

## **En bevisst historiebevisst undervisning?**

- En analyse av historielæreres tilnærming til og operasjonalisering av historiebevissthet i planlegging og gjennomføring av undervisning.

SEBASTIAN OLSEN

### **VEILEDERE**

Ingvild Ruhaven & Nils Martinius Justvik

### **Universitetet i Agder, 2024**

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

## Forord

Det er rart å kunne si at jeg endelig har levert min masteroppgave. Da jeg begynte på lektorutdanningen for snart 5 år siden følte det som om denne oppgaven var langt unna, men tiden har flydd forbi og plutselig var det min tur til å kalle meg selv en masterstudent.

Jeg vil først og fremst takke mine veiledere, Ingvild Ruhaven og Nils Martinius Justvik. Takk for all hjelpen dere har kommet med angående struktur og tilnærming til oppgaven, tips til informanter, litteratur og andre kilder. Veiledningen jeg har fått har alltid gitt meg mye inspirasjon og motivasjon, selv da stressnivået mitt har vært på det høyeste.

Jeg vil også takke Trond Bjerkås og Øyvind Tønnesson som har stått i spissen for tekstseminarene dette året. Takk for mange gode tilbakemeldinger og for å ha gitt oss mange frister som pushet meg til å begynne tanke- og skriveprosessen tidlig.

For å kunne gjennomføre denne oppgaven har jeg trengt deltakelse fra tre lærere i videregående skole som har bydd på seg selv og gitt meg mange interessante tanker og vinklinger i arbeidet med oppgaven, så tusen takk for all input.

Takk til all familie og alle venner som har støttet og oppmuntret meg det siste året, det betyr mer for meg enn det jeg vanligvis klarer å si.

Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til Ole, Oliver, Martin, Jan Kristian, Marius og Kjell Johan. Takk for at dere har gjort disse fem årene på studiet så fantastiske som de har vært. Jeg vil alltid sette pris på de utallige spillekveldene, samtalene og lunsjene som vi har hatt opp igjennom. Det har vært avgjørende for meg å kunne dele både gleder og utfordringer med dere særlig dette siste året.

Sebastian Olsen

Kristiansand, 15. mai 2024

## Abstract

The newest Norwegian teaching plan, called LK20, has four central elements to it. The first and seemingly most important one is the one named “Historical consciousness”. This is a term which among historians has been defined in many various ways by equally many different historians. The concept of historical consciousness is generally abstract, and when an abstract concept is as essential as it is in this teaching plan, how do history teachers place themselves when it comes to planning lessons that are supposed to develop the historical consciousness of the students?

In this master’s thesis, I will examine how history teachers view the development of historical consciousness in their lessons, both in planning and execution. By interviewing the teachers and observing their lessons, I will try to find out how their teaching can develop the students’ historical consciousness. Not only will I try to find out how it could be done, but I will also examine with what kind of definition of historical consciousness the history teachers operate. To examine this, I am going to analyze the teaching plan’s definition and figure out what inspired that definition specifically, as well as examining relevant school textbooks to see if they correspond with the teaching plan, or if there are different aspects of historical consciousness weighted in the teaching plan and the textbooks.

What this study has shown is that the operationalization of historical consciousness varies from teacher to teacher. This variation is caused by different definitions of the term, how important they think it is in their teaching, and which kinds of tasks they exercise in their classes to, consciously or unconsciously, develop the students’ historical consciousness. The variation happens primarily because of the wide definition that the teaching plan presents and the importance the teachers place on historical consciousness in the planning of their lessons.

## Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 Innledning</b>                                    | <b>6</b>  |
| 1.1 Presiseringer                                      | 7         |
| 1.2 Tidligere forskning                                | 8         |
| 1.3 Oppgavens bidrag til forskningsfeltet              | 10        |
| 1.4 Oppgavens struktur                                 | 11        |
| <b>2 Teori</b>   | <b>12</b> |
| 2.1 Historiebevissthet internasjonalt                  | 12        |
| 2.2 Historiebevissthet i Norden                        | 14        |
| 2.3 Historiedidaktikkens utvikling                     | 17        |
| <b>3 Metode</b>  | <b>19</b> |
| 3.1 Intervju   | 19        |
| 3.2 Observasjon  | 20        |
| 3.3 Dokumentanalyse                                    | 22        |
| 3.4 Egen posisjon, mine valg og utfordringer           | 23        |
| <b>4 Analyse av læreplaner og lærebøker</b>            | <b>26</b> |
| 4.1 LK20   | 26        |
| 4.1.1 Kjerneelementene                                 | 26        |
| 4.1.2 Fagets relevans og sentrale verdier              | 28        |
| 4.1.3 Tverrfaglige temaer                              | 28        |
| 4.1.4 Kompetansemål                                    | 29        |
| 4.1.5 Alfa og omega?                                   | 30        |
| 4.2 LK06   | 31        |
| 4.3 Lærebøker  | 32        |
| 4.3.1 Alle tiders historie (2022)                      | 32        |
| 4.3.2 Grunnbok i historie (2021)                       | 35        |
| 4.4 Oppsummering                                       | 37        |
| <b>5 Historiebevissthet i planlegging og vurdering</b> | <b>39</b> |
| 5.1 Lærernes bakgrunn og timenes tematikk              | 39        |
| 5.2 Lærernes definisjon av historiebevissthet          | 40        |
| 5.3 Lærernes bevisste operasjonalisering               | 41        |
| 5.4 Historiebevissthet i planleggingen                 | 42        |
| 5.5 Vurdering av historiebevissthet                    | 44        |
| 5.6 Oppsummering                                       | 46        |
| <b>6 Historiebevissthet i undervisning</b>             | <b>47</b> |
| 6.1 Analytiske kategorier                              | 47        |
| 6.2 Tidsdimensjonene                                   | 48        |
| 6.3 Historieskapt og historieskapende                  | 50        |
| 6.4 Historisk empati                                   | 52        |
| 6.5 Elevenes livsverden                                | 53        |
| 6.6 Historiebruk                                       | 53        |
| 6.7 Kildekritisk kompetanse                            | 54        |
| 6.8 Realhistorisk kunnskap                             | 56        |
| 6.9 Oppsummering                                       | 57        |
| <b>7 Drøfting</b>                                      | <b>58</b> |
| 7.1 Læreplanens problem                                | 58        |
| 7.2 Teorinær eller læreplannær?                        | 59        |
| 7.3 Fra definisjon til undervisning                    | 60        |

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| 7.3.1 Definisjonsproblemet          | 61        |
| 7.3.2 Valg av oppgavetyper          | 62        |
| 7.3.3 Bevisst eller ubevisst?       | 64        |
| 7.4 Lærebokas rolle                 | 64        |
| 7.5 Læreplanens rolle               | 65        |
| <b>8 Konklusjon</b>                 | <b>67</b> |
| <b>Litteraturliste</b>              | <b>70</b> |
| <b>Vedlegg</b>                      | <b>74</b> |
| <i>Vedlegg 1: Intervjuguider</i>    | 74        |
| Intervjuguide 1 - Felles            | 74        |
| Intervjuguide 2 – Magnus            | 75        |
| Intervjuguide 3 – Kåre              | 76        |
| Intervjuguide 4 – Dina              | 77        |
| <i>Vedlegg 2: Samtykkeerklæring</i> | 78        |

# 1 Innledning

Da den nyeste norske læreplanen ble vedtatt i 2020 inkluderte den flere endringer i ulike fag som lærere landet over måtte tilpasse seg etter. For historiefaget sin del innebar det ikke bare en tydeligere innføring, men en stor vektlegging av begrepet *historiebevissthet*. Det ble ett av fire kjerneelementer, samt at noen aspekter ved historiebevissthet også nevnes i de tre andre kjerneelementene. Begrepet har vært forsket på i mange år før det ble en del av læreplanen, så det var ikke slik at det er vanskelig å definere det fordi det ikke fins mange tanker rundt det. Problemet blir derimot motsatt, da så mange ulike historikere har kommet med så mange ulike tilnærminger til nettopp hva historiebevissthet innebærer. Begrepet skal forklares dypere senere i oppgaven, men kort fortalt handler det om en forståelse av at det er et samspill mellom fortiden, nåtiden, og framtiden og at alle mennesker er skapt og skapere av historie.<sup>1</sup> Men når vi har så mange ulike definisjoner og vinklinger, hvordan skal lærere forholde seg til det med tanke på historieundervisningen de skal planlegge og gjennomføre? På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*“I hvilken grad er historielærere bevisste over sin definisjon og operasjonalisering av begrepet historiebevissthet både i planlegging og gjennomføring av sin historieundervisning?”*

