøye i samfunnet, at det ville bli en endring. Men hvordan denne endringen ville skje, går det jo ikke an å forutse.

Intervjuer – Hvordan tror dere vi vil ha det i fremtiden?

Jente 11 – Jeg tror vel at vi satser på å ha det bedre enn vi har det nå. Men ser vi tilbake for eksempel 50 år, ser vi jo mange av de samme problemene som vi har nå. Men vi satser jo på å ha det bedre, og ha et bedre samfunn. Vil jeg tro.

Intervjuer – Hører dere hva dere sier nå? Det er helt tilfeldig hva som hender i fremtiden, men vi jobber for å få det bedre. Hva er det som kan bli bedre?

Jente 11 – For eksempel sult da, vi vil jo helst at ingen skal sulte eller ha det dårlig. Det er et problem jeg satser på at folk satser på å forbedre. Bare sånne problemer, kriger og sånne ting. Vi vil jo ikke at det skal være kriger og sånne ting.

Intervjuer – Dere andre?

Jente 15 – Jeg forstår hva du mener når du sier: «Hører dere hva dere sier nå?» Vi vil se at utviklingen skjer, og at... Vi har jo sett hvordan ting har skjedd tidligere, derfor kan vi jo se hva som vil skje videre. Men jeg tror fremdeles at det er tilfeldig av den grunn at... Jeg mener at man kan aldri vite helt sikkert, og sånne ting da. Man vet jo ikke hvordan ting vil skje, bare at ting vil skje på en måte. Men man vil jo alltid jobbe for å få det bedre, på en måte.

Intervjuer – Mener du at man kan arbeide mot ett eller flere mål, men at vi ikke vet hvilke konsekvenser våre handlinger har for fremtiden?

Jente 15 – Ja.

Intervjuer - Kan man arbeide mot et mål, men ikke nå det?

Jente 15 – Ja.

Intervjuer – Tenker dere andre også slik?

Alle – Ja.

Intervjuer – Er det noen av dere som kan se for dere et framtidsscenario der vi har det verre en vi har det i dag?

Gutt 13 – Ja. Fordi sånn med krig og sånn, så tror jeg at vi til alle tider har forsøkt å løse det. Jeg tror for eksempel ikke at det vil bli noe bedre i fremtiden, det her med krig. Det kommer alltid nye konflikter og uenigheter, jeg tror ikke at vi alle kan være enige uansett. Og så er det det der med religion, som på en måte går så dypt at fremtiden på en måte ikke kan endre det. Det er allerede så langt tilbake. Dette med sult også, vi kan gjøre det bedre noen steder kanskje, men det kommer alltid til å være ekstremt mye sult. Folketallet i verden stiger, og selv om det skulle stagnere, men foreløpig ser jeg ikke at vi kommer til å klare å endre noe særlig på det.

Jente 15 – Jeg tror ikke at det kommer til skje nå liksom, men jeg tror at verden kommer til å gå til det bedre. Jeg tror at det har vært en positiv endring opp igjennom, det er mindre krig og sult. Norge var jo før et veldig kristent land, og før det hadde vi en sånn norrøn tro, men nå er det jo et sekularisert land. Jeg tror at det også kan skje med andre land.

Intervjuer - Hvor mange av dere tror at det går til det bedre?

Gutt 14, Jente 15, Jente 11 og Jente 10 rekker opp handen.

Intervjuer – Hvor mange av dere tror det vil bli verre?

Jente 12 rekker opp handen.

Intervjuer – Hvem mener begge deler?

Gutt 13 – Jeg tror begge deler.

Intervjuer – Hvor møter dere historie?

Jente 10 – Overalt.

Intervjuer – Kan du utdype?

Jente 10 – Du møter historie på skolen. Men du møter også historie når du er nede i byen og ser statuer av han Edvard og han andre. Alle de bildene som henger over alt. Så du møter det jo... Du får jo alltid høre om ting som har skjedd tidligere. Det går igjennom hele hverdagen på en måte.

Intervjuer – Så du møter historie både som et fag, og ellers ute i hverdagslivet?

Jente 10 – Ja. Jeg mener at vi møter historie fordi menneskeheten har bestemt at de vil ikke fjerne den historien, de vil vise den frem til yngre generasjoner sånn som oss. I de tilfellene vil det være viktig å ha bilder, statuer og alt som kan minne deg om det som har skjedd tidligere.

Jente 15 – Jeg synes det er vanskelig å si helt konkret hvor vi møter historie, siden alt er jo historie. Vi er jo den vi er på grunn av historie. Vi er jo i historien hele tiden, egentlig. Så det er jo ikke bare på grunn av at folk har bevart ting.

Intervjuer – Livshistorie?

Jente 15 – Ja, jeg tenker at alt er historie på en måte. Hvordan vi er, hvordan samfunnet er, hvordan (*navn på by*) er og hvordan alt er.

Intervjuer – Kan dere komme på noen konkrete eksempler på hvor dere møter historie?

Jente 10 – Museum.

Gutt 13 – På TV. Media som for eksempel nyheter. Debatter og alle mulige sanne ting.

Jente 10 – Nyhetene handler vel mest om det som skjer i verden i dag. Det er vel ikke så veldig mye historie om sånn 150 år tilbake.

Gutt 13 – Alt er jo historie.

Intervjuer – Sa ikke dere at nåtid og fremtid også har noe med historie å gjøre?

Jente 15 – I historieboka vår står det jo om frem til vår tid, så da må det jo være frem til vår tid sånn faglig også.

Jente 10 – Tror du at det som hendte i Haiti, jordskjelvet og alt det der, vil bli skrevet ned i historiebøkene om 50 år, og at vi vil lese om det akkurat som vi leser om andre verdenskrig som historie.

Jente 15 – Det er jo ikke bare det som står i historiebøkene som er historie.

Jente 10 – Nei, nei, nei, nå mener jeg at tror du det vil bli et slikt historisk øyeblikk. Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?

Intervjuer – Så når du snakker om hardcore historie, så mener du det som står i læreboka?

Jente 10 – Ja. Eller det som alle har hørt om i fortiden, egentlig. Det man hører fra besteforeldre og sånn.

Jente 11 – Hardcore historie er jo egentlig det vi lærer fra boka, de store hendelsene som har påvirket i dag. Slike ting som andre verdenskrig, jødene og Hitler og sånne ting. Vi vet jo ganske mye om det, fordi vi har lært om det. Det blir jo de tingene vi tenker på som veldig historie, fordi vi har lært så mye om det. Det er en stor ting, som har forandret verden.

Intervjuer – Så hardcore historie, det som havner i læreboken, det er hendelser som har hatt en betydning for mange mennesker? Det finnes altså kriterier for hva som blir skrevet ned i lærebøkene?

Alle – Ja.

Intervjuer – Jeg synes det er rart at ingen av dere nevnte filmer, spill eller serier.

Jente 10 – Jeg mener at film er ganske historisk, men... Ja, det stemmer at det burde vi ha kommet på.

Jente 15 – Jeg tenkte ikke på det før nå, men det er jo i spill, film og TV-serier at vi møter mest historie. Det er jo der vi først møter den historie vi interesserer oss for, fordi på skolen er det jo mest et fag. Det er mange som tenker at det er et fag, og da må du bare slite deg igjennom det. Men det er annerledes når man frivillig ser på TV, spiller spill og sånne ting. Sånn som det Osmanske riket, står det om det i læreboken vi bruker?

Intervjuer – Ja, særlig i den delen som omfatter opptakten til første verdenskrig. Men du har rett hvis du føler at boka ikke bruker mye tid på det tema.

Jente 15 – For når jeg var i Istanbul nå, så synes jeg det var kjempeinteressant. Det er jo også noe som påvirket mange mennesker, men vi har jo ikke lært noe om det. Ikke enda i hvert fall.

Jente 10 – Hva er det du snakker om egentlig?

Jente 15 – Jeg tenker på at det er så mye forskjellig i historie, at jeg synes det virker vanskelig å komme frem til hva som er bra nok til å komme i historieboka. Eller... Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal formulere meg.

Intervjuer – Hvordan påvirker de møtene dere har med historie i hverdagslivet, deres møter med historiefaget i skolen.

Jente 10 – Hvis jeg ser en film som for eksempel handler om andre verdenskrig, og den filmen er bra, så vil jo den vekke min interesse for temaet andre verdenskrig i skolefaget. For da har jeg allerede litt inside, litt fakta. Hvis jeg synes at det var interessant å se filmen, så kan det være at jeg også synes at det er interessant å lære om det i timen også. Så det jobber seg litt oppover da.

Intervjuer – Dere andre, er dere enige?

Gutt 13 – Ja.

Jente 15 – Kan du gjenta spørsmålet?

Intervjuer – Påvirker deres møter med historie i hverdagslivet deres møter med historie som skolefag? Som når du møtte historien om det Osmanske riket, når du var på ferie i Istanbul.

Jente 15 – Jeg vil jo ikke vite om det, bare fordi det står om det i læreboka.

Intervjuer – Men fordi at...?

Jente 15 – Det var jo fordi jeg var der på ferie, og da var det moro å vite noe om hva som hadde skjedd der før.

Intervjuer – Er det slik at dere kjenner igjen mer historie i hverdagslivet, fordi dere har hatt om det i historiefaget?

Jente 10 – Ja, det kan jo komme opp i en samtale her og der. Eller kanskje du ser noe på nyhetene, og så vet jeg at jeg kan noe fakta om det de prater om der. Dette har jeg mest sannsynlig lært i historietimen.

Jente 15 – Jeg synes at det er veldig gøy å kunne litt historie, fordi da er det sånn at du vet mye mer om samfunnet rundt deg. Da er det mye lettere å forstå hvordan det er. Vi har jo veldig mye olje, og da er det spennende å lære om hvordan det skjedde og sånne ting. Spesielt når det har så mye med oss å gjøre. Ser man en statue av en person, så er det gøy å kunne vite hvem det er. Det er gøy å kunne litt sånn, for ens egen skyld.

Intervjuer – Hvorfor underviser vi historie i den videregående skole?

Jente 11 – Vi skal jo liksom lære de som vokser opp om tidligere historie, som dårlige ting i historien. Vi har på en måte medfølelse med de menneskene som opplevde noe vondt, så kanskje det ikke skjer igjen i fremtiden.

Jente 15 – Så handler det jo også om det vi snakket om tidligere, at vi skal kunne forstå samfunnet, da er det viktig å kunne historie.

Intervjuer – Så historie brukes for å forstå samtiden, men gir oss også forventinger til fremtiden?

Alle – Nikker.

Intervjuer – Så dere føler at historiefaget angår dere?

Gutt 13 – Det kommer jo litt an på hva vi har om, men sånn helt generelt så angår historiefaget oss.

Intervjuer – På en måte?

Gutt 13 - Vi er jo en del av samfunnet og det som skjer i verden. Vi er jo en del av en helhet, i historien, som gjør at... Ja... Mange av tingene angår oss, som vi ikke tenker over. Når ting skjer rundt oss, så angår jo det oss. (*personlig informasjon om to av informantenes opplevelser under Utøya-tragedien er her fjernet*). Det er ganske mye som angår oss uten at vi tenker over det, og sånn sett angår jo historien oss.

Intervjuer – Dere har flere ganger i løpet av intervjuet påpekt at vi kan lære av historie, at vi kan forhindre at historien gjentar seg. Men er det slik at historien gjentar seg?

Jente 11 – Den kan gjenta seg, men kanskje ikke på helt samme måte. Jeg forventer for eksempel ikke at Holocaust og sånne ting gjentar seg, men noe lignende. For etter den krigen fikk jo menneskene en sympati for ikke å drepe mennesker og sånne ting, men vi ser jo fortsatt at mennesker blir drept. Det er jo fortsatt kriger, men ikke på en helt lik måte.

Intervjuer – Så det kommer ikke en ny andre verdenskrig, men noe lignende?

Jente 11 – Kriger.

Intervjuet ble avbrutt for at elevene skulle ta klassebilde.

15 min senere ble intervjuet startet opp igjen.

Intervjuer – Hvordan kan vi vite noe om fortiden?

Jente 10 – Gamle skrifter og fortellinger fra de eldre. Det som ble skrevet ned, og det som ble tatt vare på.

Intervjuer – Muntlige og skriftlige kilder. Bruker dere begrepet kilde i undervisningen?

Jente 10 – Ja, litt.

Intervjuer – Bruker dere begrepene levning og beretning?

Alle – Nei.

Jente 15 – Jeg tenker på sånn arkeologisk funn og sånn.

Intervjuer – Men deres lærer bruker ikke begrepene levning og beretning?

Alle – Nei.

Jente 10 – Når du sier levninger, mener du da døde mennesker.

Intervjuer – Levning er en fellesbetegnelse på alle typer materiale fra fortiden.

Jente 10 – Ok.

Intervjuer – Hva med kildekritikk da? Bearbeider dere ulike typer kildemateriale i undervisningen?

Jente 11 – Når vi skriver en tekst, så skal vi ha kildehenvisninger. Hvis vi har brukt noe fra andre steder.

Intervjuer – Men ellers...?

Gutt 13 – Det er sikkert for tidlig i dette året her. Vi skal sikkert igjennom det, hvis det er på pensum.

Jente 11 – Jeg tror også at vi bruker de enkleste ordene, slik at vi skal forstå. Vi bruker ikke veldig vanskelige ord i historietimen.

Intervjuer – Hvordan vet dere at det som står i læreboka er sant? Stemmer det overens med det som har hendt i fortiden?

Gutt 13 – Sånn rett ut av det blå, så kan vi jo ikke vite det. Vi må rett og slett bare stole på det, at det ikke er løgn. Men det finnes jo gamle kilder og tidsvitner, som har fortalt det til andre og videreført det. Både muntlig og skriftlig.

Intervjuer - Hva mener dere andre?

Jente 10 – Det spørres hva det gjelder. Det er forskjell på om vi snakker om hvordan de bygde hus før i tiden, eller om vi snakker om Jesus som går på vannet. Vi kan jo bevise at de har bygd hus, til og med uten vår teknologi. Men vi kan jo ikke bevise...

Intervjuer – Så historikere arbeider med ulike typer bevismateriale, og skriver historie med utgangspunkt i disse?

Alle – Ja.

Intervjuer – Men hvordan kan da historikere som arbeider med det samme kildematerialet, og ikke lyver om dette kildematerialet, komme frem til ulike fremstillinger av en og samme hendelse i fortiden?

Jente 10 – Det handler nok om andre tanker og meninger, som er involvert i det også da. Den ene kan jo se det fra høyresiden, mens den andre ser det fra venstresiden.

Intervjuer – Så det har med personlige meninger å gjøre?

Jente 10 – Ja. Hvis det er noen som sitter og skriver det ned, så vil det selvfølgelig også alltid ha noe med personlige meninger å gjøre.

Intervjuer – Er dere andre enige i det? Blir historiske fremstillinger ulike på grunn av forfatternes personlige meninger?

Gutt 13 og Gutt 14 sier seg enige. Resten av informantene nikker eller sier ingenting.

Intervjuer – Kan det ha med noe annet å gjøre?

Stille...

Intervjuer – Hva med min masteroppgave? Hvordan bearbeider eller tolker jeg deres intervju i den? Jobber jeg ut i fra noe?

Jente 10 – Du jobber jo ut i fra det du har pratet med oss om, og det du hører vi sier.

Intervjuer – Men hva annet jobber jeg ut i fra?

Stille...

Intervjuer – Jeg har jo for eksempel en problemstilling som jeg jobber ut i fra. Jeg bruker også teori når jeg analyserer intervjuene.

Stille...

Intervjuer – Hva synes dere om historieundervisningen i skolen?

Jente 11 – Som jeg sa tidligere, så er det veldig enkelt. Vi bruker enkle ord, så det er vanskelig å kjenne igjen vanskelige ord når vi leser dem i andre bøker. Jeg synes derfor at vi er ganske dårlig forberedt for videre studier. Jeg føler også at vi lærer det samme hele tiden, og lite utenom det som står i læreboken. Men det er jo mye historie utenom det som står i boka.

Intervjuer – Står læreboka sentralt i undervisningen?

Alle – Ja.

Intervjuer – Andre typer materiale?

Jente 10 – Boka og ark som læreren har skrevet ned selv, fra boka.

Jente 15 – Jeg synes jo at undervisningen er grei, liksom. Det er ikke slik at jeg klager på den undervisningen, men jeg synes det er greit når læreren kan litt mer enn pensum. Jeg liker når lærerne forteller litt mer rundt ting, heller enn kun å snakke om de konkrete faktaene.

Jente 10 – Hvis lærere kommer med morsomme historier fra historie, så er jo det veldig morsomt.

Intervjuer – Hva slags historier foretrekker dere?

Jente 15 – Jeg synes sånn gammel historie. Det vi hadde i fjor var veldig gøy, og starten i år.

Intervjuer – Hvorfor foretrekker du eldre historie?

Jente 15 – Det er noe interessant med det gamle, sånn Romerriket, antikken og... Da var det mye radikalt nytt, tanker og sånn. Det er det jo nå også, men det er interessant å tenke på at det hendte for så lenge siden.

Gutt 14 – Jeg liker også eldre historie, jeg er enig med Jente 15.

Jente 11 – Jeg liker også eldre historie. Det er så annerledes enn det er nå. Sånn farao og Egypt og sånne ting, det synes jeg er veldig interessant.

Intervjuer – Dere synes det er spennende?

Jente 11 – Ja.

Gutt 13 – Årstall er ikke så viktig for meg, men jeg liker å høre om andre verdenskrig. Krig, sånn generelt.

Jente 10 – Jeg liker historie man har vanskelig for å forklare, det synes jeg er veldig interessant.

Intervjuer – Hva mener du?

Jente 10 – Stone Henge, det er jo ingen som klarer å forklare det. Og så den kuppelen som noe bygget med åtte eller ni spikre, og så er det ingen som vet hvordan han har gjort det. Men han har gjort det, for mange år siden. Det er så kult å tenke på at mennesker var litt smarte før i tiden.

Intervjuer – Kuriositeter og teknologi?

Jente 10 – Jeg mener ikke bare sånn i historietimen, for det snakker vi ikke så mye om der, men sånn som antient aliens på History Chanel for eksempel, hvis du har sett det?

Intervjuer – Ja, men jeg har mine tvil til de forklaringene man får der.

Jente 10 – De-bunking episoden er jo min favoritt da. Der de beviser at alt er bare tull.

Intervjuer – Så ingen av dere ville valgt nyere historie? Tiden etter 1750? Eller en av dere sa jo andre verdenskrig, eller krig generelt.

Stille...

Intervjuer – Hvor mange av dere foretrekker en lærerstyrt undervisning, der læreren, boken og/eller PowerPointen står i sentrum?

Jente 15 – Ja.

Jente 11 – Ja, men det må også være diskusjon.

Jente 10 – Lærer – elevdialog synes jeg er veldig hjelpsomt.

Intervjuer – Hva med praktisk arbeid, gruppearbeid eller individuelt arbeid?

Jente 15 – Jeg synes at gruppearbeid kan være bare til en viss grad. Men når en får ulike oppgaver, lærer en oftest bare sin oppgave, selv om man egentlig skal lære av andres foredrag også. Det synes jeg er litt dumt, for da blir man kun opptatt av å lære sitt eget. Selv når alle arbeider med samme oppgave, synes jeg heller ikke at det er så gøy. Det er min mening om det. Jeg liker best når læreren snakker, man får det mer rett enn leseboka. Men kan følge med og sånn.

Intervjuer – Variert undervisning, eller vil dere ha det samme hele tiden?

Gutt 13 – Variasjon er det beste. Er det mye av det samme, så blir det veldig fort kjedelig og dødt å høre på og følge med på.

Jente 11 – Jeg er enig med Gutt 13, men jeg føler ikke at vi kan gjøre for mye annet heller. Vi må jo holde oss til å lære stoffet, vi skal jo forberede oss til videre studier. Gruppearbeid er bra, men vi kan for eksempel ikke drive med å se på film hver eneste gang.

Jente 15 – Jeg vet at det er mange som synes det er kjedelig, men når det er et system som fungerer så er det bra at det fortsetter sånn. Det er noen kapitler man ikke lærer like godt, og da kan det komme av at vi har hatt et variert opplegg som ikke har fungert så bra. Da er jo det veldig dumt, at man ikke får lært det samme.

Intervjuer – Hvor mange her inne har lest læreplanen i historie?

Ingen rekker opp handen.

Intervjuer – Hvorfor har vi en læreplan i historie?

Jente 10 – Rett og slett fordi andre folk skal bestemme hva vi skal lære på skolen.

Intervjuer – Målene med opplæringen?

Jente 15 – Jeg synes jo at læreplanen er veldig bra for oss også. Jeg har ikke brukt den i historie, men jeg har brukt den i andre fag. Der ser man jo hva man skal kunne.

Jente 10 – Kan jeg spør hvorfor du stresser sånn, timen er jo ikke ferdig enda?