Gitt historiebevissthetens store plass i læreplanen burde historielærere være svært bevisst over plassen begrepet får i planlegging av undervisning, men hvordan forholder lærerne seg faktisk til begrepet? Legger historielærere helt konkret opp til en undervisning som sikter på å utvikle elevers historiebevissthet? I så fall, er det slik at de har preferanser angående hvilke typer undervisningsopplegg som best utvikler historiebevissthet, eller er utvikling av historiebevissthet overordnet spesifikke opplegg? Og ikke minst, hvilken sammenheng er det mellom definisjonen som lærerne har av historiebevissthet og undervisningen de planlegger for å utvikle elevenes historiebevissthet?

---

<sup>1</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

## 1.1 Presiseringer

Noen aspekter ved denne oppgaven vil jeg avklare med tanke på avgrensning av oppgaven. For det første vil jeg avklare hvordan jeg bruker ordet *bevisst* og *ubevisst* i denne oppgaven, som for øvrig brukes uavhengig av begrepet historiebevissthet. Når jeg mener at historiebevissthet operasjonaliseres bevisst i deler av enten planleggingen eller gjennomføringen av undervisning er det fordi ordet *historiebevissthet* faktisk sies eller skrives. Jeg innså fort at det var den enkleste måten å skille mellom bevisst og ubevisst uten at det blir for subjektivt. Det som allikevel blir subjektivt, er den ubeviste framtoningen av historiebevissthet i undervisningen. Dette fordi lærernes egne definisjoner på historiebevissthet, og tidvis min egen, er mine referansepunkter når jeg observerer timene. Jeg mener det ikke er noe problem at den delen av oppgaven blir subjektiv, ettersom at begrepet har blitt definert på så mange ulike måter at det ikke kan sies at det finnes en objektiv definisjon på hva historiebevissthet er.

For det andre gjennomføres datainnsamlingen på tre ulike videregående skoler på Agder. Jeg ville fokusere på videregående fordi det faglige nivået er på det dypeste (foruten universitetsnivå). Jeg mener at et dypere faglig nivå gir større rom for en lærer å tenke på hvordan ens undervisning kan utvikle elevenes historiebevissthet.

For det tredje skal denne oppgaven i all hovedsak fokusere på de ulike lærernes perspektiver og tolkninger. Jeg skal analysere det de sier og gjør og trekke linjer til læreplanen og andre historikers definisjoner hvis det er relevant, men jeg skal ikke bedømme om det de gjør er "riktig" eller "galt".

For det fjerde er ikke målet med denne oppgaven å komme med en fasit på hvordan lærere skal planlegge undervisning for best å utvikle elevers historiebevissthet. Målet mitt er å se på hvordan tre ulike historielærere planlegger og gjennomfører en undervisning som, enten bevisst eller ubevisst fra lærernes perspektiv, utvikler elevers historiebevissthet. Dette synes jeg også er interessant å undersøke siden det kan gi et innblikk i hvor tydelig læreplanens idealer skinner gjennom i den faktiske undervisningen til ulike historielærere. Læreryrket innebærer en variert hverdag, og jeg tar det ikke for gitt at det er lett å huske på alle aspekter ved læreplanen til enhver tid. Derfor er dette veldig interessant å undersøke.

For det femte har jeg ikke lagd noen undervisningsopplegg som jeg tester ut i klassene jeg har observert for å undersøke hvordan det opplegget utvikler historiebevissthet. Jeg observerer bare den vanlige undervisningen til historielærerne, de gjør ikke noe annerledes fordi jeg er der. Dette er et bevisst valg ettersom jeg vil se hvordan den ordinære undervisningen

legger opp til utvikling av elevers historiebevissthet. Jeg synes ikke det er interessant å analysere om et opplegg jeg har skreddersydd for å utvikle historiebevissthet nettopp gjør dette.

Til slutt vil jeg nevne at jeg også kommer til å analysere undervisningsplaner og -opplegg. Her inngår halvårsplaner, læringsmål for enkelte timer og noen PowerPoint-er og annet undervisningsmaterieell som jeg mener er relevant for å svare på problemstillingen. Hovedgrunnen til at jeg gjør dette er for å se om det er et samspill mellom det som planlegges og det som gjøres i selve timen. Det er mye som kan skje av uforutsette ting i en skoletime, både faglig og ikke-faglig, som kan endre på hvordan timen ender opp. I tillegg mener jeg det er interessant å se på hvor tydelig historiebevissthet er i planlegging som skjer tidligere i skoleåret (som er spesielt tilfelle med halvårs- og helårsplaner).

## 1.2 Tidligere forskning

I løpet av de siste årene har historiebevissthet i skolen blitt et betydelig mer populært tema for masteroppgaver og annen forskning. Derfor skal jeg nå redegjøre for noen vinklinger som har blitt gjort tidligere.

Kåre Michael Træland har et fokus på elevenes historiske orientering. For å finne ut av det spør han elever både om deres egen historieforståelse og realhistorisk kunnskap. I tillegg ser Træland på “sammenhengen mellom [elevenes] historiebevissthet og historieundervisningen de møter i skolen”.<sup>2</sup> Den historiske orienteringen står sentral hos Træland, og er en slags underkategori av historiebevissthet som igjen består av elementene “historisk erfaring”, “historisk identifisering”, “historiekultur” og “historisk handling”. Det sistnevnte elementet omhandler hvorvidt elevene oppfatter seg selv som historieskapt og historieskapende, som jeg senere vil påstå at er, og videre i oppgaven behandle som, et av hovedaspektene ved historiebevissthet. Allerede her kommer definisjonsproblemet rundt historiebevissthet til syne, noe som også blir et tema senere i oppgaven.

Christian Paulssen fokuserer i sin masteroppgave mer på lærernes perspektiver. Paulssen konkluderer med at historiebevissthet er erfaringsnært, men teorifjernt for lærere.<sup>3</sup> I dette legger han at lærerne har en undervisning som legger opp til utvikling av historiebevissthet, men de er ikke så kjent med begrepet historiebevissthet som det er definert

---

<sup>2</sup> Træland 2015: 6-7.

<sup>3</sup> Paulssen 2011: 93.



i teorien. Avslutningsvis foreslår han at begrepet må operasjonaliseres mer tydelig, og for at det skal til må arbeidet med læreplan systematiseres mer, både på hver enkelt skole og i lærerutdanningen.<sup>4</sup> Spørsmålet i forhold til denne oppgaven blir da; er det fortsatt slik at historiebevissthet er erfaringsnært, men teorifjernt eller viser dette utvalget til noe annet?

Tor Martin Dahlmo skrev i sin masteroppgave om fire læreres definisjoner av historiebevissthet, samt hvordan de oppfatter sin egen undervisning.<sup>5</sup> Lærerne Dahlmo intervjuer jobber i ungdomsskolen, og oppgaven hans sentrerer seg rundt nettopp lærernes egne oppfatninger. Han kommer fram til noe av det samme som Paulssen, nemlig at lærerne har en forståelse av hvordan man kan utvikle historiebevissthet, uten at de nødvendigvis er klar over det. En av hovedutfordringene Dahlmo skildrer er det han kaller en “nåtidsboble” som lærerne han undersøkte mente at elevene levde i. I tillegg til å basere seg på lærere i videregående skole og ikke ungdomsskole, skiller min oppgave seg ut i den forstand at den også ser på den gjennomførte undervisningen, og ikke bare påstandene lærerne kommer med.