Intervjuer – Men jeg har en gruppe til.

Jente 10 – Ja, det stemmer det.

Intervjuer – Har deres lærer gått igjennom læreplanen med dere?

Alle – Nei.

Intervjuer - Ikke på begynnelsen av året en gang?

Jente 10 – På begynnelsen av året gav han oss læreplanen og forklarte hva vi skal gå igjennom.

Intervjuer – Tusen takk for at dere ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Skole 3, gruppe 2 – 24.09.14

Intervjuer – Hva er historie?

Gutt 16 – Som et fag er det... Eller sånn helt teknisk sett er det alt som har hendt før i historie, holdt jeg på å si.

Intervjuer – Er historie kun et fag?

Alle – Nei.

Jente 16 – Det er på en måte hendelser og forandringer, som skjer i løpet av tid.

Intervjuer – Du snakker altså om en prosess, eller prosesser?

Jente 16 – Ja, historie er jo alt som skjer fra Middelalderen og ut til vår tid.

Intervjuer – Fra fortid og frem til nåtid?

Jente 16 – Ja.

Jente 13 – Det er på en måte forklaringen på hvorfor ting er som de er i dag.

Intervjuer – Så nåtid hører også med til historie?

Jente 17 – Vi skaper jo historie med det vi gjør i dag. Kanskje ikke med å sitte her, men generelt sett så blir det jo skapt historie også den dag i dag.

Intervjuer – Ja, dere er jo her med på en masteroppgave i historie.

Jente 14 – Og vi lærer av den historien som har vært. Vi kan forhindre at ting skjer igjen, vite at slik burde man ikke gjøre, for å få det best mulig.

Intervjuer – Så fremtidsperspektivet hører også med til historie, eller?

Alle – Nikker.

Intervjuer – Er dere en del av historie?

Jente 17 – Ja. Vi blir jo en del av historie, mener nå jeg. Alt vi gjør blir jo forhistorie, uansett hva det er for noe.

Jente 13 – Alle store ting som skjer i dag, er jo vi, kanskje ikke akkurat vi... Men vi ser det, hører om det og snakker om det, så da blir det jo til at vi er en del av historien. I fremtiden vil folk se tilbake på hvordan vi lever nå.

Intervjuer – Har dere hørt begrepsparet brudd-kontinuitet?

Mumling og usikkerhet.

Intervjuer – Bruker læreren deres disse begrepene i undervisningen?

Jente 17 – Vi har ikke hatt han så lenge, men jeg tror ikke at han har brukt det.

Intervjuer – Har dere noen formening om hva begrepene betyr?

Jente 13 – Brudd betyr jo at noe ender, og kontinuitet viser til at noe går videre. Kanskje?

Intervjuer – Så hva er det som fører til endring i historie?

Gutt 16 – Hovedårsaken er at folk har lyst på en annen fremtid, at de jobber mot enn bedre fremtid. Det ligger en del konflikter og sånn i det, og det blir jo historie det også.

Intervjuer – Så det er mennesker som skaper endring.

Gutt 16 – Ja, men ikke nødvendigvis. Det er jo andre ting som villdyr, naturkatastrofer, meteorer og alt mulig rart.

Intervjuer – Er dere andre enige i at mennesker og natur kan skape endring?

Alle – Ja.

Intervjuer – Har dere noen påvirkningskraft?

Jente 17 – Si at vi finner opp en oppfinnelse, som påvirker fremtiden. Folk har jo funnet opp oppfinnelser i alle år, og vi kan jo finne opp noe nytt. Sånn kan vi lage historie.

Intervjuer – Teknologiske endringer?

Gutt 16 – Det trenger ikke bare å være teknologisk, det kan også være ideologiske. Det kan være en idé, en tanke, det er nok til å endre historien.

Intervjuer – Hva slags idéer?

Gutt 16 – Idéer for samfunnsendringer, eller teknologiske idéer angående energi eller sånne ting. Det er veldig mye forskjellige ting.

Jente 13 – Vi har jo levd igjennom en del endringer i teknologi, som sosiale medier og alt mulig sånn. Og vi kan da komme med nye idéer, siden vi har vært med på denne utviklingen siden vi var små.

Intervjuer – Er historisk utvikling en tilfeldig utvikling, eller er det en eller flere målrettede utviklinger?

Gutt 16 – Jeg tror at mesteparten er tilfeldig. Det er ingenting som er forutbestemt, i hvert fall ikke sånn helt grunnleggende. Men individene i verden kan påvirke verden, men de er også påvirket av miljøet rundt.

Intervjuer – Så vi kan påvirke, men det er likevel tilfeldig?

Gutt 16 – Det er ikke helt tilfeldig, men det er heller ikke forutbestemt hva som kommer til å skje.

Intervjuer – Men du mener at mennesker kan jobbe målrettet mot noe?

Jente 17 – Jeg tror ikke at de fleste setter seg ned å tenker at nå skal jeg finne på noe nytt, det kan ofte være tilfeldig. Si at man kommer over et problem, og så prøver man å løse det problemet. Det er ofte sånn oppfinnelser oppstår.

Intervjuer – Er ikke det å søke løsninger på problemer en form for målrettede handlinger?

Jente 17 – Jo, da blir det jo målrettet. Men det begynner gjerne helt tilfeldig.

Intervjuer – Hvordan tror dere at vi vil ha det i fremtiden?

Gutt 16 – Det er det jo umulig å si, egentlig. Det kan gå veldig bra, eller det kan gå veldig dårlig.

Intervjuer – Hva er det som får deg til å si det?

Gutt 16 – Det er jo forskjellige miljøkatastrofer som gradvis skjer, klimaendringer og alle de greiene der. I tillegg så er det alle krigene, det begynner nesten å bli en ny kald krig på en måte. På den annen side er det også mye ny teknologi som kommer i bruk, nye idéer og mer samarbeid mellom landene. Så det er vanskelig å si hvilken av disse to delene som kommer til å definere fremtiden fremover.

Jente 13 – Her i Norge så står det hver dag hvor grusomt vi har det, det er press her og der, sosiale medier og ditten og datten. Vi har jo en annen realitet enn mennesker i andre land har... Vi blir jo bare mer egoistiske, mens de andre landene... Det går på en måte mot et punkt der de ikke kan gjøre mer, fordi vi har så mye.

Intervjuer – Hvem av dere mener at det vil bli verre i fremtiden?

Jente 13 – Jeg tror at vi ikke tar det på alvor. Vi hører om alt det grusomme, men det er få som forstår det. Vi sender penger, vi sender soldater og alt mulig, men det er ikke så mange som vet realiteten da. Hvis vi fortsetter sånn, da kommer det til å bli verre.

Intervjuer - Hvem av dere mener at det blir bedre i fremtiden?

Stille...

Intervjuer – Hvem mener at begge deler er en mulighet?

De resterende informantene rekker opp handen.

Gutt 16 – Jeg tror ikke, for å være helt ærlig, at det, med mindre det blir en stor hendelse som atomkrig eller asteroidenedslag, at fremtiden kommer til å bli veldig mye verre enn det er nå. Ser man tilbake på historien, så ser man jo at sånne ting som sosial ulikhet, sult, krig og elendighet alltid har vært til stede. Selvfølgelig kan disse tingene bli verre, men på den annen side ser det jo ut til at disse tingene begynner å bli bedre. Takket være teknologi, politikk og sånne ting, så blir det bedre. Det blir ikke veldig mye bedre, veldig fort. Men det blir litt bedre, ganske ofte.

Intervjuer – Så hva som har hendt i fortiden, satt sammen med hvordan du har det her og nå, gir visse forventninger til fremtiden?

Gutt 16 – Ja.

Intervjuer – Hvor møter dere historie?

Jente 14 – Over alt. Du møter det på skolen, som et fag. Hvis du leser aviser, så møter du historie der. Når du er på ferie, vil du møte det landets historie. Og alle mennesker har jo en historie, på en måte.

Intervjuer – Så du har en egen livshistorie?

Jente 14 – Ja.

Intervjuer – Hva mener dere andre?

Gutt 16 – Historie møter man jo på uansett hvor man ser henne, egentlig. Historie er jo fortiden som kulminerer i nåtiden, så alt man ser rundt seg blir jo til en viss grad påvirket av historien. Jeg kan ikke se for meg noen steder man ikke kan se historie.

Intervjuer – Har du noen spesifikke eksempler? Underholdning kanskje?

Jente 13 – Det er jo filmer, TV-serier og bøker.

Jente 14 – Det blir jo veldig mye spilt på historie, fordi folk synes det er spennende. Det blir spilt på for å gi en bedre film, bok... Ja.

Intervjuer – Hvordan påvirker deres møter med historie i hverdagslivet deres møter med historie som skolefag?

Jente 14 – Det gjør det mer interessant på en måte, når du kjenner igjen historien du møter i klasserommet. Kan du noe om det fra før, så blir det mye mer interessant.

Jente 17 – Jeg lærer jo faktisk av serier jeg ser på, som har med historie å gjøre, når det kommer til faget også. Plutselig kommer jeg på at det har jeg sett før, det kan jeg jo. Som serien Vikings, man kan jo lære noe av det.

Jente 13 – Ja, og så kan man kanskje få en bedre forståelse for det. De gjensker jo en del i filmer, bøker og TV-serier, og da kan man få en større forståelse av det. Likevel vil det jo ikke bli gjenfortalt, eller gjenvist, helt slikt som det var.

Intervjuer – Er dere alle enige i at møter med historie i hverdagslivet gjør møtet med historiefaget mer interessant?

Alle – Ja.

Intervjuer – Opplever dere noen gang at dere kjenner igjen det dere har lært i historiefaget, ute i hverdagslivet?

Alle – Ja.

Intervjuer – Er det noen som har noen eksempler?

Jente 14 – For eksempel informasjon om krigene på Balkan, kom til nytte når jeg var på besøk i Kroatia. Reisen ble mer interessant, fordi jeg visste litt fra før av.

Intervjuer – Føler dere andre det også slik?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hvorfor underviser vi historie i den videregående skole?

Jente 17 – For å lære om hvordan samfunnet er blitt som det er blitt i dag.

Intervjuer – Så faget er nyttig for å forstå nåtiden.

Alle – Ja.

Intervjuer – Kan dere tenke dere noe annet?

Jente 13 – Kanskje for å forebygge at det skal skje igjen. Man er på en måte obs på at det finnes mennesker som har gjort grusomme ting, og dermed å forebygge at noe slikt skal skje igjen.

Intervjuer – Så vi kan forhindre at noe gjentar seg?

Alle – Ja.

Intervjuer – Men er det virkelig slik at historie gjentar seg?

Stille...

Intervjuer – Skjer det samme på nytt igjen, at vi får en ny andre verdenskrig?

Gutt 16 – Det er på en måte umulig å si, men jeg kan se for meg en ny storkrig i fremtiden.

Intervjuer – En ny, ikke det samme?

Gutt 16 – Det er jo sant, men det kan være elementer av de forrige tingene som går igjen. Sånn som nasjonalisme og sånn. Det kan gjenta seg, men det vil ikke være en direkte kopi av fortiden. Fordi at man ikke har kunnet historien godt nok, på en måte.

Jente 14 – Det er ikke akkurat det samme som skjer, men det kan jo være lignende hendelser. Så hvis ikke vi hadde lært noe av tidligere historie, så kunne det ha gått mye verre enn det har gjort.

Jente 17 – Jeg tror aldri at vi kommer til å finne en løsning som gir fred i verden, uansett hvor hardt vi prøver. Det har jo holdt på i generasjoner, og det er ikke det at... Hva skal jeg si... Det er ikke slik at vi får en ny Adolf Hitler tilbake, men det kan komme en lignende person. Vi har fortsatt nynazister, de samme elementene. Det kan jo komme en ny krig, for fremtiden er jo uforutsigbar.

Jente 14 – Det kan være lettere å se tegnene når noe holder på å skje, hvis en har sett det før.

Intervjuer – Hvordan kan vi vite noe om fortiden?

Jente 13 – Det er jo beviser på at det har skjedd kriger, revolusjoner og så er det vel mye som fortelles. Jeg har merket meg at historielæreren kan si at det sies at den og den personen var sånn og sånn.

Intervjuer – Du snakker om bevismateriale. Hva tenker du på da?

Jente 13 – For eksempel den der rundingen i Roma?

Intervjuer – Colosseum?

Jente 13 – Ja, det er jo... Ja.

Intervjuer – Andre eksempler?

Jente 14 – For eksempel stoffrester, beinrester, skrifter og tegninger.

Intervjuer – Arkeologiske funn, skriftlige og muntlige kilder?

Jente 14 – Ja.

Gutt 16 – Litteraturen er jo veldig viktig for å forstå historien. Om ikke nødvendigvis kun som en direkte nedskrivning av det som er skjedd, så inneholder skrifter ofte tanker og verdier fra den tiden.

Intervjuer – Har dere hørt begrepet kilde før? Er det et begrep læreren deres bruker i historieundervisningen?

Gutt 16 – Ja, litt.

Jente 13 – Det er jo mer typisk i norsk da.

Intervjuer – Har dere noen gang hørt begrepene levning og beretning?

Alle – Nei.

Intervjuer – Så de brukes ikke i undervisningen?

Alle – Usikker.

Jente 14 – Vi hadde om levninger i fjor. Det ble nevnt helt i starten, når vi begynte med historie. Men det er ikke blitt nevnt noe i år.

Intervjuer – Så dere hadde en annen lærer i fjor?

Jente 14 – Ja.

Jente 17 – Men jeg tror at vi tenker kilde som kildehenvisning, men kilder er jo mye mer. En levning er jo også en kilde til at noe har eksistert. Det er jo mye mer enn det vi ser for oss.

Intervjuer – Dere snakker om bevismateriale.

Alle – Ja.

Intervjuer – Men hvordan kan det ha seg at to historikere som arbeider med det samme kildematerialet, og ikke lyver om det, kan gi to ulike fremstillinger av en og samme fortid?

Gutt 16 – Kildematerialet kan tolkes ulikt.

Intervjuer – Hvordan da?

Gutt 16 – Hvis man for eksempel vet at en tekst er skrevet av en person som var veldig sympatisk mot Quisling for eksempel, så vet man at man ikke kan ta den kilden helt seriøst. Da er det kanskje usikkert om man kan bruke den til å skrive historie på.

Intervjuer – Benytter historikere seg kun av en enkelt kilde når de skriver historie?

Gutt 16 – Nei, de benytter seg av mange. Det er derfor det er vanskelig å bedømme hva som er mest riktig, holdt jeg på å si.

Intervjuer – Bedriver dere noe kildekritikk i undervisningen?

Alle – Nei.

Intervjuer – Kan ulike fremstillinger komme av noe annet enn ulik tolkning og personlige meninger?

Stille...

Intervjuer – Ta min undersøkelse som et eksempel. Hvordan tror dere at jeg bearbeider disse intervjuene?

Jente 13 – Du forbereder deg jo, med spørsmål og hva du legger vekt på. Det kan være at en historiker har lagt mer vekt på noe... Det kan være at noen historikere har gravet mer ned i kildematerialet enn andre.

Intervjuer – Så min problemstilling, og de spørsmål jeg spør dere, er avgjørende for den informasjon jeg får ut av intervjuene.

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva synes dere om historieundervisningen i skolen?

Jente 14 – Jeg synes at det er veldig interessant, veldig morsomt og veldig spennende.

Jente 17 – Ja, spennende.

Gutt 16 – Spennende.

Jente 13 – Jeg var ikke her i fjor, men læreren vi har i år er veldig flink. Han har gode notater, og det virker som han fokuserer på de tingene som er viktig.

Intervjuer – Er læreboken mye fremme i undervisningen?

Jente 14 – Jeg tror ikke at vi har brukt læreboken i år. Vi har bare brukt notater som vi får av læreren.

Jente 13 – Vi brukte den bare den gangen vi hadde den fremføringen.

Jente 14 – Ja, vi har bare brukt den en gang i år. Vi får notater hver gang, og det er de vi arbeider ut i fra.

Jente 13 – Men nå skal vi ha prøve, og da har vi fått beskjed om å lese i boka.

Jente 17 – Det er viktig at læreren er engasjert, ellers vil ikke historieundervisningen være bra. Hvis ikke læreren er engasjert, så vil ikke vi heller bli engasjert.

Jente 16 – Det er jeg også enig i.

Intervjuer – Hva slags undervisningsmetoder foretrekker dere?

Jente 17 – Gjerne filmer som demonstrerer det vi har om.

Intervjuer – Foretrekker du ellers lærerforedrag eller gruppearbeid?

Jente 17 – Begge deler, det må varieres.

Jente 14 – Det er viktig at læreren er med, at han eller hun får med seg elevene, at vi har mulighet til å delta i hele timen. Jeg liker også gruppearbeid, det lærer man mye av. Man lærer kanskje ikke så mye av å se på det, men man lærer veldig mye av å ha det selv.

Intervjuer – Så variert undervisning?

Jente 14 – Ja.

Gutt 16 – Jeg foretrekker også en undervisning der læreren lever seg inn temaet. Det er også viktig at læreren åpner for en dialog med klassen.

Intervjuer – Gruppearbeid?

Gutt 16 – Jeg er ikke så glad i gruppearbeid. Gruppearbeid fører alltid til at bare en jobber, og fire andre som ikke gjør noe.

Jente 13 – Det viktigste er at læreren er engasjert, at læreren vil være der og vil at elevene skal lære. Det er viktig at læreren holder seg til det han kan, og ikke prøver på annet opplegg, som for mye variasjon, bare fordi han har hørt at det er sånn man skal undervise. I de tilfellene blir det ofte døvt og kjedelig.

Jente 16 – Jeg synes også at det er viktig at lærerne er interessert i det de gjør. Der er viktig at de ikke bare leser opp fra boka, men også kommer med annen informasjon. Jeg synes også at det er viktig at undervisningsmetodene er variert, slik at det ikke bare blir å sitte og høre på læreren.

Intervjuer – Hvilke tema eller deler av historie foretrekker dere?

Jente 17 – Den første.

Intervjuer – Eldre historie?

Jente 17 – Ja. Helst fra Norden eller Norge, for eksempel vikingene.

Intervjuer – Hvorfor eldre historie?

Jente 17 - Jeg vet ikke, det er bare noe som har interessert meg bestandig.

Jente 14 – Antikken, Hellas og Romerriket. Men jeg liker også nyere historie, fra 1940 og frem til nå.

Intervjuer – Både eldre og nyere historie.

Jente 14 – Ja.

Intervjuer – Har du noen begrunnelse for dine valg?

Jenta 14 – Det er det som er mest interessant, det som er skikkelig spennende.

Gutt 16 – Jeg liker historie fra 1700-tallet og oppover. Moderne historie, liksom.

Intervjuer – Hvorfor moderne historie?

Gutt 16 – Jeg føler at det er det som har påvirket menneskeheten mest de siste årene.

Intervjuer – Så det er mer relevant for deg i dag?

Gutt 16 – Ja, det er rett og slett mer relevant.

Jente 13 – Jeg har bare hatt historie i år... Men det vi har hatt om nå, 1700-tallet og sånn, revolusjoner og sånn, det synes jeg er mest interessant.

Intervjuer – Nyere historie?

Jente 13 – Ja. Det er det som har påvirket oss, med de –ismene og sånn.

Jente 16 – Jeg synes egentlig begge deler, både eldre og nyere historie. Jeg har ingen begrunnelse, jeg bare synes at historie er interessant.

Intervjuer – Har dere lest læreplanen i historie?

Jente 17 – Ja, vi har gjennomgått den i klasserommet.

Intervjuer – På begynnelsen av året?

Alle – Ja.

Intervjuer – Hva er formålet med læreplanen?

Jente 13 – Det er for å vise oss hva vi skal lære.

Jente 14 – Det er et utgangspunkt for hva læreren skal gå igjennom. En begrunnelse for hvorfor vi skal ha det og sånn.

Intervjuer – Er læreplanen ellers noe fremme i undervisningen?

Alle – Nei, bare på begynnelsen av året.

Intervjuer – Tusen takk for at dere ønsket å delta i denne undersøkelsen!

Vedlegg 8: Skriftlige elevbesvarelser

Skole 1

Gutt 1.

Del1

Grunnen til at de kan ha så ulike fremstillinger av den franske revolusjonen kan være fordi at Edmund Bruke opplevde den franske revolusjonen på nært hold og har sterkere personlige meninger en de som skrev «Portal-verden før 1850». Edmund Bruke skriver det han mener, mens Andreas Aase og Ståle Dyrvik har skrevet en lærebok og må være mer objektive.

Del2

Neolittisk revolusjon-Gresk Antikk-Romerriket-Tidlig middelalder-Høymiddelalder-Senmiddelalder-Industriell revolusjon-Første verdenskrig-Andre verdenskrig-Kald krig.

Del3

- a) Jeg mener det er viktig å vite det som er viktigst med jordbruks revolusjonen. Det vil si hva som ble oppfunnet og hvordan det har påvirket jordbruken i dag.
- b) Historiebøker
- c) Ikke så mye.
- d) Ja den har lagt grunnlaget for hvordan vi driver jordbruk i dag, og det kan også påvirke hvordan vi utvikler utsyret i fremtiden.

Del4

- a) Det er viktig å vite det viktigste med andre verdenskrig. Det kan være grunnen til at det brøt ut krig, hvem som var med i krigen og det forferdelige som skjedde under krigen.
- b) Det kan du møte i bøker, på tv og av de få gjenlevende som opplevde krigen på nært hold.
- c) Ja. Det er ikke så lenge siden.
- d) Den andre verdenskrigen satte tydelige spor i Europa og det har påvirket hvordan verden er i dag.

Gutt 4.

2. Historiebruk

Del 1:

Gresk antikk, Romerriket, Tidlig middelalder, Neolittisk revolusjon, Høymiddelalder, Senmiddelalder, Første verdenskrig, Kald krig, Andre verdenskrig.

Del 2:

- a) Hvorfor den kom(forbedre produksjonen, mer folk måtte ha mat), hva som ble forbedret(utstyr, hvordan de drev jordbruk), tenkemåter og hvordan det har påvirket jordbruket slik vi kjenner det i dag.
- b) Museum, gårder(utstyr), bøker, internett.
- c) Den angår meg i form av matproduksjon. Jordbruksrevolusjonen førte med seg nye tenke måter som forbedret utstyret de brukte og hvordan de skulle utføre jordbruket på best mulig måte, slik at det kunne produsere mest mulig mat.
- d) Ja, den har tatt med seg tenkemåter som vil være gunstige for både nåtid og fremtidens jordbruk.

Del 3:

- a) Hva som forårsaket krigen, hvordan de kriget og hvordan den ble slutt(konsekvenser).
- b) Bøker, museum, internett, bilder, skulpturer.
- c)
- d) 2. Verdenskrig kan være lærerikt med tanke på hvordan konflikten startet, slik at det ikke gjentas. Se på konsekvensene av krigen.

Jente 2.

1. historiefaglige konsepter og metode

Jeg tror at grunnen til at to forfattere kan ha så ulikt syn på grunn av ulike opplevelser og tanker. Den ene av disse forfatterne opplever den Franske revolusjonen, og på denne tiden så fikk han kanskje andre tanker rundt temaet. Han mener at det er rett hva de gjør, og han ser ned på de fattige og de som er lengre nede i systemet. Kanskje han hadde en høyere posisjon, og stod for dette. Mens den andre forfatteren skriver fra ett annet åsted, han har ikke sett eller opplevd den Franske revolusjonen, han har oppfattet, fått et bilde og derfor opplever han dette annerledes. Han går i mot filosofene, og velger å heller se de negative konsekvensene. Altså forskjeller som: standpunkt, følelser, tanker om rett og galt, ser man på fakta eller ikke og følelser knyttet til temaet kan påvirke hvordan man oppfatter en hendelse.

2.

neolittisk revolusjon – gresk antikk – middelalderen – sen middelalderen – høy middelalder – industriell revolusjon – kald krig – Romerriket - første verdenskrig – andre verdenskrig

3.

a) Jeg mener at det er viktig å vite hva som skjedde, hvordan det skjedde og hvorfor det skjedde. Basert på di tre tingene så er det kanskje lettere å forstå om det var positivt eller negativt, og om det har noe å si for oss nå i dag.

b) Vi møter informasjon om dette i læreboka, litterære bøker på bibliotek og i butikker og på internett.

c) Ja, på en måte så angår det meg. Hele historien har vært med på å dannet den verdenen som finnes i dag. Hvordan vi ser på jorden, og hvordan vi lever har jo blitt påvirket gjennom tiden. Men for meg som enkelt individ så synes jeg at denne type informasjon er unyttig. Hva kan jeg gjøre med den i dag? Det er kjedelig stoff, og jeg tar ikke nytte av det i daglig livet eller jobbsammenheng.

d) Den har betydning for nåtiden og hvordan vi lever. Men jeg tror ikke at den første jordbruksrevolusjonen kommer til å ha noe betydning for framtiden og hva som skjer der.

4.

a) Hovedgrunnene til hvorfor dette skjedde, og hvordan det var mulig i det hele tatt. Hvordan vi kan være med på å forebygge dette, hvor mange som ble rammet. Hva som skjedde, og generelt fakta om 2 verdenskrig.

b) Vi kan få informasjon om andre verdenskrig over alt. På foredrag, tv programmer, dokumentarer, filmer, bøker, blader, internett, fangeleirer, minnesmerker og skole bøker.

c) Ja det angår meg, det er ikke lenge siden det skjedde. Det angår meg på grunn av at det kan være med på å forebygge noe lignende, vi får vite noe om andre menneskers bakgrunn som vi kan dra nytte av.

d) Ja, i nåtiden og fremtiden så kan vi sørge for at noe så brutalt aldri skjer igjen. Man kan holde tilbake makt hvis ett land eller en styrer får for mye makt, man kan se på likhetstrekkene og kjenne igjen når noe er på gang.

Jente 1.

Spørreskjema-elever, skriftlig del

1. de to forfattarane har ulikt framstilling av den franske revolusjon fordi den britiske forfatteren edmund burke faktisk var tilstede under den franske revolusjon og opplevde det på nært hold, han skriver hvordan han opplevde det. medan historikerne aase og dyrvik ikkje har opplev kva som faktisk skjedde men bare fortell ut i frå kva historien seier, bevis osv.
2. neolittisk revolusjon, gresk antikk, romeriket, tidlig middelalder, høy middelalder, sen middelalder, industriellrevolusjon, førsteverdenskrig, andre verdenskrig, kald krig
3. a) den første jordbruksrevolusjonen gjorde at folk lettere og raskere kunne skaffe seg mat til hele familien. De oppdaga ting som gjorde jordbruken meir effektiv. For eksempel hjulet blei oppfunne. Dei begynte å grave kanaler for å få tilgang til vatn slik at jorda blei fruktig osv. dei første skriftene er frå denne tida.
b) i læreboka
c) den første jordbruksrevolusjonen var esensiell for utviklinga på jorda. Det blei eit folke auke og betre levevilkår. Men for meg personlig har den ikkje veldig mykje å sei.
d) Hjulet er ein mykje brukt ting, hadde det ikkje vore for det hadde me ikje hatt bilar eller traktor. Vi hadde heller kanskje ikkje dreve jordbruk på den måten vi gjer i dag.

a) at andre verdenskrig blei starta i tysklans av nazistar som ønskte å utrydde jødan, med hitler i front. Hitleir meint den ariske rase var den reinaste og beste og meinte at jødane var skylda i alt gale. Jødane sente dei i konsentrasjonsleirar.
b) I løreboka, på film, i litteraturbøker, monumenter, museum, fra besteforeldre
c) Mine besteforeldre levde under andre verdenskrig, og dei fortel ofte histporiar frå det. ellers så angår deet meg med tanke på slik som politikken osv er i dag. Vi såg koss det gjekk i tyskland under styring av hitler og jobber derfor for at slikt ikkje skal skje igjen.
Norge blei også dratt med under andre verdenskrig, det har nok vore med å forma lande i ettertid.

d) andre verdenskrig var en katastrofe som rammet spesielt jødene, i dag blir ikke nazistene sett på veldig positivt. Vi ser i ettertid kor galt det Hitler gjorde var. Hvis verden ser liknende tendenser vil land gå sammen for å hindre dette. Putin blir trekk parallell til Hitler, men er ikke på langt nær på samme nivå, likevel har nå Putin og Russland store deler av vesten som følger med dem og passer på.

Spørreskjema – elever, skriftlig del → GUTT 5

1. Historiefaglige konsepter og metode...

- Oppfatningene tror jeg er så annerledes fordi tekstene er skrevet på totalt forskjellige tidspunkt. Edmund Burke skriver om hvordan han opplever øyeblikket, og får et helt annet perspektiv av revolusjonen enn forfatterne av portal får. Andreas Aase og Ståle Dyrvik ser tilbake i tiden, men har ingen konkret tilknytning til revolusjonen og blir ikke påvirket på samme måte som Edmund Burke. Edmund Burke virker også til å støtte det konservative med et monarki bygget opp på at overklassen skal leve godt. Han støtter tanken om å holde på det som alltid har vært og virker ikke å ønske de nye reformene som er på vei. Sannsynligvis er Burke en overklassemann selv siden han kan lese og skrive, og føler seg kanskje truet av at en nå går inn mot en fri tid hvor alle mennesker starter likt. Altså revolusjonen påvirker Burke direkte. Andreas Aase og Ståle Dyrvik kan derfor virke langt mer objektive fordi de dette skjedde for lenge siden, og de har derfor lettere for å ta avstand fra sidene i revolusjonen. De tar utgangspunkt i tekster, fakta og historie gjennom gjenstander og ikke deres følelsesregister. Dessuten vil jeg tro at Aase og Dyrvik har et helt annet syn på verden enn hva Burke hadde, nettopp fordi vi vet flere ting i dag enn hva vi kanskje gjorde for 200 år siden.

2. Historiebruk – Del 1: Kronologi og lange linjer

- Neolittisk revolusjon – gresk antikk – Romerriket – tidlig middelalder – høymiddelalder – senmiddelalder – industriell revolusjon – første verdenskrig – andre verdenskrig – kald krig

Historiebruk – Del 2: Den neolittiske revolusjonen

- 1. Jeg mener at det er viktig å vite at det er i denne perioden vi går fra å reise rundt og jakte, til å slå oss ned og begynne med jordbruk for første gang. Det er viktig å vite at dette var en utviklingsprosess og at det ikke skjedde over et døgn. At det tok flere hundre år for menneske å utvikle enkle redskaper til jordbruket.
- 2. Film, teater, lærebøker, skolesammenheng, kanskje gardsbruk (plog), quiz, spill → age of empires – en sivilisasjon i utvikling,
- 3. På et hvis ja. At de utviklet disse redskapene for 9000 år siden gjorde jo at folket fikk en oppsving og vekst, og klarte seg bedre enn hva de hadde klart tidligere. For alt jeg vet, uten jordbruksrevolusjonen, hadde kanskje ikke jeg eksistert. Også ser vi at utstyr fra denne tiden den dag i dag blir brukt selv om det er langt mer avansert i dag. Også gjennom jordbruks revolusjonen har en lært at det i lengden ikke lønner seg i lengden å svi jord. En kan altså lære av feilene fra denne tiden, som kan gi oss en fordel i dag.
- 4. Følte jeg svarte mye på dette i 3. Men det går ut på at ved å lære historien kan en bruke den kunnskapen til å se på ting som en enten ønsker å oppnå eller unngå.

Del 3: Andre verdenskrig

- 1. Det er viktig for meg å vite at det som skjedde der var totalt feil. Hadde ikke jeg lært historien om andre verdenskrig hadde jeg kanskje ikke forstått hvorfor krig f.eks. aldri

bør føres med atomvåpen. Eller at forsøk på å ta land ved makt bare fører til elendighet. Ved å lære om 2. verdenskrig får jeg et innblikk i hva som er rett og galt i nå tiden. Selv om jeg lærer historie, får jeg også nyttig kunnskap om demokrati, menneskeverd og andre ting, som også i dag er gjeldende på lik linje som før.

- Like plasser som ved jordbruket, jeg kan også møte 2verdenskrig gjennom besteforeldre, bygninger, skilt, gjenstander. Nesten over alt kan en komme i kontakt med historie fra 2 verdenskrig. Kun for noen få dager siden leste jeg om et plagg fra H&M som minnet for mye om klærne fra konsentrasjonsleirene i Polen/Tyskland.
- Selvfølgelig angår 2 verdenskrig meg i dag. Den har hatt stor påvirkning av landet mitt, kommunen min og til og med besteforeldrene mine. Den angår meg ikke fysisk i dag og jeg sliter med å sette meg inn i hvor forferdelig folk må ha hatt det under krigen, men jeg vet gjennom en slik hendelse at det ikke er noe jeg unner noen å oppleve igjen.
- Det diskuteres jo hyppig i dag om en 3. verdenskrig som kan oppstå. Det mener jeg er fullt mulig, og jeg mener at andre verdenskrig har stor betydning for hvordan en kan klare og unngå det. Ved hjelp av andre verdenskrig kan vi se på hva som utløste krigen og hvilke løsninger som ble brukt for å stoppe den, samt hva som kan være lurt i for å unngå krigen. Allikevel er ikke 2. verdenskrigs historie noen garanti for at en 3. vk ville skjedd, men den kan hvert fall gi oss kunnskap og råd for hva som kan være fornuftig å gjøre i fremtiden.

Spørreskjema- elever, skriftlig del - **gutt 3**

1. jeg mener grunnen til at de to forfatterne har så forskjellig syn på den franske revolusjonen er at de har sett den fra hver sin side. På vedlegg 1 så er det en som har vært på den engelske siden som skriver. Dette gjør at vi får et syn som kommer derfra, og ikke fra en som bor i Frankrike når dette skjer. Siden England var en stor del av den franske revolusjonen, med handel, har dette mye å si på troverdigheten.

I vedlegg 2 er det to historikere som skriver fra et helt annet tidspunkt enn den første. Dette er også en stor faktor. De skriver på 1850, mens vedlegg 1 er skrevet på 1790. dette utgjør en forskjell på 60 år, noe som er veldig mye.

2. gresk antikk, romerriket, tidlig middelalderen, neolittisk revolusjon, høymiddelalderen, senmiddelalderen, industrielle revolusjon, første verdenskrig, kald krig, andre verdenskrig.

Del II.

a) at jordbruket ble mer effektivt, fikk større gårder og at de kunne mate flere.

b) internett og læreboken

c) ja, dette er det som har utviklet verden, så ja.

d) ja, dette har vært med på å utforme jordbruket og har lagt til grunnlag at vi har utviklet oss mer.

Del III a) At Hitler tapte, og at det var Jødene som var det største offeret. At stormaktene i Europa klarte å stoppe Tyskland, og gjorde dem til et mindre mektigt land.

b) vi møter info om 2 verdenskrig i filmer, bøker, lærebøker, tvprogram og internett.

c) ja, Norge var en bytte handel mellom Danmark og Sverige etter 2 verdenskrig. Danmark var på tapende side og måtte gi fra seg Norge. du ser fortsatt spor som bunkers i naturen.

d) Ja, den genrasjonen som levde når 2 verdenskrig var lever enda. 2 verdenskrig har fått oss til å se at vi må stoppe en mann, før han får for mye makt(Putin har fått det nå). Vi må holde alle i skinnene og ikke la dem bli for sterke.

Gutt 2

1. Historiefaglige konsepter og metode...

Disse to vedleggene om den franske revolusjon er skrevet på ulike måter, fordi de er skrevet fra forskjellige synspunkter. Det første vedlegget som er skrevet av den britiske forfatteren virker som han er av en høyere samfunnsklasse og ser bare ned på de mer fattige arbeiderne. At disse menneskene bare er barbariske dyr som bare vil ha mat.

Det andre vedlegget er skrevet på en måte som lar oss vite mer nøyaktig hva som skjedde. Noen av setningene som er skrevet lar oss se mer hvordan menneskene hadde det denne tiden. Et liv uten fornuft der andre hersker over andre.

2. Historiebruk

Del 1

Neolittisk revolusjon – gresk antikk – Romerriket – tidlig middelalder – høymiddelalder – sen middelalder – industrielle revolusjon – første verdenskrig – andre verdenskrig – kald krig

Del 2 Den neolittiske revolusjonen

a) Om den første jordbruksrevolusjonen mener jeg det er viktig å vite ca. når de startet å utnytte jorda på en ny måte, hvem og hvor det stamme fra.

b) jeg har bare møtt informasjon om første jordbruksrevolusjonen i læreboka fra 2. vgs. og noen nettsider.

c) Jordbruket har gjennom lang tid blitt til det som sørger for at jeg får kjøpt mat i butikkene. Flere og flere lærte seg å bruke nyere metoder for å dyrke mat og teknologien spredte seg over hele verden nesten, andre lærte på sine egne måter å bruke jorda. Noe som kan bety at Norge ikke lærte av sumererne fra det første jordbruket.

d) Litt som forrige spørsmål så er det jordbruk som sørger for at ganske mange har fått mat, teknologien de fant opp for så mange år siden utviklet seg til traktorer, og ulike maskiner

som gjør jordbruket lettere for bøndene i dag. Helt klart kan det gjennom årene bli enda nyere måter og bedre måter for å dyrke.

Del 3

Andre Verdenskrig

a) Andre verdenskrig er krigen som berørte flest land. Ganske mange land og ble med i denne krigen, flere allierte og større folketap enn noen annen krig. Tyskland står kanskje i sentrum for de fleste når det gjelder WW2, USA var med de allierte i Europa for å hjelpe i kampen mot Tyskland. USA hadde også store kamper mot Japan som ble det landet først utsatt for atombombene. Veldige mange ble drept i byene Hiroshima og Nagasaki der de ble sluppet, men det skulle være nødvendige angrep mot Japan for å slutte krigen mellom disse to landene.

Annet som forgikk under krigen er det kjente holocaust i Europa, konsentrasjonsleirene Tyskland laget for å utrydde jøder, sigøynere/rom-folk, homofile og andre typer mennesker. For disse menneskene var «skitne mennesker» og fiender av den *ariske rasen*.

b) fra andre verdenskrig møter jeg informasjon ganske mange steder slik som på TV, film, spill, mange historier på internett og i lærebøkene på skolen.

c) slik som jeg lærte om andre verdenskrig da jeg var mindre var at viss Tyskland skulle klare og nå sitt mål om å ta over verden ville alle måtte lære seg tysk, de tyske kulturene og alle skulle ledes av Hitler. Jeg har blitt fortalt litt om krigen av mine bestefedre. Tyskland startet å innføre tysk i det norske språket etter invasjonen 1940.

d) De som fortsatt lever og opplevde krigen med sine egne øyner har forskjellige syn på landene de kjempet mot, enn folket flest som lever i dag. Vi kan se på land som var i krigen og se på landet som et sted vi vil reise til, mange av de eldre i dag vil fortsatt kanskje se på dem som ikke akkurat fiender, men mislike dem. Det er kanskje ikke sånn for alle, men jeg kan tenke meg det er sant for noen. I framtiden kan vi fortsatt lære av krigen, og ikke la dette skje igjen.

Spørreskjema, jente 4

1. Historiefaglige konsepter og metoder

Jeg tror de to forfatterne har to helt forskjellige syn på den franske revolusjonen, på grunn av han ene har opplevd dette på nært hold og har et annerledes forhold til det som har skjedd. Han andre har ikke opplevd det, men baserer seg på fakta. Edmund Burke, som hadde opplevd dette på nært hold, skriver om hvordan han oppfattet menneskene. Læreboka som blir skrevet, inneholder mer fakta og årstall, ikke noe personlig.

2. Historiebruk

DEL 1

Neolittisk revolusjon → Gresk antikk → Romerriket → Tidlig middelalder → Høymiddelalder → Senmiddelalder → Industriell revolusjon → Første verdenskrig → Andre verdenskrig → Kald krig

DEL 2

a) Jeg mener det er viktig å vite hvordan den første jordbruksrevolusjonen skjedde, hvorfor det skjedde og hvordan det har påvirket verden i dag.

b) Informasjon om den første jordbruksrevolusjonen møter jeg på skolen, i læreboka, i museum og i filmer/spill.

c) Historien om den første jordbruksrevolusjonen angår både meg og alle andre i verden. Noe har utviklet seg og ting er forandret fra før.

d) Den første jordbruksrevolusjonen har noe å si om nåtid og fremtid, siden ting enda utvikles og forbedres.

DEL 3

a) Det er viktig å vite hvordan menneskene hadde det i andre verdenskrig, vite hvordan og hvorfor det skjedde. Her er det også viktig å vite hvordan vi har det i dag og hva som er blitt forandret.

b) Informasjon om andre verdenskrig møter man på skolen, i lærebøker, museum, tv og film, i ulike spill og lignende.

c) Historien om andre verdenskrig angår hvordan verden er i dag, men ikke meg spesielt.

d) Andre verdenskrig har betydning for hvordan ting er nå, men historie gjenskapes hele tiden.

Jente 3.

Spørreskjema

1. Forskjellen på de to synspunktene fra den franske revolusjon er at Burke som er forfatter, opplevde den franske revolusjonen på nært hold, og boken ble gitt ut på ganske kort tid etter den franske revolusjon, og det vises på de konkrete beskrivelsene som er egen mening til forfatter. Den andre forfatteren som skrev lærebok er kildene usikre, her har ingen opplevd revolusjonen selv ettersom boken ble gitt ut i 2003. Men ettersom det er en lærebok må forfatterne være kritisk til kildebruk og vite at de har riktig fakta. Lærebok forfatterne har ikke egne meninger om hva som skjedde i den franske revolusjon ettersom de ikke opplevde den selv, derfor blir det mer bruk av kilder og levninger som kan gi de svar på det de lurere.
2. Romerriket → gresk antikk → tidlig middelalder → høymiddelalder → senmiddelalder → første verdenskrig → neolittisk revolusjon → industriell revolusjon → kald krig → andre verdenskrig
3. A) Jeg mener at det er viktig å vite hva som ble brukt som redskaper i den første jordbruksrevolusjonen. Det ble både funnet opp nye redskaper men også en bedring av de gamle, det er hele en utvikling, derfor er det interessant å vite hvordan denne utviklingen har vært.
B) Informasjon om den første jordbruksrevolusjonen kan man finne helst på garder, men er ofte nyere og mer moderne en fra jordbruksrevolusjonen. I tillegg finnes det ulike utstillinger over redskaper i ulike deler av landet, noen på garder, museum eller i et hus.
C) For meg er ikke den første jordbruksrevolusjon noe som angår meg, men er litt interessant å vite hvordan mennesker fant opp ting før i tiden og se utvikling av mer moderne nå.
D) Den første jordbruksrevolusjonen sette et grunnlag for redskap som har i ettertid blitt mer moderne og gitt oss ei ny utvikling
4. A) Det som er viktig å vite om 2. Verdenskrig er hvem og hvilket land som startet og styrte krigen, hvem som hadde makt og hva årsakene var, i tillegg er det viktig å vite hvordan den tok slutt og hvilke konsekvenser krigen gav for de ulike landene.

- B) 2. Verdenskrig er nokså spesiell så minnesmerke fra denne kan vi møte når vi går tur, store deler av Norge var rammet av krigen og derfor er det flere levninger derfra. I tillegg er det flere museum, filmer, bøker og informasjon fra besteforeldre.
- C) Selv synes jeg historien om 2. Verdenskrig er spennende. Vite hvordan folk ville ha makt og ta over andre land og hva konsekvenser dette fikk. Den viser hvordan Norge ble rammet av krigen og hvordan vi har klart å bygge oss opp.
- D) Vi lærer av hva som ble gjort i 2. Verdenskrig, både rett og galt, som er viktig å vite viss det kommer en ny krig.

Skole 2

Jente 9 - Spørreskjema- elever, skriftlig del

1. Historiske konsepter og metode

Den britiske forfatteren Edmund Bruke opplevde den franske revolusjonen. Han mener at nasjonalforsamlingens kunnskap ikke er noe annet enn oppblåst uvitenhet. Han snakker om religionen som en god ting.

Andreas Aase og Ståle Dyrvik opplevde ikke den franske revolusjonen, men de har skrevet om den. Da har de sikkert basert den på det de selv vet om den og det de har lest fra andre kilder eller hørt fra andre. I vedlegg 2 er det ganske mye fakta. I dette vedlegget står det at opplysningsfilosofene gikk til angrep på religionens kraft.

De to forfatterne kan ha ulike framstillinger av revolusjonen fordi i vedlegg 1 opplevde han det selv, og i vedlegg 2 er det noen historikere som har skrevet om den. Jeg mener at det er annerledes å oppleve det selv enn å skrive noe ned fra skriftlige og kanskje talende kilder. I vedlegg 1 kommer han med sine egne meninger, men i vedlegg 2 er de nøytrale, de kommer ikke med sine egne meninger.

2. Historiebruk

Del 1: Kronologi og lange linjer...

Tidlig middelalder, gresk antikk, høymiddelalder, neolittisk revolusjon, senmiddelalder, Romerriket, industriell revolusjon, kald krig, første verdenskrig, andre verdenskrig.

Del II: Den neolittiske revolusjonen

- a) Jeg mener det er viktig å vite hvilke redskaper de brukte før revolusjonen og hva de fant opp av nye redskaper. Jeg synes også det er viktig å vite om levestandarden ble bedre, om folk fikk seg jobb.
- b) Jeg møter informasjon om den første jordbruksrevolusjonen i læreboka og fra lærere.
- c) Jeg synes ikke den første jordbruksrevolusjonen angår meg.

- d) Den første jordbruksrevolusjonen har betydning for nåtid og fremtid fordi de kan gjøre ting fortere enn de kunne før.

Del III: Andre verdenskrig

- a) Jeg mener det er viktig å vite hvilke land som var i krig med hverandre, hva årsakene til den andre verdenskrigen var, når den var og hva resultatet av andre verdenskrig ble.
- b) Jeg møter informasjon om andre verdenskrig i læreboka, Arkivet i Kristiansand, og fra lærere.
- c) Ja, historien om andre verdenskrig angår meg, fordi kanskje jeg hadde noen i familien som levde da. Det er viktig å kunne noe om andre verdenskrig.
- d) Andre verdenskrig har betydning for nåtid og fremtid fordi vi vil ikke at det skal gjenta seg, lære av det som har skjedd og ikke gjøre de samme feilene.

JENTE 7

1. Hvorfor de har forskjellige fremstillinger av den franske revolusjon kan komme av flere grunner. For det første er vedlegg 1 skrevet av Burke, som opplevde den franske revolusjon på nært hold. Burke har sett hva som skjedde, og gjenforteller gjennom hva han husker.

Vedlegg 2 er en lærebok skrevet av to historikere, altså personer som har studert historie. De har mest sannsynlig ikke opplevd revolusjonen på nært hold, men fått informasjon gjennom diverse kilder.

Mennesket er bygd opp slik at vi oppfatter ting på forskjellige måter. Hvis vi blir satt i en situasjon og senere skal forklare hva som skjedde, tror jeg vi ville fått uendelig med forskjellige forklaringer. Disse historikerne i vedlegg to kan ha lest gamle brev eller artikler, og fått et inntrykk av hvordan det var gjennom det.

2. Neolittisk revolusjon, gresk antikk, Romerriket, tidlig middelalder, høymiddelalder, senmiddelalder, industriell revolusjon, første verdenskrig, andre verdenskrig, kald krig.
3. **a)** Det er viktig å vite hva som var så revolusjonerende. Hvilke endringer som skjedde i jordbruket, blant annet hvilke maskiner som ble oppfunnet osv.
b) Du møter informasjon om jordbruksrevolusjonen i historiebøker, på internett.
c) Jeg regner med den angår meg på ett eller annet vis, men jeg har ikke veldig stor interesse av å lære alt som skjedde. Den første jordbruksrevolusjonen skjedde for lenge siden, og det har vært flere revolusjoner etter dette, som har tatt jordbruket til nye høyder.
d) Ja, den har hatt betydning for nåtiden, i form av at dette var en revolusjon hvor de begynte med husdyr, og å dyrke jorda. Vi fikk flere matkilder, og dyrking av korn ble også en viktig faktor. Hadde ikke denne revolusjonen skjedd, kan det hende at vi hadde ligget lenger bak når det gjelder produksjon av diverse varer. Jeg tror den vil

påvirke fremtiden i liten grad, i og med at vi har blitt et veldig moderne samfunn som har nye teknikker og metoder til å utføre arbeid.

4. a) Det er viktig å vite hvilke land som var involvert, taper/vinner, hvordan Norge var involvert og hvilke konsekvenser vi fikk av krigen, hvem som var allierte.

b) Møter informasjon om andre verdenskrig på skolen, internett, eldre folk, andre mennesker.

c) Ja den angår meg fordi det er en såpass stor del av historien til Norge. Den kan kanskje fortelle oss om våre forfedre, kanskje hvordan språket vårt har blitt til, og andre ting som er veldig interessante.

d) Ja, som nevnt over vil store kriger som andre verdenskrig alltid være en del av den mest viktige historien til Norge, og jeg tror fortsatt den vil ha betydning for fremtiden.

1. Tekstene er først og fremst i seg selv ganske forskjellige fordi i den første teksten kommer meningene til forfatteren tydelig frem, mens i tekst nummer to er forfatteren nøytral og mer analyserende. Dessuten er vedlegg 1 er skrevet som et brev, av en som selv opplevde den franske revolusjonen. Det er tydelig at denne personen er bundet av tradisjoner og ikke er mye begeistret for den nye styreformens revolusjonen førte med seg. Kanskje var han selv rik og nett knyttet til religion, og så ingen grunn til å forandre på noe som han syntes fungerte utmerket. Han skriver også at de nye statsoverhodene består av barbarer, og at man allerede kan merke noe åndsfattig over nasjonalforsamlingen. Tekst nr. 2 er utgitt i nyere tid av noen med et større men også mer fjernt perspektiv, som analyserer hva grunnene til den franske revolusjonen kan ha vært.
2. Neolittisk revolusjon, gresk antikk, Romerriket, tidlig middelalder, høymiddelalder, senmiddelalder, industriell revolusjon, første verdenskrig, andre verdenskrig, kald krig
3.
 - a) Jernploegen, hvordan samfunnet var på den tiden.
 - b) Primært på skolen og i lærebøkene, men kan også komme over det på internett, museum eller i samtale med andre.
 - c) Den angår meg, fordi uten den ville vi ikke vært hvor vi er i dag. Vi utvikler oss hele tiden, og ett sted må man starte.
 - d) Den har noe å bety for nåtid og fremtid av samme grunn som i c). Dessuten kan den bety noe fordi den kanskje kan peke på andre hendelser og historien. Historien er ett nett av hendelser, og alt har sammenheng.
4.
 - a) Jeg mener det er viktig å vite om Holocaust, antisemittismen, Hitler og hvordan han kom til makten (propaganda), slik at historien ikke gjentar seg. Dessuten utviklet man mye våpen i denne perioden, som har hatt betydning for ettertiden.
 - b) Jeg møter informasjon om andre verdenskrig på skolen, av besteforeldre, TV, internett, filmer, bøker, arrangement og museum (Holocaust-dagen, Anne Franks dagbok).
 - c) Historien angår meg, fordi ved å være klar over fortiden kan man vokte seg for nåtiden og framtiden og ikke gjøre de samme feilene igjen. Dessuten lærer man mer om mennesket og samfunnet. Eks: hvordan var det mulig at Hitler fikk så mye makt.
 - d) samme som c) og i oppgave 4.

Spørreskjema – elever, skriftlig del...

GUTT 12

1. Historiefaglige konsepter og metode...

Hvordan kan de to forfatterne ha så ulike fremstillinger av den franske revolusjonen?

Det jeg mener er grunnen til at de to forfatterne kan ha så ulike fremstillinger av den franske revolusjonen, er at de har forskjellige syn på hva de synes er viktig fra den revolusjonen. Andre forskjeller er at i utdrag 1 så opplevde Edmund Bruke den franske revolusjonen og skrev en bok om det, mens i utdrag 2 så er det moderne historikere som har skrevet en lærebok fra dette.

2. Historiebruk

Del 1: Kronologi og lange linjer...

Neolittiske revolusjon, Gresk antikk, Romerriket, tidlig middelalder, høymiddelalder, senmiddelalder, industriell revolusjon, første verdenskrig, andre verdenskrig, kald krig.

Del 2: Den neolittiske revolusjonen...

- a) Det jeg mener er viktig å vite er at i første jordbruksrevolusjonen så ble det oppfunnet mange nye oppfinnelser som kunne hjelpe med jordbruket.
- b) Jeg møter informasjon fra lærebøker i historie, museum og internett.
- c) Den angår jo meg på en måte, men jeg har ikke hatt noen stor interesse av dette siden det skjedde for lenge siden og for meg så synes jeg ikke dette er veldig spennende å lese om.
- d) Ja, den har vell en stor betydning for nåtid og fremtid, fordi det var på den tiden de begynte å bruke husdyr som verktøy på jordbruket, og har etter hvert har jo dette utviklet seg til å få store, nye og bedre oppfinnelser til å gjøre jobben for oss og husdyra. Jo flere nye oppfinnelser vi får i nåtiden, vil den jo være med på å utvikle maskinene og teknologien i fremtiden.

Del 3: Andre verdenskrig...

- a) Jeg mener det er viktig å vite hvem og hvordan land som var involvert, hvordan den startet, hvordan den sluttet. Og til slutt siden jeg har slekt som var har vært involvert i sprengningen av Donau skipet og som har vært krigsseiler.

- b) Jeg møter informasjon hos slekten, i lærebøker, internett, museum og forskjellige steder der krigen var.

- c) Ja, det vil jeg si. Siden familien min har deltatt i den synes jeg det er veldig interessant å studere om, og i tillegg er jeg veldig glad i å lese om andre verdenskrig og hva som skjedde og hvem det gjaldt og hvem det påvirket.

- d) Ja, den har betydning for nåtid og fremtid. Dette er fordi vi kan lære om fortiden og bruke det til å lage ny teknologi blant våpen og forskjellige kjøretøy for å gjøre krigene mer moderne og mer modifisert.cv

- e)

Gutt 9

1. De kan ha så ulike fremstillinger av revolusjonen, først på grunn av at i vedlegg 1 opplever forfatteren revolusjonen, og lever i den. Burke lever tydeligvis også etter to prinsipper " gentelmansånden og religionens kraft." Disse prinsippene til Burke er to viktige årsaker for hvordan han ser på revolusjonen

I vedlegg 2 er det en lærebok som forklarer hva som skjedde, og den har, som jeg forstår, stilt spørsmålet; " hvorfor oppstod den franske revolusjonen?" dette spørsmålet er jo ikke det samme som Burke tenkte, da han skrev om hva som skjedde. Og er en viktig årsak for hvordan forfatteren av læreboka ser på revolusjonen.

På denne måten kan det oppstå mange ulike syn på akkurat den samme hendelsen, folk ser på hva som har skjedd med forskjellige øyner, har forskjellige meninger om hendelsen og stiller forskjellige spørsmål.

2. Del 1

Neolittisk revolusjon - Gresk antikk – Romerriket - tidlig middelalder – høy middelalder – senmiddelalder – industriell revolusjon – første verdenskrig – andre verdenskrig – kald krig

Del 2

a) Det jeg mener er det viktigste om den første jordbruksrevolusjonen er at det var begynnelsen på menneskets sivilisasjons utvikling.

b) Internett

c) Om den første jordbruksrevolusjonen angår meg, er jeg usikker på. Den gjør sikkert det, må den måten av at videreutviklingen av revolusjonen har ført til det vi har i dag. Men det er ikke noe jeg tenker på.

d) All historie har betydning for nåtiden, vi bygger videre på erfaringer vi har tatt med oss fra fortiden, og forbedrer de nå. I fremtiden vil det være viktig å ta med erfaringer vi lager i nåtiden og erfaringer helt fra jordbruksrevolusjonen.

Del 3

a) Det jeg mener er viktig om den andre verdenskrigen er læren vi kan ta fra hvordan folk kan bli tilhengere av en forferdelig folkeutryddelse. Med den læren, kan vi finne ut hvordan vi kan unngå det i fremtiden.

b) Bøker, besteforeldre, internett, data spill, museum.

c) Jeg mener den angår meg i den samme grad som jordbruksrevolusjonen, men i motsetning til den, er 2. verdenskrig noe jeg tenker på, og prøver å ta lærdom av. Noe med hvor nær hendelsen er, gjør noe med tankene som får det til å virke som at det angår meg mere.

- d) All historie har betydning for nåtiden, vi bygger videre på erfaringer vi har tatt med oss fra fortiden, og forbedrer de nå. I fremtiden vil det være viktig å ta med erfaringer vi lager i nåtiden og erfaringer fra 2. verdenskrig
- e)

GUTT 10

1. De har ulikt syn fordi den ene har opplevd revolusjonen selv, mens det andre utdraget fra en lærebok fra 2003, var noen som ikke hadde opplevd revolusjonen og dermed ikke fått egne meninger og egen personlig vinkling til hva som skjedde.

Det første utdraget fra 1790 er mye mer en personlig tekst enn læreboka fra 2003 og han første mente aldri å skrive nøytralt, mens den andre er ment for å være nøytral.

2. Historiebruk

a. DEL I

Neolittisk revolusjon, gresk antikk, romerriket, tidlig middelalder, høymiddelalder, senmiddelalder, industriell revolusjon, første verdenskrig, andre verdenskrig, kald krig.

b. DEL II

- i. Det er viktig å vite hvilke forandringer som skjedde og hva det hadde å si for fremtiden.
- ii. Læreboka og internett.
- iii. I veldig liten grad. Verden hadde nok ikke hatt like rask fremgang uten det som skjedde for 10000 år siden.
- iv. Ja, som jeg skreiv.

c. DEL III

- i. Hva som skjedde og hva som var rett og hva som var galt i tillegg til hvilke konsekvenser dette fikk og hvorfor ting skjedde.
- ii. Den møter jeg på nett, fra gamlinger og i historietimene.
- iii. Jeg vet ikke helt om den gjør det, ting hadde nok vært annerledes uten den, kanskje vi hadde manglet en stor bit med forståelse for at slike fæle ting kan skje og til en viss grad ligger i menneskets natur.
- iv. Ja, som jeg skreiv, vi har lært mye fra krigen, og det vil mest sannsynlig ikke gjenta seg på samme vis.

Gutt 7

1. Edmund Burke skriver en bok som var formet som et brev. "Portal – verden før 1850" er også en bok men på en annen måte. Denne boken er en lærebok og har derfor som formål å informere. Edmund Bruke sin bok er mer den boken vi leser fordi vi vil lese f.eks. på fritiden.

2.

Del 1: Tidlig middelalder, høy middelalder, sen middelalder, gresk antikk, Romerriket, neolittisk revolusjon, industriell revolusjon, første verdenskrig, andre verdenskrig, kald krig

Del 2:

- a) Dato, sted, hva den betydde
- b) Internett, lærebøker, historietimer
- c) Ikke som jeg vet
- d) Det har nok lagt det grunnleggende for mye av maten osv. vi får i dag.

Del 3:

- a) Hvem Winston Churchill, Adolf Hitler og Josef Stalin og hvilket land disse tilhørte. Dato for start og slutt både internasjonalt og nasjonalt for oss nordmenn. Grunnen til at krigen startet.
- b) Historiefaget, historiebøker, dokumentarer på tv og på internett.
- c) Fortellinger fra besteforeldre eventuelt oldeforeldre.
- d) Det har lært oss om hva krig gjør med oss og hvor forferdelig det er. Eldre mennesker har et annet syn på livet(de som har opplevd krigen).

Skole 3

Gutt 13

1. Jeg tror grunnen til at disse forfatterne har et ulikt syn på den franske revolusjon må være at det lever på en veldig forskjellig tid. Edmund Burke levde under den franske revolusjon og opplevde den, men Andreas Aase og Ståle Dyrvik lever vår tid og har derfor ikke opplevd den franske revolusjon på nært hold, men kun lest og mottatt informasjon om den.

Kan ikke noe særlig om del 1 og del 2.

Del 3: Andre verdenskrig

- a) Hva som var årsaken til at krigen brøt ut. Og hvordan Jøder og andre mennesker blei undertrykt, slaktet og plassert i konsentrasjons leire.
- b) På skolen, fjernsyn, museum, hos besteforeldre og på en del offentlige steder.
- c) Ikke direkte nei, men allikevel angår den nok oss alle den måten at vi kan ta lærdom av den og vite hvordan man kan prøve og forhindre at slike kriger bryter ut og at enkelte folk ikke blir undertrykt osv.
- d) Ja, vi vet mer om hva krig vil føre med seg slik at vi hele tiden prøver og finne en fredelig løsning på konflikter nå og forhåpentlig i fremtiden. Vi vet også at nasjonalisme ikke er sunt for folket og i Norge og de fleste andre land tenker vi ikke på en nasjonalistisk måte.

Gutt 14

1.

Grunnen til at de har to forskjellige visjoner om revolusjonen er fordi de begge var ikke på samme tid og ikke samme forståelse av revolusjonen. Fra det jeg har lest Edmund Burke viser som en som har aldri opplevd fattigdom og han var mot den franske revolusjonen. Han mener at de lavere klasse folk kan ikke bringe bedre endring fordi de var blodtørstige utdannede mennesker. Så det viser at han hadde tydeligvis ingen anelse om hvordan landet økonomi ble misbrukt av kongen og hans tilhengere. Men Andreas Aase hadde mer kunnskap og fakta om revolusjon og hadde forstått hvorfor folk marsjerte opp mot kongen. Så fra hans framstilling kan vi se at han støttet revolusjonen og han var bak de undertrykte klasse.

2.

Del 1

Neolittisk revolusjon

Romerriket

Tidlige middelaldere

Høymiddelalder

Gresk antikk

Senmiddelalderen

Industrielle revolusjon

Første verdenskrig

Andre verdenskrig

Kald krig

Del 2

- a. hva som er viktig å vite er hvordan folk begynte å innse at de kan dyrke sin egen mat og har sine egne dyr, slik at den aldri kan bli sulten og lete etter mat som jegere.
- b. Bøker, filmer og museum
- c. Ja.
- d. Ja det har betydning fordi det er hvordan menneske har utviklet seg gjennom tid og det er vår historie og en del av oss og kan hjelpe oss å utvikle oss videre til en bedre fremtid.

Del 3

- a. Spesiell hvordan grådighet og makt av få mennesker kan påvirke massedød av uskyldige mennesker.
- b. Bøker, filmer og museum
- c. Ja fordi det er verdens krig så det på virke hele verden enten direkte eller indirekte.

- d. Ja mennesker kan lære for å unngå de samme feilene vi har gjort og videreføre frihet og godet i hele verden for fremtid.

- 1) Når man tenker over det så er det nesten umulig og ikke ha forskjellige syn på revolusjonen, vedlegg nr 2 er fra en historie bok, de har kanskje gjennomgått mye informasjon og lesestoff for å finne fakta som var relevant til den franske revolusjonen. Men jeg tror at vedlegg nr 1 er sett fra et syn som var midt oppi all revolusjonen. Det er lettere og bli forvirret når man står oppi alt kaoset og ikke kan se det fra utsiden som en helt nøytral side. Noe de som skrev historie boka kunne gjøre.
- 2) Neolittisk revolusjon, gresk antikk, tidlig middelalderen, Romerriket, sen middel alderen, høymiddelalder, industrielle revolusjonen, første verdenskrig, andre verdenskrig, kald krig
Del ||
 - a) det er viktig å vite hvordan det hele startet. Hvordan mennesker begynte og slå seg ned. Hvordan de begynte å dyrke egen mat og bosatte seg i grupper.
 - b) Informasjon om den første jordbruksrevolusjonen møter man som regel mest på skolen. Men man kan også finne ting som minner man på den første jordbruksrevolusjonen rundt over alt, bønder som dyrker mat, eneste forskjellen er hvor langt teknologien har kommet.
 - c) Historien fra første jordbruksrevolusjonen angår ikke meg veldig mye i hverdagen, men selvfølgelig det er jo viktig og huske de menneskene som tok oss enda et skritt lenger vekk fra apene og mot menneskeheten. Så det angår meg på den måten at hadde det ikke skjedd så hadde ikke noen av oss vært her nå.
 - d) Den første jordbruksrevolusjonen er ganske viktig for nåtiden med tanke på at hvis den ikke hadde skjedd så hadde vi ikke vært her nå. Jeg vet ikke hvor mye det har og si for fremtiden.

Del |||

- a) Andre verdenskrig, da er det viktig å huske når det skjedde, vite hva som skjedde i løpet av krigen og selvfølgelig hva som forårsaket krigen.
- b) Informasjon om andre verdenskrig møter man gjerne på film eller tv og veldig mye på skolen. Man har monumenter over hele Norge som viser oss hvor tyskerne var mens de prøvde og komme seg inni Norge. For eksempel tysker porten som er her i (*navn på nærområde*) er noe som minner man om andre verdenskrig.
- c) Andre verdens krig var noe som rammet hele verden og den angår fortsatt hele verdens med tanke på religions diskriminering osv.
- d) Ja andre verdenskrig tror jeg er en av de tingene som rammer både nåtid og fremtid mest av alt i historieboka. Etter andre verdens krig har masse mer folk fått respekt for andre kulturer og religioner. Jeg tror menneskeheten har godt av å tenke på hva som skjedde under krigen sånn at så mange som mulig vil unngå å ha en så stor krig igjen for de har allerede sett hvor stor og destruktiv en sånn krig er.

Spørreskjema – Jente 14

1. Edmund Burke(vedlegg 1) ser den franske revolusjon fra sitt konservative synspunkt, og er i mot kjapp forandring av samfunnet. Han er redd for at når det ikke lengre er adel eller kirken som styrer samfunnet vil det bli et barbarisk samfunn med dårlige verdier og holdninger. Han har en konservativ måte å se på det som skjer, og derfor er det også mer naturlig at han er mer skeptisk til forandringene enn forfatter av vedlegg 2 som er nøytral. Forfatter av vedlegg 2 ser den franske revolusjon objektivt, og går på fakta rundt det som skjedde, og skriver det heller ikke fra et ideologisk synspunkt.

2. Del 1.

- Neolittisk revolusjon- gresk antikk- Romerriket- tidlig middelalder- høymiddelalder- senmiddelalder- industrielle revolusjon- første verdenskrig- andre verdenskrig- kald krig

Del 2.

- a) Jeg mener det er viktig å vite om hvordan utviklinga fra jeger- og sankersamfunn til jordbrukssamfunn skjedde, hva de dyrket og hvordan det påvirket dem.
- b) Informasjon om den første jordbruksrevolusjon møter vi i lærebøkene på skolen, dokumentarer, og man “ser” den i dagens jordbruk som ikke hadde vært slik det er hadde det ikke vært for overgangen fra jegersamfunn til jordbrukssamfunn.
- c) Ja det gjør den. Den har vært med på å forme de tidlige levevilkårene i samfunnet. Hadde det ikke vært for den så hadde vi hatt en helt annen måte å leve på i dag. Den gjorde at det var mulighet for flere å overleve når de kunne dyrke selv, og økt befolkningsvekst.
- d) Dagens jordbruk har jo utviklet seg i fra den første jordbruksrevolusjonen og selv om det stort sett er nye og moderne metoder som brukes nå så er det fortsatt den som er grunnlaget for alt jordbruk, og det kommer den til å være i fremtiden også tror.

Del 3.

- a) Det som er viktig å vite er hvor fort ting kan utvikle seg, hvordan ideologier og tankemåter som bør slås hardt ned på så ikke noe lignende skal skje igjen. Det er også viktig å vite hvordan det var mulig at en mann kunne klarer å få en hel nasjon til å tenke likt som seg, og ut i fra det rettfærdiggjøre drap på mange tusener av uskyldige mennesker.
- b) Informasjon om andre verdenskrig finner man så å si over alt. På skolen og i lærebøkene, i blader, bøker og filmer er det også ofte mye informasjon fra og om andre verdenskrig. I tillegg når man er på ferie er det ofte man kan se spor etter krigen på nært hold, og det er også en stor informasjonskilde til om andre verdenskrig. Klasseseturer til konsentrasjonsleirer i Tyskland og Polen er nok en av de

største informasjonskildene man har etter krigen, og er den som har gjort mest inntrykk på meg.

- c) Historien fra andre verdenskrig angår meg fordi jeg er en del av det samfunnet som er bygget opp etter krigen, som er blitt til av grunnlaget etter 1945. De som er fra min generasjon er de som skal lære av denne hendelsen så ikke noe slikt kan utvikle seg til å skje igjen i fremtiden. Andre verdenskrig angår i bunn og grunn flesteparten av de som lever i dag, på en eller annen måte.
- d) Som sagt har andre verdenskrig en stor betydning for dagens samfunn i nåtid, vi prøver å lære av det som har skjedd, og hindre at det ikke skjer igjen. I dag ser vi likevel en voksende gruppe personer som ikke har lært noe av historien og det er viktig at vi nå og i fremtiden prøver å sette en stopper for at noe lignende kan skje, og da er andre verdenskrig et godt hjelpemiddel til det.

Jente 15

1) Historie konsepter og metode..

De levede i forskjellige tidsperioder.

Vi har mer kunnskaper nå, det var slik samfunnet var på den tiden.

Når man lever under forskjelligheter, tenker noen at det er rett sånn vi har det nå.

Naturlig at mennesker har forskjellige meninger om hva som er rett og galt.

Del 1) Kronologi og lange linjer

Neolittisk revolusjon, Gresk antikk, Romerriket, tidlig middelalder, høymiddelalder, senmiddelalder, industriell revolusjon, første verdenskrig, Kald krig, andre verdenskrig.

Del 2)

a) Jeg mener vi må vite forutsetningene for at det oppsto.

Vi trenger og å vite hva som skjedde og hvordan det hadde noe å si for framtiden

b)

c) Det har mye å si for at sivilisasjonen ble til sånn den var.

d) Ja

Del 3)

a) Hva var årsaken til at den oppstod.

Hva som skjedde under krigen.

Hvilket utfall hadde den.

b) I historiefaget – dokumentarer – er ikke så gammel historie og det er noe av det verste som har skjedd i nyere historie, derfor møter ofte 2. verdenskrig i dagliglivet.

c) Ja, det skjedde i Norge, og er derfor spiller inn som en faktor på hvordan Norge er i dag. Det er også personer vi kjenner som har vært der og derfor angår det også oss.

d) ja

1) Grunnen til at de to forfatterne har så ulike syn på den franske revolusjonen er for det første at Edmund Bruke opplevde faktisk denne hendelsen med egne øyne. Historikerne Andreas Aase og Ståle Dyrvik har bare forsket og lest seg fram til hvordan det var under den franske revolusjonen. Jeg tenker at det er forskjellige framstillinger av hendelsen fordi det er to vidt forskjellige ting å oppleve og å lese og etterforske om det. Det kan virke mer dramatisk og personlig for Edmund Bruke, men for Andreas Aase og Ståle Dyrvik blir det mer som å skrive en fortelling av en hendelse som har skjedd. De kan jo umulig vite hvordan det «egentlig var» under den franske revolusjonen. Dette mener jeg i hvert fall.

2) DEL 1:

Tidlig middelalder- gresk antikk- Romerriket- første verdenskrig- kalde krigen- sen middelalder- industrielle revolusjon- neolittiske revolusjonen- høymiddelalder- andre verdenskrig.

DEL 2:

a) Det som må være det viktigste er vel at mennesker gikk fra å sanke og jakte selv til å produsere varer og ting som mat osv.

b) Hvor jeg møter informasjon om den første jordbruksrevolusjonen må vel være fra læreren i historiefaget og på internett, ikke noe særlig til daglig.

c) Jeg tror ikke meg som enkelt menneske, men kanskje med en helhet. Med det mener jeg at det har jo skjedd en forandring som preger oss og som er grunnen til at vi har muligheten, kunnskaper og utvikling til å produsere i stedet for å sanke inn selv, noe som er mer effektivt. Så ja, på en måte.

d) Nei. Sånn som det er i dag, tror jeg ikke vi har nytte av det for på grunn av all den teknologien og kunnskapen vi har i dag, vi samfunnet aldri bli det samme som det var før. Men det er jo en bevegelse om forandring, men det har ingen betydning når det gjelder jordbruksrevolusjonen i nåtid og framtid.

DEL 3:

- a) Om andre verdenskrig syntes jeg det er viktig å vite at det kan være så mye elendighet og umenneskelighet i verden. At spesielt en person kan ha så mye makt og hate alle andre som ikke er som han og landet hans og derfor bestemme at de skal drepes fordi han mener at det skal være sånn. Jeg syntes det er viktig å vite at vi i Europa har vært med på en sånn elendighet og at alle har levd i frykt for å miste sitt eget liv men også andres, at vi vet og må være obs på at det aldri kommer til å skje igjen.
- b) Informasjon om andre verdenskrig møter vi faktisk her i byen vår. Det er rester etter den tyske porten og det er alltid hendelser rundt om i byen som blir husket og fortalt videre. Andre steder er på skolen (så klart), internett, men også på reiser. F.eks. så har de fleste vært i Tyskland og sett på konsentrasjonsleirene og rester fra dem som satt inne. Hvordan alt foregikk og ruiner fra den tiden.
- c) Jeg føler ikke sånn veldig personlig at det gjør det, men så klart gjør det jo det på en måte. Flere av mine familiemedlemmer har levd under krigen, så jeg har jo på en måte det ut ifra det. Men nei ikke egentlig føler jeg.
- d) Ja, det mener jeg. Jeg tror alle er litt «obs» på at en person kan få mye makt i et samfunn nå men også i fremtiden. Ingen vil jo at slik elendighet skal skje igjen, for det kan jo skje.

Spørreskjema – elever, skriftlig del.

Jente 17

1. Historiefaglige konsepter og metode

Edmund Burke opplevde den franske revolusjonen, og var forfatter. Derfor kunne han ikke skrive om annet enn det han selv hadde opplevd eller sett med egne øyne. Historikerne Andreas Aase og Ståle Dyrvik vet antakelig mer enn Bruke fordi de har kunnskap innenfor faget, og har gjort research gjennom mange år for å komme fram til en konklusjon om hva som hendte under den franske revolusjonen. De har sikkert også snakket med flere historikere, fått ulike syn på situasjoner og undersøkt kilder, i forhold til Bruke. Derfor har de så ulike fremstillinger av den franske revolusjonen.

2. Del 1 Kronologi og lange linjer

Tidlig middelalder, høymiddelalder, senmiddelalder, gresk antikk, Romerriket, neolittisk revolusjon, industriell revolusjon, første verdenskrig, kaldkrig, andre verdenskrig

Del 2 Den neolittiske revolusjonen

- a) Mennesker levde opprinnelig i et jakt og sanker samfunn, hovedsakelig av instinkter. I mange år fanget de sin egen mat, og gjorde alt for hånd med rå manns styrke. Men så kom de på ideen om å bruke husdyrene, først og fremst hest til å ta noe av det tyngste arbeidet. De brukte dyra som dra-kraft, noe som gjorde jobben mye lettere.
- b) Man møter informasjon om den første jordbruksrevolusjonen flere steder. Opprinnelig tror jeg det er enklest å se ved de menneskene som fortsatt lever ganske primitivt. Det finnes bønder den dag i dag, som fortsatt bruker hesten til å dra en plog i stedet for å bruke en moderne traktor. Vi møter også informasjon i historieboka, museer, gamle bilder av våre forfedre. Tv programmet Farmen på tv2 tar for seg hvordan folk levde før de fikk maskiner, så man kan lære en del av å se på det også.
- c) Jeg tror nok historien om den første jordbruksrevolusjonen angår meg, men ikke i like stor grad som den gjorde før i tiden. Jeg har vokst opp med traktorer, og maskiner som gjør jobben for bøndene så har egentlig ikke fått noe inntrykk av

hvor mye de første bøndene sleit for å overleve hverdagen. Det påvirker selvfølgelig takknemligheten min for moderne teknologi.

- d) Den første jordbruksrevolusjonen har en betydning for nåtid og fremtid mener jeg. Hvis ikke de eldste bøndene hadde kommet på ideer, er det ikke sikkert vi hadde hatt den jordbruksutviklingen vi har i dag. De trengte jordbruket for å livnære seg, noe vi også trenger i dag, uten å tenke så mye over det. Vi trenger jo ressursene som jordbruket produserer, både grønnsaker, korn osv. Og hadde vi ikke hatt bønder, hvordan skulle vi ellers fått melk, ost, smør?

Del 3

- a) Jeg mener det er viktig å vite at andre verdenskrig har eksistert for å ta lærdom av det. Det var tyskeren, Adolf Hitler som sto i spissen for avgjørelsene som ble tatt. Han var en rasebevisst og ekstremt rasistisk mann som kun ville holde av med den ariske rasen. Altså de menneskene som var lyse i huden, hadde blå øyne og lyst hår. Han var en diktator og holdt med sitt lille samfunn av nazister. Hitler fikk for seg at det kun var den ariske rasen som skulle styre landet (selv om han selv hadde svart hår, som ikke var akseptabelt) han startet med å utrydde jøder i Tyskland i såkalte konsentrasjonsleirer hvor han utmattet dem, fikk dem til å arbeide hardt for så å sende de inn til en såkalt «dusj» som gasset dem i hjel. Mange tusenvis av jøder ble drept uten av Adolf omtrent rikka en finger. Han var en liten mann, med svær kjeft som styrte diktaturet akkurat som han ville. I 1945 endte andre verdenskrig, britene slo i mot Tyskland og Hitler og hans menn, pluss hans kone Eva Brown gjemte seg i en bunker hvor de fleste valgte å avslutte sitt eget liv ved å spise kapsler som tok livet deres. Til og med Hitler tok sitt eget liv. (i senere tid har det kommet opp at han døde som en 90 år gammel mann, fordi han hadde stukket av til en øy og søkt ly. Folk elsker å endre på gammel historie).
- b) Vi møter informasjon om andre verdenskrig i flere deler av verden, men spesielt i Tyskland. I Auschwitz og Birkenau er det fortsatt spor etter konsentrasjonsleirene som ble dannet under andre verdenskrig. Det er også museer med gamle bilder, og beviser at såpass mange jøder ble drept, blant annet hår, sko, barneleker, klær og andre ting. I dag er det mange ungdomsskoler som reiser til Tyskland for å få et bedre

inntrykk av det vi lærer i historie timene. Jeg har selv vært der, og det gir sterke inntrykk å se hvor forferdelig det var på den tiden.

- c) Andre verdenskrig angår meg på mange måter, og det er derfor viktig at vi lærer av historien for at dette ikke skal skje igjen. Jeg tror det er viktig at vi lærer om det for å se hvor godt vi har det i dag, og for å lære om hvor grusomt enkelt menneske raser hadde det på den tiden.
- d) Andre verdenskrig har en stor betydning for både nåtid og fremtid. Det er viktig for fremtiden for å prøve å forebygge at slikt skal skje igjen. Og det er nettopp derfor det er viktig at vi har informasjon og kunnskaper om fortiden.

Spørreskjema – Jente 12

1. Edmund Burke er svært negativ til den franske revolusjonen. Han levde på den tiden den franske revolusjonen fant sted, og opplevde det. Opplysningsfilosofene som levde under den franske revolusjonen har blitt veldig viktige for det samfunnet vi lever i i dag. Jeg tror at Edmund Burke var negativ til den franske revolusjonen fordi han ikke så hvordan det ville forandre verden. Forfatteren av læreboka fra 2013 vet hvor viktig den franske revolusjonen var for fremtiden, og har dermed en mye mer positiv fremstillingen av den franske revolusjonen.

2. Del 1.

Neolittisk revolusjon, Gresk antikk, Romerriket, tidlig middelalder, høymiddelalder, senmiddelalder, industriell revolusjon, første verdenskrig, andre verdenskrig, kald krig

Del 2.

- a) Samfunnet gikk fra å være et jeger- og sankersamfunn til å bli et jordbrukssamfunn. Før hadde mennene jaktet og kvinnene sanket bær osv. Nå fikk man bedre verktøy til å drive jordbruk med, f.eks. plog. At jordbruket ble innført gjorde at man kunne produsere mer mat. Dermed trengte ikke lenger alle å skaffe sin egen mat. Det gjorde at andre yrker kom til, og etter hvert vokste det frem byer.
- b) Først og fremst på skolen, men også i hverdagslivet som f.eks. på film eller tv.
- c) Ja, det tror jeg. Jeg tror nok at det ville blitt en forandring fra jeger- og sankersamfunnet uansett etter hvert, fordi det er en veldig enkel leveform. Men hvis forandringen hadde kommet mye senere hadde vi kanskje vært lenger bak i utviklingen enn det vi er i dag. Og jeg hadde levd i et helt annet samfunn enn det som er i dag. Jordbruksrevolusjonen gjorde jo at det vokste frem byer og nye yrker, og det har jo en stor betydning for oss i dag.
- d) Ja, det tror jeg. Uten jordbruksrevolusjonen hadde vi kanskje vært lenger bak i utviklingen av samfunnet, og jeg tror samfunnet ville vært helt annerledes om det ikke hadde vært en jordbruksrevolusjon.

Del 3

- a) Jeg tror det viktigste å vite om andre verdenskrig er hvordan mennesker ble behandlet. Jeg tror det er veldig viktig at vi lærer om holocaust, hvordan Hitler behandlet jødene, for at vi skal lære av dette, og for at dette ikke skal gjenta seg i fremtiden. Det er viktig at vi lærer at man kan bli hjernevasket av en leder som får for mye makt. Jeg tror nok

ikke nødvendigvis at en lik kopi av det som skjedde med jødene under andre verdenskrig vil skje igjen, men det kan jo skje en liknende hendelse. Derfor tror jeg det er viktig at vi lærer mye om dette sånn at vi kan forebygge en slik hendelse i fremtiden.

- b) Veldig mange steder. Det er laget mange filmer og dokumentarer om andre verdenskrig, og også mange bøker. Du møter også informasjon om andre verdenskrig på skolen. Også når du er ute å reiser møter du historiske monumenter knyttet til andre verdenskrig, du møter det på museer, og kanskje også i din egen by vil du møte statuer eller liknende symboler fra andre verdenskrig.
- c) Ja, det tror jeg. Jeg er en del av samfunnet i dag, som skal lære om andre verdenskrig og unngå at dette, eller noe liknende skjer igjen.
- d) Ja, jeg tror det har stor betydning. Historien om konsentrasjonsleirene og om et nazistyrte Tyskland er viktig både for nåtiden og fremtiden. Det som skjedde under andre verdenskrig er viktig å vite noe om fordi det kan forebygge at noe slikt skjer igjen, både i nåtiden og i fremtiden.

Spørreskjema

Jente 11

1. Forfatteren har veldig ulike syn på den franske revolusjon, Edmund brukte mener at de ikke skal miste de gamle prinsippene, og hvis det skulle skje hvordan ville det gå med en stat bestående av vulgære, stupid og blodtørstige barbarer som i tillegg av fattige og uten ære. Han mente at de skulle holde fast på den gamle måte å styre et folk, en konge som er styret av alt.

Portalen derimot mener det motsatte hvorfor skal et menneske herske over andre. Argumentene var ikke bygd på fornuft. Årsaken for at forfatteren har så ulike syn kan være at det er skrevet på ulike tider boken til Edmund er gitt ut i 1790 og portalen er skrevet i 2003.

2. Gresk antikk, Romerriket, tidlig middelalderen, høy middelalder, sen middelalder, neolittisk revolusjon, jordbruksrevolusjonen, første verdenskrig, kald krig, industrielle revolusjon, andre verdenskrig.
3. A) jordbruk revolusjonene = mennesker begynte å dyrke jord og leve av v jorden, det ble også vanlig å ha husdyr som tidligere var veldig uhyggelig.
B) den første jordbruk revolusjonen 10 000 år siden.
C) alt av historie angår alle mennesker i verden. Tidligere historie er grunnen for at vi har det som i dag eller kan også være grunnen for hvordan jorden ser ut i 2014.
D)
- 4) det viktigste å vite om andre verdenskrig er at Tyskland okkuperte Polen og startet med en slags menneske utryddelse, det var hovedsakelig mot jøder men også mange andre raser. Alle mennesker som ikke tilhørte den ariske rasen var mindreverdige,
B) jeg møtte info om den andre verdenskrig over alt, det er et tema som er fortsatt veldig aktuelt fordi det ikke er 1000 år siden. Og vi lærer mye på skolen om andre verdenskrig.
C) andre verdenskrig angår alle, kanskje fordi noen har en bestemor eller older mor som opplevde krigen, eller fordi du har besøkt holocaust i Polen og Tyskland.
D) andre verdenskrig påvirker fremtiden veldig mye, den lærer oss hva vi ikke skal gjøre. Og hvordan vi ikke skal behandle mennesker.

SPØRRESKJEMA – GUTT 16

1. De to tolkningene av den franske revolusjonen er ganske ulike. Den største forskjellen er synspunktet. Teksten av Burke viser et personlig synspunkt, hvor han tolker det som at de franske opprørerne har en "brutal og barbarisk" menneskenatur.

Teksten fra læreboka fra 2003 viser et mye mer objektivt synspunkt, hvor de heller forteller om hva folk mente *da* enn hva forfatterne mente selv.

Grunnen til denne forskjellige fremstillingen tror jeg er at Burke sin tekst var skrevet på den tiden den franske revolusjon nettopp hadde inntruffet, og dermed var mer preget av hans egne meninger. Aase og Dyrevik er profesjonelle historikere, og de må dermed hindre at de får et personlig preg på teksten og være så objektive som mulig.

Historiebruk:

I) Neolittisk revolusjon – gresk antikk – Romerriket – Tidlig middelalder – høymiddelalder – sen middelalder – industrielle revolusjon – første verdenskrig – andre verdenskrig – kald krig

II)

a) Jeg mener det er viktig å vite om årsakene (klimaendringer, språk, osv.), hvordan det skjedde (overgang, oppfinnelser, husdyr, osv.), og konsekvenser (sivilisasjon, etc.)

b) Jeg møter slik informasjon i historiebøker/ tidsskrift, dokumentarer, og til en viss grad i filmer. Det er også noen gjenværende rester fra disse tidlige samfunnene, som man finner i museum o.l.

c) Historien fra den neolittiske revolusjonen angår ikke meg så veldig. Den foregikk for 10 000 år siden, og mye av restene fra den tiden er forvitret bort.

d) Den har en stor betydning for både nåtiden og fremtiden, fordi den fikk menneskene over fra et sankedamfunn til et jordbruksamfunn, som vi til en viss grad er fortsatt, og vil fortsette å være i lang tid framover.

III)

a) Årsakene og konsekvensene er spesielt viktige her. Her er det spesielt viktig å vite om første verdenskrig i tillegg, siden resultatet av den på mange måter la grunnlaget for Hitlers fremgang i Tyskland. Konsekvensene er også meget viktige her, siden de kan gi oss et større innblikk i hvor alvorlig denne konflikten egentlig var.

b) Man finner informasjon om andre verdenskrig over alt i dagens samfunn. Filmer, bøker, aviser, maskiner og utstyr, dokumentarer samt mye annet finnes, og dette er kanskje fordi krigen skjedde relativt nylig.

c) Den andre verdenskrigen angår meg, siden den direkte påvirket mine beste- og oldeforeldre.

d) Den har hatt en stor påvirkning på nåtiden, ettersom verdier som dukket opp i konsekvensene har blitt svært viktige for dagens samf. (FN ble opprettet, f.eks.) Den er også viktig for fremtiden, ettersom man kan ta med seg det vi lærte til å eventuelt hindre at historien "gjentar seg".

Jente 13

- 1) Jeg tror at grunnen til at de to forfatterne har så ulike fremstillinger av den franske revolusjonen er fordi den ene forfatteren levde under den franske revolusjonen og fikk det på nært hold, mens den andre forfatteren har lest seg opp på dette emnet. Han forteller mer om følelsene, hvordan menneskene oppførte seg og snakker mer om prinsipper og handlinger. Dette tror jeg er fordi han opplevde den franske revolusjonen så han kunne reflektere mer over hvordan menneskene og samfunnet var på denne tiden, og ikke bare ramser opp ren fakta.

Den andre teksten er skrevet av to forskere som har forsket på fakta, årstall og hendelser og fokuserer mer på dette. De var der ikke selv og kan derfor ikke informere om noe annet enn fakta. Teksten spiller ikke så mye på følelser, og man kan merke seg ved å lese teksten at dette er skrevet for at elevene f.eks kan prestere bra på en prøve, med tanke på alle årstallene osv.

- 2) **Del 1:** Gresk Antikk - Tidlig middelalder – Høymiddelalder – Senmiddelalder – Romerriket - Industriell revolusjon – Neolittisk revolusjon – Første Verdenskrig – Andre verdenskrig – Kald Krig.

Del 2:

- a)** Jeg vet ikke så mye om den første jordbruksrevolusjonen, annet enn at det var da mennesket begynte med jordbruk og gikk bort fra jeger- og samlerkulturen, og at det var da folk begynte å leve på jordbruk og hushold, og mener det viktigste å vite om det er at det skjedde en forandring og menneskene begynte å utnytte ressursene på en ny måte.
- b)** Informasjon om den første jordbruksloven møter du på skolen, for det første. Ellers har jeg ikke hørt så mye om den.
- c)** Historien om den første jordbruksloven angår ikke meg direkte, men den er jo mye av grunnlaget til hvordan jeg lever i dag.
- d)** Jeg tror ikke den har så mye å si for nåtiden og fremtiden, fordi det er så lenge siden og det er på en måte en selvfølge for oss at det skjedde en forandring, og at vi har bygget på dette. Men jeg tror vi har kommet så langt, at det påvirker oss ikke i dag og vil ikke påvirke oss i fremtiden. Men det er viktig å vite at det skjedde en forandring og hva denne forandringen innebar.

Del 3:

- a)** Det er viktig å vite at det var en krig og etterfølgende av andre verdenskrig. Det er også viktig å ha en viss oppfatning om ideologiene på den tiden, og hva slags skader denne krigen gjorde for f.eks jødene. Også generelt hva etterfølgende av andre verdenskrig var/er.
- b)** I hovedsak på skolen, men også på nettet, i filmer, tv-serier og bøker osv.
- c)** Historien om andre verdenskrig angår ikke meg så veldig, men jeg har jo besteforeldre og oldeforeldre som opplevde krigen og har jo fått høre historier, men det begynner å bli så lenge siden at det er litt vanskelig å ta det innover seg, på samme måte som f.eks besteforeldre/oldeforeldre gjorde. Jeg har jo vært i Tyskland og Polen og sett litt av konsentrasjonsleirene, men det var vanskelig å forstå og ta innover meg alt jeg så, fordi det er så lenge siden og fordi jeg tror man er for ung til å virkelig forstå hvorfor man gjennomfører en sånn tur i en alder av 15 år.
- d)** Det har betydning for nåtiden og fremtiden i den grad at vi må være obs på at det var en verdenskrig og at det hadde store konsekvenser for de som levde på den tiden og i årene etter krigen. Men det er fremdeles krig og grusomheter i verden, og mener det er viktigere at vi har fokus på dette, men at vi likevel vet de generelle tingene man burde vite om andre verdenskrig.

Vedlegg 9: Lærersvar – en oversikt

Samlet oversikt

Spørsmål emnebiografi
a.. Hvor lenge har du undervist i den videregående skole? Lærer 1. Kvinne i slutten av 20-årene som har arbeidet 4 år på videregående. Lærer 2. Kvinne i slutten av 30-årene som har arbeidet 4 år på videregående. Lærer 3. Mann i begynnelsen av 60-årene som ha arbeidet i 20 år på videregående.
b.. Hvordan vil du beskrive historie/undervisningskulturen ved denne skolen? Alle de tre lærerinformantene legger vekt på at de står fritt til å kjøre sitt eget opplegg, og at lærer/fagsamarbeid er personavhengig.
c.. Hvilke fag underviser du i? To av lærerinformantene (Lærer 1 og Lærer 3) underviser i historie, samfunnsfag og norsk, mens den resterende lærerinformanten (Lærer 2) underviser i historie, samfunnsfag og tysk.
d.. Hva trigget din interesse for historie? Lærer 1. Legger vekt på historieinteresse i barndomshjemmet. Lærer 2. Legger vekt på en engasjerende lærer fra egen gymnastid. Lærer 3. Legger vekt på nysgjerrighet og politisk engasjement.
e.. Hvordan vil du beskrive historieinteressen/den faglige interessen i ditt barndomshjem? Lærer 1. Stor interesse for historie/fortiden. Viser til sin far og tilgang til bøker. Lærer 2. Stor interesse for historie/fortiden. Viser til en akademikerfamilie og tilgang til bøker. Lærer 3. Stor interesser for historie/fortiden. Viser til lokalhistorie og familiehistorie.
f.. Hvordan vil du beskrive møtet med historie i skole og utdanning? a.. Grunnskole: Alle tre lærerinformantene påpeker at de syntes at historiefaget var interessant allerede i grunnskolen. b.. Videregående/gymnas: To av informantene (Lærer 2 og Lærer 3) viser til at deres lærer på videregående/gymnas har hatt en særlig betydning for deres historieinteresse, mens en av lærerinformantene (Lærer 1) viser til at historiefaget/læreren på videregående har betydd lite for hennes historieinteresse. c.. Høyskole og/eller universitet: Alle de tre lærerinformantene legger vekt på at det var interessant å studere historie på et høyere utdanningsnivå. Kun to av informantene (Lærer 1 og Lærer 2) har deltatt aktivt på forelesninger, kollokvier og seminarer, og kun to av informantene (Lærer 1 og Lærer 2) har gått videre fra en bachelorgrad til en mastergrad i historie. To av lærerinformantene (Lærer 1 og Lærer 2) gir også uttrykk for at møtet med historiedidaktikken i PPU-utdannelsen, hvis man ser bort i fra praksisperiodene og pensum, har vært lite givende. Den resterende informant (Lærer 3) har tatt lærerhøgskolen, og er positivt innstilt til den utdanning han mottok der.
h.. Hvilke deler av historie synes du er mest interessant? Lærer 1. Mest interessert i det moderne samfunnets fremvekst – masteroppgave/utdanning. Lærer 2. Mest interessert i Midtøsten/Palestinakonflikten – masteroppgave/utdanning. Lærer 3. Mest interessert i moderne historie – politiske interesser/engasjement.
i.. Hvilke andre fag har du studert? Lærer 1. Historie, nordisk og samfunnsfag. Lærer 2. Historie, tysk og samfunnsfag. Lærer 3. Lærerprøven, nordisk, historie og samfunnsfag.
j.. Opplever du at det er en sammenheng i din fagkrets?

Alle de tre lærerinformantene mener at historie er det primære faget, og at det brukes for å kontekstualisere språk, litteratur og politikk.
Spørsmål emneforståelse
a.. Hvordan forholder du deg til læreplanen i historie? Alle de tre lærerinformantene gir uttrykk for at læreplanen er styrende for deres undervisning, samt at de deler den ut og gjennomgår den med elevene på begynnelsen av semesteret. Den eldste av lærerinformantene (Lærer 3) gir ellers uttrykk for at læreplanen virker mer styrende på den yngre generasjonen av lærere.
b.. Er det noe du ville forandret på i læreplanen (verdigrunnlag, tema, læreplanmål)? Alle de tre lærerinformantene hevder at de er fornøyde med at læreplanen er såpass åpen som den er, og to av dem (Lærer 1 og Lærer 2) mener at dette åpner for at man kan tilpasse undervisningen til elvenes ønsker og lærerens spisskompetanse. En av informantene (Lærer 3) føler likevel at læreplanen er noe omfattende, og at den kan fremstå noe eurosentrisk.
c.. Synes du at historie er et viktig fag/hva er formålet med faget? Lærer 1 og Lærer 2 legger vekt på at historie er viktig for nåtidsforståelse, fremtidsforventinger og identitetsdannelse, mens Lærer 3 i hovedsak legger vekt på samtidsforståelse og en antikvariske historieinteresse hos elevene.
e.. Hvis du måtte velge ett av de følgende utsagnene, hvilket ville det være? Lærer 1. Å lære elevene og kritisk granske samfunnets historie. Lærer 2. Å skape identitet gjennom å belyse ulike gruppers og individers historie. Lærer 3. Å lære elevene og kritisk granske samfunnets historie.
f.. Hvordan synes du undervisningen i historiefaget bør være? Lærer 1. Variere mellom lærer- og elevaktive undervisningsmetoder (klassisk undervisning). Lærer 2. Variere mellom lærer- og elevaktive undervisningsmetoder (mye elevaktivt). Lærer 3. Variere mellom lærer- og elevaktive undervisningsmetoder (klassisk undervisning).
g.. Er det noen tema som er viktigere enn andre? Lærer 1. Det moderne samfunnets fremvekst – Ideologi og utvikling (master/egen utdanning). Lærer 2. Det moderne samfunnets fremvekst - Politikk og kulturhistorie (egen utdanning). Lærer 3. Det moderne samfunnets fremvekst – Folkesuverenitet og demokrati (politikk).
h.. Er det noen perspektiver som er viktigere enn andre? Lærer 1. Det moderne samfunnet og demokrati (master/egen utdanning). Lærer 2. Politikk og kulturhistorie (masteroppgave og egen utdanning). Lærer 3. Politisk vinkling med et flerperspektiv (politisk engasjement og fagkrets).
i.. Hvordan underviser du i teori og metode (konsepter og kildekritikk)? Lærer 1. a.. Nøkkelkonseptene brudd-kontinuitet og årsak-virkning brukes aktivt i undervisningen. b.. Kildekritiske oppgaver og kildetermologi brukes ikke aktivt i undervisningen. c.. Kilder brukes helst som et supplement eller et alternativ til læreboken. Lærer 2. a.. Nøkkelkonseptene brudd-kontinuitet og årsak-virkning brukes aktivt i undervisningen. b.. Kildetermologi og kildekritiske oppgaver brukes også aktivt i undervisningen. Lærer 3. a.. Nøkkelkonseptene brudd-kontinuitet og årsak-virkning brukes ikke aktivt i undervisningen. b.. Kildekritiske oppgaver og kildetermologi brukes ikke aktivt i undervisningen. c.. Kilder brukes helst som et supplement eller et alternativ til læreboken.
j.. Hvordan tror du elevene opplever skolefaget historie? Lærer 1. Hevder at de fleste av elevene synes faget er interessant, men at mange opplever at det er mye

å lese. Påpeker også at det er flere gutter enn jenter som liker faget.

Lærer 2.

Hevder at de fleste av elevene synes faget er interessant, men at mange opplever faget som et lese- og modningsfag.

Lærer 3.

Hevder at elevene generelt liker faget, både ut i fra en antikvarisk og en pragmatisk interesse.

k.. Hva opplever elevene som vanskeligst (arbeidsmetoder/tema)?/ l.. Er det noen arbeidsmetoder og tema som elevene liker bedre enn andre?

Lærer 1.

a.. Undervisning:

Noen vil kun ha Presentasjon/foredrag, andre kun oppgaver.

b.. Tema:

De fleste foretrekker nyere historie (føler det er mer relevant), mens noen få elever foretrekker tema fra eldre historie (spennende). Detaljert politikk, ideologi og økonomi, både før og etter 1900, kan oppfattes som noe slitsomt.

Lærer 2.

a.. Undervisning:

De fleste ønsker mer tavleundervisning.

b.. Tema:

De fleste foretrekker nyere historie (føler det er mer relevant), mens noen få elever foretrekker tema fra eldre historie (spennende).

Lærer 3.

a.. Undervisning:

Får en positiv tilbakemelding på en lærersentrert undervisning (demokratisk dialog), men det er viktig å variere.

b.. Tema:

Elevene foretrekker nyere historie, føler det er mer relevant.

Vedlegg 10: Elevsvar muntlig/skriftlig – en oversikt

Oversikt			
Hva er historie?			
Faget om fortiden Skole 1: 3 Skole 2: 2 Samlet: 5	Fortid, nåtid og fremtid Skole 3: 2 Samlet: 2	Både et fag og tidsbaserte prosesser Skole 1: 6 Skole 2: 5 Skole 3: 9 Samlet: 20	
Hører samtid og fremtid med til historie?			
Historie handler bare om fortid Skole 1: 2 Skole 2: 2 Samlet: 4	Historie handler om fortid og nåtid Skole 1: 2 Samlet: 2	Historie omfatter både fortid, nåtid og fremtid Skole 1: 5 Skole 2: 5 Skole 3: 11 Samlet: 21	
Er du en del av historie?			
Nei, kun store menn/kvinner og hendelser er/blir historie Skole 1: 3 Skole 2: 1 Samlet: 4	Alt som har en fortid er historie/mennesket skaper historie Skole 1: 6 Skole 2: 6 Skole 3: 11 Samlet: 23		
Utrykker eleven noe syn på historisk signifikans?			
Ja, for at noe skal havne i historiebøkene må det ha hatt en betydning for mange mennesker/fremdeles være av interesse for oss i nåtid Skole 1: 3 Skole 2: 7 Skole 3: 7 Samlet: 17	Tar ikke stilling til historisk signifikans Skole 1: 6 Skole 3: 4 Samlet: 10		
Hva fører til utvikling og endring i historie?			
Menneskeskapte endringer Skole 1: 2 Skole 2: 1 Skole 3: 2 Samlet: 5	Menneske- og natursskapte endringer Skole 1: 7 Skole 2: 6 Skole 3: 9 Samlet: 22		
Hva slags begreper brukes for å beskrive utvikling og endring i historie?			
Påpeker at læreren bruker begrepene brudd – kontinuitet og årsak - virkning, samt forklarer og bruker begrepen selv Skole 2: 2 Samlet: 2	Påpeker at læreren bruker begrepene brudd – kontinuitet og årsak – virkning, samt sier seg enig i andre elvers definisjon av begrepene, men bruker selv begrepene utvikling og endring Skole 2: 5 Samlet: 5	Bruker og forklarer begrepene brudd – kontinuitet, i tillegg til begrepene utvikling og endring, selv om begrepene ikke benyttes i undervisningen Skole 3: 1 Samlet: 1	Bruker kun begrepene utvikling, endring og/eller andre generelle begreper – men en tanke om brudd/kontinuitet og/eller årsak/virkning ligger til grunn Skole 1: 9 Skole 3: 10 Samlet: 19
Kan dere påvirke historien(s gang)?			
Ja, gjennom politikk, økonomi, kultur og teknologi		Den menige mann betyr lite, men har en liten	

Skole 1: 6 Skole 2: 3 Skole 3: 9 Samlet: 18	påvirkningskraft Skole 1: 3 Skole 2: 4 Skole 3: 2 Samlet: 9					
Har historien et mål, eller er det en tilfeldig utvikling?						
Mennesket setter seg mål, og arbeider mot dem Skole 1: 8 Skole 2: 2 Samlet: 10	Mennesket setter seg mål, og arbeider mot dem – men har ikke full handlingsfrihet og oversikt over utilsiktede konsekvenser Skole 2: 5 Skole 3: 7 Samlet: 12	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 1 Skole 3: 4 Samlet: 5				
Hvordan tror dere vi vil ha det i fremtiden?						
Verre enn vi har det nå Skole 2: 1 Skole 3: 1 Samlet: 2	Bedre enn vi har det nå Skole 1: 1 Skole 3: 3 Samlet: 4	Begge deler er en mulighet – det kommer an på menneskelige handlinger i nåtid og fremtid Skole 1: 5 Skole 2: 5 Skole 3: 7 Samlet: 17	Slik som vi har det nå Skole 2: 1 Samlet: 1	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 3 Samlet: 3		
Hvor møter du historie?						
Skolefaget Skole 1: 1 Skole 2: 1 Skole 3: 2 Samlet: 4	Ferier, reiser og museum Skole 1: 2 Skole 2: 2 Skole 3: 2 Samlet: 6	Bøker, tegneserier, aviser, tidsskrifter og annen skriftlig-basert informasjon og underholdning Skole 1: 2 Skole 2: 1 Skole 3: 3 Samlet: 6	TV, filmer, serier internett, data/tv-spill, og andre typer media-basert informasjon og underholdning Skole 1: 6 Skole 2: 4 Skole 3: 7 Samlet: 17	Bilder, kunst og handverk Skole 2: 1 Skole 3: 1 Samlet: 2	Bruker kildetermologi – viser til ulike former for levninger og beretninger Skole 2: 1 Samlet: 1	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 1 Skole 3: 3 Samlet: 4
Hvordan påvirker historie i hverdagen/skolen, deres syn på historie i skolen/hverdagen?						
Det er sammenhenger mellom skolefag og hverdagsliv, og disse sammenhengene kan skape interesse begge veier Skole 1: 5 Skole 2: 7 Skole 3: 11 Samlet: 23	Det er ingen sammenhenger mellom historiefaget og hverdagslivet Skole 1: 1 Samlet: 1	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 3 Samlet: 3				
Hvorfor underviser vi historie i den videregående skole?						
For å bedre forstå nåtid Skole 3: 2 Samlet: 2	For å bedre forstå nåtid, med forventinger og handlingsmuligheter inn i fremtiden Skole 1: 1	For å forhindre at negative ting skjer igjen – «Å lære av fortiden/historie» Skole 1: 8				

	Skole 2: 5 Skole 3: 4 Samlet: 10	Skole 2: 2 Skole 3: 5 Samlet: 15			
Kan historien gjenta seg?					
Historie er prosesser preget av både brudd og kontinuitet, så historie/fortiden gjentas ikke Skole 2: 3 Samlet: 3	Historie er prosesser preget av både brudd og kontinuitet, men noe lignende kan hende igjen Skole 1: 9 Skole 2: 3 Skole 3: 7 Samlet: 19	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 2: 1 Skole 3: 4 Samlet: 5			
Hvordan kan vi vite noe om fortiden?					
Viser til muntlige kilder Skole 2: 2 Samlet: 2	Viser til skriftlige og muntlige kilder Skole 2: 1 Skole 3: 2 Samlet: 3	Viser til arkeologiske levninger, samt kunst, arkitektur og andre bruksgjenstander Skole 1: 2 Samlet: 2	Viser til muntlige/skriftlige kilder og andre typer levninger fra fortiden Skole 1: 6 Skole 2: 4 Skole 3: 6 Samlet: 16	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 1 Skole 3: 3 Samlet: 4	
Bruker eleven noen form for kildetermologi?					
Eleven bruker og/eller forklarer begrepet kilde Skole 1: 2 Samlet: 2	Eleven bruker og/eller forklarer begrepene kilde, levning og beretning Skole 1: 3 Skole 3: 1 Samlet: 4	Eleven bruker og/eller forklarer begrepet kilde, og er enig i at kildebegrepet benyttes i undervisningen Skole 3: 8 Samlet: 8	Eleven gir uttrykk for at begrepene kilde, levning og beretning, samt kildekritikk som metode, benyttes hyppig i undervisningen, men forklarer ikke begrepene Skole 2: 5 Samlet: 5	Eleven bruker og/eller forklarer begrepene kilde, levning og beretning, og viser til at kildetermologien og kildekritikk benyttes aktivt i undervisningen Skole 2: 2 Samlet: 2	Bruker ikke kildetermer Skole 1: 4 Skole 3: 2 Samlet: 6
Hvordan kan vi vite at det som står i historiebøkene er sant?					
Det kan vi ikke vite, vi var ikke til stede og øyenvitner/kildematerialet kan gi uriktige fremstillinger av fortiden Skole 1: 2 Samlet: 2	Kildematerialet gir oss adgang til fortiden Skole 1: 3 Skole 2: 7 Skole 3: 9 Samlet: 19	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 4 Skole 3: 2 Samlet: 6			
Hvordan kan ulike historikere, som har forholdt seg til det samme kildematerialet, gi ulike fremstillinger av en og samme fortid?					
En eller flere historikere kan bedrive bevisst/ubevisst historieforskning Skole 1: 1 Samlet: 1	Det handler om synsvinkel og personlig (ideologisk/politisk, filosofisk/religiøs) overbevisning Skole 1: 5 Skole 3: 4	Det handler om historikerens spørsmålsstilling til og bruk av kildematerialet Skole 2: 7 Skole 3: 3 Samlet: 10	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 3 Skole 3: 4 Samlet: 7		

	Samlet: 9		
Hva synes du om historieundervisningen i skolen?			
Positivt innstilt, synes at faget er både interessant og/eller nyttig Skole 1: 3 Skole 2: 5 Skole 3: 9 Samlet: 17		Tar ikke stilling til spørsmålet/blander spørsmålet sammen med spørsmål 20 og 21 Skole 1: 6 Skole 2: 2 Skole 3: 2 Samlet: 10	
Hvordan bruker dere læreboka i undervisningen?			
Læreboka er mye fremme i undervisningen – danner grunnlaget for pp-presentasjoner/foredrag og oppgaveskriving Skole 1: 9 Skole 2: 1 Skole 3: 5 Samlet: 15		Boka danner grunnlaget for pp-presentasjoner/foredrag, gruppearbeid og lekselesing, ellers er den lite fremme i undervisningen Skole 2: 5 Skole 3: 4 Samlet: 9	
Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 2: 1 Skole 3: 2 Samlet: 3			
Bruker dere andre (historiske) kilder i undervisningen?			
Gir eksempler på både primær- og sekundærkilder, men bruker ikke fagbegreper Skole 1: 5 Samlet: 5		Viser til at det foregår en del kildekritisk arbeid i undervisningen Skole 2: 7 Samlet: 7	
I hovedsak pensumboka Skole 3: 7 Samlet: 7		Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 4 Skole 3: 4 Samlet: 8	
Hvordan synes du at historieundervisningen burde være?			
Helst praktiske oppgaver og/eller prosjektarbeid Skole 1: 2 Skole 2: 1 Samlet: 3		Helst en lærerstyrt tavleunderv./forelesning Skole 1: 3 Skole 2: 3 Skole 3: 2 Samlet: 8	
Variere undervisningen mellom lærer- og elevaktiv undervisning Skole 1: 3 Skole 2: 3 Skole 3: 7 Samlet: 13		Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 1: 1 Skole 3: 2 Samlet: 3	
Hvilken del av historie synes du er mest interessant – og hvorfor?			
Nyere historie – relevant for deres nåtid og/eller fremtid Skole 1: 8 Skole 2: 6 Skole 3: 2 Samlet: 16		Eldre historie – spennende og forskjellig fra nå Skole 1: 1 Skole 3: 3 Samlet: 4	
Enkelte emner fra eldre og/eller nyere historie Skole 2: 1 Skole 3: 5 Samlet: 6		Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 3: 1 Samlet: 1	
Hva vet du om læreplanen i historie?			
Læreren har levert ut og lest igjennom læreplanen på begynnelsen av året Skole 1: 8 Skole 2: 7 Samlet: 15		Læreren har levert ut og lest igjennom læreplanen på begynnelsen av året, og eleven er innforstått med at	
Eleven blander læreplanen med halvårsplaner o.l Skole 1: 1 Samlet: 1		Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 3: 4 Samlet: 4	

	læreplanen er styrende for undervisningen Skole 3: 7 Samlet: 7		
Har du lest læreplanen for historiefaget?			
Nei, har kun hatt en gjennomgang av læreplanen sammen med læreren på begynnelsen av året Skole 1: 9 Skole 2: 6 Skole 3: 7 Samlet: 22	Ja, har lest i læreplanen på egenhånd Skole 2: 1 Samlet: 1	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 3: 4 Samlet: 4	
Er læreplanen fremme i undervisningen?			
Nei, ikke annet enn i første time på begynnelsen av året Skole 1: 8 Skole 2: 6 Skole 3: 5 Samlet: 19	Ja, læreplanmålene blir tatt opp for hvert nytt emne Skole 1: 1 Skole 2: 1 Samlet: 2	Tar ikke stilling til spørsmålet Skole 3: 6 Samlet: 6	
Er elevene deltakende, eller passive i intervjusituasjonen?			
Eleven er aktiv med egne refleksjoner, og spiller ofte videre på andre elevers innspill Skole 1: 2 Skole 2: 3 Skole 3: 5 Samlet: 10	Eleven er i middels grad aktiv i intervjuet, kommer med noen egne refleksjoner og spiller i middels grad videre på andre elevers innspill Skole 1: 4 Skole 2: 4 Skole 3: 3 Samlet: 11	Eleven er passiv, med få egne refleksjoner og lite respons på andre elevers innspill Skole 1: 3 Skole 3: 3 Samlet: 6	
Oppsummert:			
Antall elevinformanter som har deltatt: 27			

Kildekritikk og kildeforståelse			
Kildetype?			
Kommenterer at Aase og Dyrviks tekst er fra en lærebok Skole 1: 3 Skole 2: 1 Skole 3: 1 Samlet: 5	Kommenterer at Burkes tekst er en personlig/filosofisk tekst – som brev, bok eller personlig essay Skole 2: 1 Samlet: 1	Kommenterer at Aase og Dyrviks tekst er fra en lærebok, og kommenterer at Burkes tekst er en personlig/filosofisk tekst – som brev, bok eller personlig essay Skole 2: 4 Skole 3: 1 Samlet: 5	Tar ikke stilling til kilde/dokum.type Skole 1: 5 Skole 2: 1 Skole 3: 9 Samlet: 15
Stumme eller talende?			
Det ligger implisitt i besvarelsen at det er snakk om talende kilder			

Skole 1: 8 Skole 2: 7 Skole 3: 11 Samlet: 26		
Beskrivende eller normative?		
Det ligger implisitt i besvarelsen at det er snakk om beskrivende kilder Skole 1: 8 Skole 2: 7 Skole 3: 11 Samlet: 26		
Opphavssted/tid?		
Tar stilling til opphavsstedet/tid i Burkes tekst Skole 1: 6 Skole 2: 2 Skole 3: 1 Samlet: 9	Tar stilling til begge tekstenes opphavssted/tid Skole 1: 2 Skole 2: 5 Skole 3: 7 Samlet: 14	Tar ikke stilling til opphavssted/tid Skole 3: 3 Samlet: 3
Bruk?		
Kommenterer på at Aase og Dyrviks tekst er et utdrag fra en lærebok i historie – gjengir mulige årsaker til den franske revolusjonen Skole 1: 2 Skole 2: 2 Skole 3: 2 Samlet: 6	Får frem informasjon om begge tekstenes bruksområde Skole 1: 2 Skole 2: 1 Skole 3: 1 Samlet: 4	Tar ikke stilling til bruk Skole 1: 4 Skole 2: 4 Skole 3: 8 Samlet: 16
Vurderer bruk over tid (endret bruksområde)?		
Nei Skole 1: 8 Skole 2: 7 Skole 3: 11 Samlet: 26		
Levnings- og beretningsbruk?		
Ja Skole 1: 4 Skole 2: 3 Skole 3: 3 Samlet: 10	Ingen levnings/beretningsbruk Skole 1: 4 Skole 2: 4 Skole 3: 8 Samlet: 16	
Indirekte informasjon om historiske forhold/opphavsperson?		
Informasjon om Burke Skole 1: 4 Skole 2: 2 Skole 3: 2 Samlet: 8	Ingen levningsbruk Skole 1: 4 Skole 2: 5 Skole 3: 9 Samlet: 18	
Bruk av eksplisitte utsagn om fortiden?		
Ja, info om den franske revolusjonen Skole 2: 1 Skole 3: 1	Eksplisitte utsagn brukes, men i hovedsak for å understreke levningsbruken av kildene Skole 1: 3	Ingen bruk av eksplisitte utsagn om fortiden Skole 1: 5 Skole 2: 4

Samlet: 2	Skole 2: 2 Skole 3: 2 Samlet: 7	Skole 3: 8 Samlet: 17			
Kildens pålitelighet som levning?					
Drøfter ikke pålitelighet Skole 1: 8 Skole 2: 7 Skole 3: 11 Samlet: 26					
Ekthet?					
Drøfter ikke ekthet Skole 1: 8 Skole 2: 7 Skole 3: 11 Samlet: 26					
Lokalisering og datering?					
Lokaliserer og/eller daterer Burkes tekst Skole 1: 6 Skole 2: 2 Samlet: 8	Lokaliserer og/eller daterer både Burkes og Aase/Dyrviks tekst Skole 1: 2 Skole 2: 5 Skole 3: 5 Samlet: 12	Lokaliserer/daterer ikke tekstene Skole 3: 6 Samlet: 6			
Kildens pålitelighet som beretning?					
Får frem at Burkes tekst er en filosofisk tekst/personlig essay, med de innvirkninger det har på fremstillingen Skole 1: 1 Samlet: 1	Får frem at Aase/Dyrviks tekst er et utdrag fra en lærebok, med de innvirkninger det har på fremstillingen Skole 1: 3 Skole 2: 2 Samlet: 5	Tar stilling (om enn på en noe uklare måte) til begge tekstenes pålitelighet som beretning Skole 1: 2 Skole 2: 1 Skole 3: 5 Samlet: 8	Legger vekt på at Aase og Dyrviks tekst ikke er en øyenvitneskildring Skole 3: 1 Samlet: 1	Legger vekt på at Aase og Dyrviks tekst preges av en kritisk og tidsmessig distanse, men forklarer ikke hva dette innebærer Skole 3: 3 Samlet: 3	Tar ikke stilling til kildenes pålitelighet som beretning Skole 1: 2 Skole 2: 4 Skole 3: 2 Samlet: 8
Første/annenhånds-, primær/sekundærkilde?					
Forklarer ikke og bruker ikke begrepene på tekstutdragene Skole 1: 8 Skole 2: 7 Skole 3: 11 Samlet: 26					
Tendens og samsvar med annet kildematerialet?					
Påpeker tendens i Burkes tekst, og/eller tekstens samsvar med andre tekster Skole 1: 1 Skole 2: 1 Skole 3: 1 Samlet: 3	Påpeker tendens i Aase/Dyrviks tekst, og/eller tekstens samsvar med andre tekster Skole 1: 1 Skole 2: 2	Påpeker tendens i begge tekster, og/eller tekstenes samsvar med andre tekster Skole 1: 2 Skole 3: 4 Samlet: 6	Påviser ikke tendens og/eller samsvar med andre tekster Skole 1: 4 Skole 2: 4 Skole 3: 5 Samlet: 13		

	Skole 3: 1 Samlet: 4		
Tro på EDC og SSC?			
Mener at Burkes tekst er mest pålitelig, pga det er en øyenvitneskildring Skole 3: 1 Samlet: 1	Gir utrykk for at Aase og Dyrviks tekst er mest pålitelig, pga det er en fagtekst Skole 1: 4 Skole 2: 3 Skole 3: 7 Samlet: 14	Besvarelsen er for kort/uklar til å avgjøre elevens syn på EDC og SSC Skole 1: 4 Skole 2: 4 Skole 3: 3 Samlet: 11	
Forståelse for historikerens rekonstruksjonsarbeid og kildekritikk som metode?			
Viser lav grad av forståelse for historikerens rekonstruksjonsarbeid og kildekritikk som metode Skole 1: 6 Skole 2: 4 Skole 3: 11 Samlet: 21	Viser noe/middels innsikt i historikernes rekonstruksjonsarbeid og/eller kildekritikk som metode Skole 1: 2 Skole 2: 3 Samlet: 5		
Generelt...?			
Har levert en kort besvarelse, og har lite innsikt i kildekritikk og kildebruk Skole 1: 6 Skole 2: 4 Skole 3: 11 Samlet: 21	Har levert en middelslang besvarelse, og har en middels grad av innsikt i kildekritikk og kildebruk Skole 1: 2 Skole 2: 3 Samlet: 5		
Oppsummert:			
Antall elevinformanter som har deltatt i undersøkelsen: 27	Antall elevinformanter som har besvart denne delen av undersøkelsen: 26		

Kronologi og lange linjer			
Har eleven oversikt over de lange linjer i historie?			
Ja, ingen feil Skole 1: 6 Skole 2: 5 Skole 3: 3 Samlet: 14	Nei, en eller to slurvfeil Skole 3: 1 Samlet: 1	Nei, mye feil Skole 1: 3 Skole 2: 2 Skole 3: 6 Samlet: 11	Ikke svart Skole 3: 1 Samlet: 1
Oppsummert:			
Antall elevinformanter som har deltatt i undersøkelsen: 27	Antall elevinformanter som har besvart denne delen av undersøkelsen: 26		

Historisk orientering – Den neolittiske revolusjonen		
Historisk erfaring?		
Fragmentert fakta-oppramsing Skole 1: 3 Skole 2: 1 Skole 3: 1 Samlet: 5	Sammenhengende fremstilling/resonnement om årsaker og virkninger Skole 3: 4 Samlet: 4	Forsøk på sammenhengende fremstilling om årsaker og virkninger, men fremstår noe oppramsende Skole 1: 6 Skole 2: 6

		Skole 3: 5 Samlet: 17
Fra hva slags kilder mottar de informasjon om fenomenet?		
Bøker (lærebok) Skole 1: 8 Skole 2: 7 Skole 3: 5 Samlet: 20	Skole/foredrag Skole 2: 3 Skole 3: 4 Samlet: 7	TV, radio og internett Skole 1: 7 Skole 2: 6 Skole 3: 5 Samlet: 18
Museum (kunst, handverk og arkeologi) Skole 1: 7 Skole 2: 1 Skole 3: 3 Samlet: 11	Ingen eksempler Skole 3: 2 Samlet: 2	
Hvilke tidsperspektiv gjør seg gjeldende?		
Fokus på fortid og/eller nåtid – de enkelte hendelser, og/eller deres betydning for i dag Skole 1: 3 Skole 2: 4 Skole 3: 4 Samlet: 11	Fokus på fortid, nåtid og/eller fremtid – de enkelte hendelser, deres betydning for i dag og/eller for våre forventinger til fremtiden Skole 1: 6 Skole 2: 3 Skole 3: 6 Samlet: 15	
Er det noen sammenheng mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og/eller fremtid?		
Sammenhengen kommer tydelig frem gjennom et sammenhengende resonnement Skole 3: 4 Samlet: 4	Sammenhengen kommer delvis/svakt frem, men det er lite fokus på fremtidsdimensjonen Skole 1: 2 Skole 2: 1 Samlet: 3	Sammenhengen er svak – fremstillingen er fragmentarisk Skole 1: 7 Skole 2: 6 Skole 3: 6 Samlet: 19
Hvilket tidsrom blir benyttet når de forklarer fenomenet?		
Struktur tidsrom Skole 1: 9 Skole 2: 7 Skole 3: 10 Samlet: 26		
Angår fenomenet elevens livsverden?		
Fenomenet angår elevens livsverden Skole 1: 5 Skole 2: 2 Skole 3: 5 Samlet: 12	Eleven ser at fenomenet har en betydning for nåtid og fremtid, men mener at fenomenet likevel ikke angår ham/henne direkte Skole 1: 4 Skole 2: 5 Skole 3: 5 Samlet: 14	
Individuell eller kollektiv identifisering med fenomenet?		
Individuell identifisering Skole 1: 1 Samlet: 1	Kollektiv identifisering Skole 1: 4 Skole 2: 1 Skole 3: 5 Samlet: 10	Individuell og kollektiv identifisering Skole 1: 2 Skole 3: 4 Samlet: 6
Utrykker ikke noen form for identifisering Skole 1: 2 Skole 2: 6 Skole 3: 1 Samlet: 9		
Hva slags historiekultur uttrykker eleven?		
Jordbruket som grunnlaget for matproduksjon og (i noen tilfeller) folketallsøkning Skole 1: 7	Vanskelig å avgjøre (kortfattet besvarelse) Skole 1: 2 Skole 2: 2	

Skole 2: 5 Skole 3: 10 Samlet: 22	Samlet: 4		
Er historiekulturen et uttrykk for den dominerende historiekulturen i samfunnet?			
Ja, uttrykker samfunnets dominerende syn på/forståelse av jordbruket Skole 1: 7 Skole 2: 5 Skole 3: 10 Samlet: 22	Vanskelig å avgjøre (kortfattet besvarelse) Skole 1: 2 Skole 2: 2 Samlet: 4		
Er eleven deltakende i den historiske handlingen/fenomenet?			
Ja, gjennom et kollektiv Skole 1: 6 Skole 3: 6 Samlet: 12	Ja, individuelt Skole 1: 1 Samlet: 1	Ja, både individuelt og kollektivt Skole 3: 1 Samlet: 1	Eleven uttrykker ingen form for handling Skole 1: 2 Skole 2: 7 Skole 3: 3 Samlet: 12
Kommer handlingen til uttrykk i fortid, nåtid og fremtid?			
Nåtid Skole 1: 4 Skole 3: 4 Samlet: 8	Fortid og nåtid Skole 3: 1 Samlet: 1	Nåtid og fremtid Skole 3: 2 Samlet: 2	Fortid, nåtid og fremtid Skole 1: 3 Samlet: 3
Historisk orientering:			
En sterkt antikvarisk og lite pragmatisk orientering (i hovedsak erindrende, lite diagnostiserende og antesiperende funksjon), preget av en fragmentert fremstilling og en lav grad av innehold-kunnskap. Eleven uttrykker ellers en lav grad av sammenheng mellom de tre tidsdimensjonene, og en lav grad av identifisering og handling i forhold til det aktuelle fenomenet: Skole 1: 1 Skole 2: 2 Skole 3: 2 Samlet: 5	En svakt pragmatisk orientering (både diagnostiserende og (i de fleste tilfeller antesiperende funksjon), preget av en fragmentert fremstilling med en lav til middels grad av innehold-kunnskap. Eleven uttrykker ellers en lav til middels grad av sammenheng mellom de tre tidsdimensjonene, og en lav til middels grad av identifisering og handling i forhold til det aktuelle fenomenet: Skole 1: 6 Skole 2: 5 Skole 3: 4 Samlet: 15		
En middels til sterkt pragmatisk orientering (diagnostiserende og antesiperende funksjon), preget av et sammenhengende resonnement basert på en del faktakunnskaper. Eleven uttrykker en middels til høy grad av sammenheng mellom de tre tidsdimensjonene, og en middels til høy grad av identifisering i forhold til det aktuelle fenomenet: Skole 1: 2 Skole 3: 4 Samlet: 6	Ikke svart: Skole 3: 1 Samlet: 1		
Oppsummering			
Antall elevinformanter som deltar i undersøkelsen: 27		Antall elevinformanter som har besvart denne delen av undersøkelsen: 26	

Historisk orientering – Andre verdenskrig		
Historisk erfaring?		
Fragmentert fakta-oppramsing Skole 1: 2	Sammenhengende fremstilling/resonnement om	Forsøk på sammenhengende fremstilling om årsaker og virkninger,

Skole 2: 2 Samlet: 4	årsaker og virkninger Skole 1: 1 Skole 3: 3 Samlet: 4	men fremstår noe oppramsende Skole 1: 6 Skole 2: 5 Skole 3: 8 Samlet: 19		
Fra hva slags kilder mottar de informasjon om fenomenet?				
Bøker, aviser, tidsskrifter o.l Skole 1: 9 Skole 2: 6 Skole 3: 6 Samlet: 21	Skole/foredrag Skole 1: 2 Skole 2: 4 Skole 3: 8 Samlet: 14	TV, radio og internett Skole 1: 9 Skole 2: 6 Skole 3: 9 Samlet: 24	Reiser, ferier og tidsvitner Skole 1: 4 Skole 2: 6 Skole 3: 3 Samlet: 13	Bilder, kunst, handverk og arkeologiske levninger Skole 1: 6 Skole 2: 4 Skole 3: 8 Samlet: 18
Hvilke tidsperspektiv gjør seg gjeldende?				
Fokus på fortid og/eller nåtid – de enkelte hendelser, og/eller deres betydning for i dag Skole 1: 4 Skole 3: 1 Samlet: 5	Fokus på fortid, nåtid og/eller fremtid – de enkelte hendelser, deres betydning for i dag og/eller for våre forventinger til fremtiden Skole 1: 5 Skole 2: 7 Skole 3: 10 Samlet: 22			
Er det noen sammenheng mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og/eller fremtid?				
Sammenhengen kommer tydelig frem gjennom et sammenhengende resonnement Skole 1: 1 Skole 3: 3 Samlet: 4	Sammenhengen er svak – fremstillingen er fragmentarisk Skole 1: 8 Skole 2: 7 Skole 3: 8 Samlet: 23			
Hvilket tidsrom blir benyttet når fenomenet blir forklart?				
Episodisk tidsrom Skole 1: 1 Skole 3: 1 Samlet: 2	Mønster tidsrom Skole 1: 1 Samlet: 1	Struktur tidsrom Skole 1: 5 Skole 2: 5 Skole 3: 3 Samlet: 13	Struktur og evig tidsrom Skole 1: 2 Skole 2: 2 Skole 3: 7 Samlet: 11	
Angår fenomenet elevens livsverden?				
Fenomenet angår elevens livsverden Skole 1: 8 Skole 2: 6 Skole 3: 7 Samlet: 21	Eleven ser at fenomenet har betydning for nåtid og fremtid, men mener at fenomenet likevel ikke angår ham/henne direkte Skole 1: 1 Skole 2: 1 Skole 3: 4 Samlet: 6			
Individuell eller kollektiv identifisering med fenomenet?				
Individuell identifisering Skole 2: 3 Samlet: 3	Kollektiv identifisering Skole 1: 2 Skole 2: 1 Skole 3: 8 Samlet: 11	Individuell og kollektiv identifisering Skole 1: 4 Skole 2: 2 Skole 3: 2 Samlet: 8	Utrykker ikke noen form for identifisering Skole 1: 3 Skole 2: 1 Skole 3: 1 Samlet: 5	
Hva slags historiekultur uttrykker eleven?				

Avsky for krig, overgrep og rasisme. Tiltro til FN, menneskerettigheter, Genèvekonvensjonene og rettferdigkrigstradisjon Skole 1: 6 Skole 2: 4 Skole 3: 11 Samlet: 21		Eurosentrisk syn på krigen Skole 1: 1 Samlet: 1		Vanskelig å avgjøre (kortfattet besvarelse) Skole 1: 2 Skole 2: 3 Samlet: 5	
Er historiekulturen et uttrykk for den dominerende historiekulturen i samfunnet?					
Ja, uttrykker samfunnets dominerende syn på FN, menneskerettigheter, Genèvekonvensjonene og rettferdigkrigstradisjon Skole 1: 6 Skole 2: 4 Skole 3: 11 Samlet: 21		Utrykker et eurosentrisk syn på andre verdenskrig Skole 1: 1 Samlet: 1		Vanskelig å avgjøre (kortfattet besvarelse) Skole 1: 2 Skole 2: 3 Samlet: 5	
Er eleven deltakende i den historiske handlingen/fenomenet?					
Ja, gjennom et kollektiv Skole 1: 1 Skole 2: 1 Skole 3: 6 Samlet: 8		Ja, både individuelt og kollektivt Skole 1: 2 Skole 2: 5 Skole 3: 5 Samlet: 12		Eleven uttrykker ingen form for historisk handling Skole 1: 6 Skole 2: 1 Samlet: 7	
Kommer handlingen til uttrykk i fortid, nåtid og fremtid?					
Nåtid Skole 3: 2 Samlet: 2		Nåtid og fremtid Skole 1: 1 Skole 2: 2 Skole 3: 6 Samlet: 9		Fortid, nåtid og fremtid Skole 1: 2 Skole 2: 5 Skole 3: 3 Samlet: 10	
Eleven uttrykker ingen form for historisk handling Skole 1: 6 Samlet: 6					
Historisk orientering:					
En sterkt antikvarisk og meget svakt pragmatisk orientering (i hovedsak erindrende, lite diagnostiserende og antesiperende funksjon), preget av en lite sammenhengende opprøpsing av innhold-kunnskap. Eleven uttrykker ellers en lav grad av sammenheng mellom de tre tidsdimensjonene, en lav grad av identifisering og handling i forhold til det aktuelle fenomenet: Skole 1: 2 Skole 3: 1 Samlet: 3			En svakt pragmatisk orientering (diagnostiserende og/eller antesiperende funksjon), preget av en fragmentert fremstilling med en lav til middels grad av innhold-kunnskap. Eleven uttrykker ellers en lav til middels grad av sammenheng mellom de tre tidsdimensjonene, og en lav til middels grad av identifisering og handling i forhold til det aktuelle fenomenet: Skole 1: 6 Skole 2: 7 Skole 3: 7 Samlet: 20		
En middels til sterkt pragmatisk orientering (både diagnostiserende og antesiperende funksjon), preget av noen sammenhengende refleksjoner basert på en del innhold-kunnskap. Eleven uttrykker ellers en middels til høy grad av sammenheng mellom de tre tidsdimensjonene, en middels til høy grad av identifisering og en middels til høy grad av handling i forhold til det aktuelle fenomenet: Skole 1: 1 Skole 3: 3 Samlet: 4					
Oppsummert					
Antall elevinformanter som har deltatt i undersøkelsen:					

Vedlegg 11: Elevenes historiebevissthet – en oversikt

Historiebevissthet – oversikt
Muntlig del
Eksempelrettet historiebevissthet:
Elevene påpeker at man kan lære av historie, har lite innsikt i konseptet kilde og kildebruk, og et syn på endring som (signifikante) hendelser fremprovosert av naturlige endringer og menneskelig agens (årsak-virkning) i fortid (lavt nivå).
Skole 1: 9 Skole 3: 7
Samlet: 16
Eksempelrettet historiebevissthet, med genetisk innslag:
Elevene mener at man kan lære av historie, og har et syn på endring som (signifikante) hendelser fremprovosert av naturlige endringer og menneskelig agens (årsak-virkning) i fortid (lavt nivå). Elevene uttrykker også et lavt nivå av genetisk forståelse for konseptet kilde og/eller konseptparene brudd-kontinuitet og årsak – virkning - Fortiden taler ikke for seg selv, historikeren må gå i dialog med det historiske kildematerialet.
Skole 2: 6 Skole 3: 4
Samlet: 10
Genetisk historiebevissthet:
Elevene trekkes i retning av en lavere grad av genetisk historiebevissthet, der historie anses som tidsbaserte prosesser preget av både brudd og kontinuitet. Elevene uttrykker et lavere nivå av forståelse for konseptet endring, der endring fremheves som kompleks og mangesidig (politiske, kulturelle, teknologiske). I tråd med forståelsen for konseptet endring, oppfatter elevene også konseptet årsak som årsaknettverk (en mengde av langtidsvirkende og utløsende årsaker). Konseptet kilde blir forstått på et høyere genetisk nivå, der elevene vil bruke opphavsopplysninger, herunder opplysninger om bakgrunn og sammenheng, når de vurderer det historiske kildematerialet. Disse elevene forstår også at historiske fremstillinger aldri vil ha et 1 til 1 forhold med den levde fortid.
Skole 2: 1
Samlet: 1
Sum: 27

Skriftlig del – Kildekritikk
Tradisjonell kildeforståelse:
Viser lite til ingen innsikt i kildekritikk og historikerens arbeid med å rekonstruere fortiden.
Skole 2: 1
Samlet: 1
Eksempelrettet kildeforståelse:
Elevene klarer muligens å skille mellom førstehånds- og annenhåndskilder/primær- og sekundærkilder (uten selv å bruke begrepene), men viser lite til ingen innsikt i kildekritikk og historikerens arbeid med å rekonstruere fortiden.
Skole 1: 3 Skole 2: 2 Skole 3: 7
Samlet: 12
Eksempelrettet kildeforståelse, med genetisk innslag:
Elevene klarer muligens å skille mellom førstehånds- og annenhåndskilder/primær- og sekundærkilder, uten selv å bruke begrepene (eksempelrettet). Elevene påpeker noe tendens gjennom levningsbruk (høyere genetisk), og får frem noe informasjon om historiefagets kildekritiske metode (lavere genetisk).
Skole 1: 1
Samlet: 1
Elevene klarer muligens å skille mellom førstehånds- og annenhåndskilder/primær- og sekundærkilder, uten selv å bruke begrepene (eksempelrettet). Elevene får også ut noe informasjon om tendens og pålitelighet gjennom levningsbruk (høyere genetisk), men viser jevnt over lite innsikt i kildekritikk og historikerens arbeid med å rekonstruere fortiden.
Skole 1: 3 Skole 2: 1

Skole 3: 2 Samlet: 6
Elevene klarer muligens skille mellom førstehånds- og annenhåndskilder/primær- og sekundærkilder, uten selv å bruke begrepene (eksempelrettet). Elevene viser også noe innsikt i historikerens arbeid med å rekonstruere fortiden gjennom kildekritisk bruk av historisk materialet fra fortiden (lavere genetisk).
Skole 1: 1 Skole 2: 3 Skole 3: 2 Samlet: 6
Har ikke svart på denne delen av undersøkelsen:
Skole 1: 1 Samlet: 1
Sum: 27

Skriftlig del – Den neolittiske revolusjonen
Tradisjonelt narrativ:
Tradisjonelt narrativ (lavere nivå av konseptforståelse), med kritisk innslag:
Historien om den neolittiske revolusjonen fremstår som en opphavsfortelling om en leve/produksjonsmåte som har utviklet seg frem til i dag/inn i fremtiden. Endring forstås synonymt med hendelser i fortiden. Historie preges av kontinuitet, endringer er plutselige. Endringer er uavhengige av hverandre, det er ingen retning eller sammenheng i dem. Kausalitet er uproblematisk, ting bare skjer. Historieforståelsen har gjerne deterministiske innslag. Elevene gir uttrykk for at de er usikker på om historien om den første jordbruksrevolusjonen angår dem – en selvmotsigelse, siden de allerede har påpekt at historien har en betydning for nåtidens og fremtidens samfunn.
Skole 1: 1 Samlet: 1
Tradisjonelt narrativ (høyere nivå av konseptforståelse):
Historien om den neolittiske revolusjonen fremstår som en opphavsfortelling om en leve/produksjonsmåte som har utviklet seg frem til i dag/inn i fremtiden. Endring forstås som forskjeller mellom da og nå – utformingen av, og en videre utvikling av jordbruket. Årsaker anses som hendelser i fortiden, som har garantert for utviklingen frem til i dag.
Skole 1: 3 Skole 2: 4 Skole 3: 3 Samlet: 10
Tradisjonelt narrativ (høyere nivå av konseptforståelse), med kritisk innslag:
Historien om den neolittiske revolusjonen fremstår som en opphavsfortelling om en leve/produksjonsmåte som har utviklet seg frem til i dag/inn i fremtiden. Endring forstås som forskjeller mellom da og nå – utformingen av, og en videre utvikling av jordbruket. Årsaker anses som hendelser i fortiden, som har garantert for utviklingen frem til i dag. Elevene gir uttrykk for at de er usikre på om historien om den første jordbruksrevolusjonen angår dem – en selvmotsigelse, siden de allerede har påpekt at historien har en betydning for nåtidens og fremtidens samfunn.
Skole 1: 2 Skole 2: 1 Skole 3: 4 Samlet: 7
Tradisjonelt narrativ (avvik i konseptforståelse), med kritisk innslag:
Historien om den neolittiske revolusjonen fremstår som en opphavsfortelling om en leve/produksjonsmåte som har utviklet seg frem til i dag/inn i fremtiden. Elevene uttrykker ikke noe konkret syn på konseptene endring og årsak i deres redegjørelser for fenomenet den neolittiske revolusjonen. Elevene gir uttrykk for at de er usikre på om historien om den første jordbruksrevolusjonen angår dem – en selvmotsigelse, siden de allerede har påpekt at historien har en betydning for nåtidens og fremtidens samfunn.
Skole 2: 2 Skole 3: 1 Samlet: 3
Tradisjonelt narrativ med et lavere nivå av genetisk, og et lavere eksempelrettet nivå av konseptforståelse:
Historien om den neolittiske revolusjonen fremstår som en opphavsfortelling om en leve/produksjonsmåte som har utviklet

seg frem til i dag/inn i fremtiden. Endringer er komplekse og har mange strenger: Både politiske, økonomiske, kulturelle/sosiale og teknologiske endringer (lavere genetisk). Årsaker knyttes til særlig signifikante hendelser, oftest produkter av menneskelig agens (lavere eksempelrettet).
Skole 3: 2 Samlet: 2
Eksempelrettet narrativ:
Eksempelrettet narrativ (lavere nivå av konseptforståelse), med kritisk innslag:
Den teknologiske utviklingen fra da til nå, viser frem mot en ønsket (teknologisk) utvikling inn i fremtiden. Endringer oppfattes som signifikante forskjeller mellom da og nå, helst produkter av menneskelig agens. Årsaker knyttes til særlig betydningsfulle hendelser (oppfinnelser), og årsakene følger en bestemt rekkefølge (fremgang) – oftest konsekvens av menneskelig agens. Elevene gir uttrykk for at de er usikre på om historien om den første jordbruksrevolusjonen angår dem – en selvmotsigelse, siden de allerede har påpekt at historien har en betydning for nåtidens og fremtidens samfunn.
Skole 1: 2 Samlet: 2
Eksempelrettet narrativ (lavere og høyere nivå av konseptforståelse):
Den teknologiske utviklingen fra da til nå, viser frem mot en ønsket (teknologisk) utvikling inn i fremtiden. Endringer oppfattes som signifikante forskjeller mellom da og nå – helst produkter av menneskelig agens (oppfinnelser) – likevel beskrives disse endringene som en blanding av en et vendepunkt (overgang fra jakt og sanking), og en trend (utviklingen av jordbruket gikk over lang tid – en evolusjon). Årsaker knyttes til særlig betydningsfulle hendelser (oppfinnelser), og årsakene følger en bestemt rekkefølge (fremgang) – oftest konsekvens av menneskelig agens.
Skole 1: 1 Samlet: 1
Har ikke svart på denne delen av undersøkelsen:
Skole 3: 1 Samlet: 1
Sum: 27

Skriftlig del – Andre verdenskrig
Tradisjonelt narrativ:
Tradisjonelt narrativ (høyere nivå av konseptforståelse):
Andre verdenskrig er en del av opphavsfortellingen om Europa/Norge, siden den har påvirket tingenes tilstand i Europa/Norge i dag. Endring er alle mulige forskjeller mellom da og nå, som forskjeller i levestett, landskap og materielle goder, og endringer går til det bedre. Årsaker er bundet til hverandre i en bestemt rekkefølge, der hendelser fremstår som «garantert» av årsaker som følger hverandre mekanisk.
Skole 1: 1 Skole 2: 1 Samlet: 2
Tradisjonelt narrativ (avvik i konseptforståelse):
Andre verdenskrig er en del av opphavsfortellingen om Europa/Norge, siden den har påvirket tingenes tilstand i Europa/Norge i dag. Elevene uttrykker ikke noe konkret syn på konseptene endring og årsak i deres redegjørelser for fenomenet andre verdenskrig.
Skole 2: 1 Skole 3: 1 Samlet: 2
Vipper mellom et tradisjonelt og et eksempelrettet narrativ (avvik i konseptforståelse):
Historien om andre verdenskrig fremstår som en del av opphavsfortellingen om våre normer og verdier. Vi må lære av krigen, og forhindre at det hender igjen. Elevene uttrykker ikke noe konkret syn på konseptene endring og årsak i deres redegjørelser for fenomenet andre verdenskrig.
Skole 2: 1 Samlet: 1
Eksempelrettet narrativ:
Eksempelrettet narrativ (lavere nivå av konseptforståelse):
Elevene legger vekt på at vi må lære av krigen, og forhindre at det hender igjen. Endring oppfattes som signifikante forskjeller mellom da og nå, og kun betydningsfulle hendelser, oftest virkninger av menneskelig agens, kan føre til endring

(endringer fører som regel til det bedre). Årsaker knyttes til betydningsfulle hendelser (oftest produkter av menneskelig agens), og vil ofte bære preg av determinisme.
Skole 1: 7 Skole 2: 4 Skole 3: 7 Samlet: 18
Eksempelrettet narrativ med kritiske innslag:
Endring ser ut til å bli knyttet til signifikante hendelser i fortiden, oftest produkter av menneskelig agens (lavere eksempelet). Årsaker knyttes til særlig signifikante hendelser, gjerne produkter av menneskelig agens. (lavere eksempelet). Kunnskap om andre verdenskrig er viktig, men denne kunnskapen kan ikke brukes uavkortet som grunnlag for orientering i nåtid (kritisk).
Skole 3: 1 Samlet: 1
Eksempelrettet narrativ (avvik i konseptforståelse), med kritisk innslag:
Elevene legger vekt på at vi må lære av krigen, og forhindre at det hender igjen. Elevene uttrykker ikke noe konkret syn på konseptet endring og årsak i deres redegjørelser for fenomenet andre verdenskrig. Fremstillingen preges av oppramsinger, og elevene gir uttrykk for at de er usikre på om historien om andre verdenskrig angår dem – en selvmotsigelse, siden de allerede har påpekt at historien har en betydning for nåtidens og fremtidens samfunn.
Skole 1: 1 Skole 3: 2 Samlet: 3
Sum: 27