Inger Genberg skrev i 2023 en masteroppgave som analyserte ulike lærebøker og hvordan de legger opp til utvikling av elevers historiebevissthet.<sup>6</sup> Tre av de fire bøkene hun diskuterer er bøker som ble skrevet etter den forrige læreplanen. Den fjerde, *Alle tiders historie*, er revidert etter den nåværende læreplanen, og skal også analyseres i denne oppgaven. Det at hun diskuterer lærebøker fra begge læreplaner er det en utvikling som er interessant å undersøke.<sup>7</sup> Noe Genberg gjør når hun velger kun å diskutere lærebøker, er at hun også velger bøker fritt på tvers av grunnskolen og videregående skole. Andre som undersøker lærere eller elever, meg selv inkludert, begrenser seg gjerne til enten grunnskolen eller videregående, men når det i Genbergs tilfelle omfatter begge er det et utviklingsperspektiv som kommer inn i bildet som er interessant å se på.

Torgeir Landro skrev en artikkel i 2020 om hva slags nedslag historiebevissthet har fått hos lærere. Hans konklusjon er at det er “et stort gap mellom ambisjonsnivået som historiedidaktikere ved universiteter og lærerutdanningsinstitusjoner har siktet seg inn mot, og mottagelsen av dette tankegodset i skolen”.<sup>8</sup> Landro forklarer dette blant annet med kompleksiteten som historiebevissthet som begrep innebærer, samt mangelen på det han kaller

---

<sup>4</sup> Paulssen 2011: 96.

<sup>5</sup> Dahlmo 2021.

<sup>6</sup> Genberg 2023.

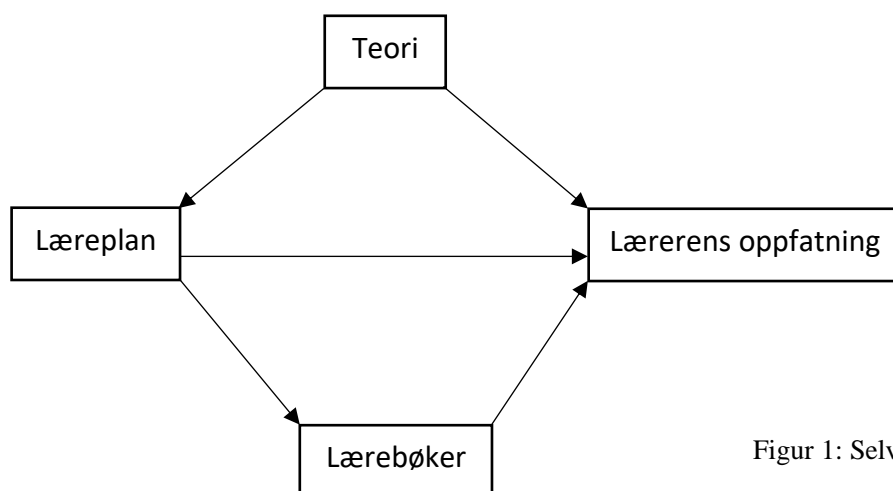
<sup>7</sup> En slik undersøkelse av utviklingen av historiebevissthetsuttrykket i lærebøker har også jeg foretatt meg i Olsen 2023.

<sup>8</sup> Landro 2020: 172.

en “bruksanvisning” til læreplanen.<sup>9</sup> I denne oppgaven skal jeg ikke undersøke plassen historiebevissthet får i høyere utdanning og sammenlikne den med plassen den får i videregående skole, men læreplananalysen som gjøres fungerer på en liknende måte.

### 1.3 Oppgavens bidrag til forskningsfeltet

Grunnet den økte populariteten av historiebevissthet i skolen som forskningsfelt har en utfordring med utformingen av denne oppgaven vært å finne ut av en vinkling som jeg ikke har sett tidligere i andre masteroppgaver. Historiebevissthet har blitt undersøkt både på ungdomsskole og videregående skole, i læreplan og lærebøker, men jeg tar en annen tilnærming. Jeg skal både se på hvilken definisjon av historiebevissthet det er som inspirerer læreplanen, og hvordan den igjen påvirker lærebøkene og lærerne, illustrert i figuren under. I tillegg til dette skal jeg undersøke vektlegging av historiebevissthet også i planleggingsfasen til læreren. Som vist i figuren er den lengste prosessen historiebevissthetsbegrepet kan gå gjennom inkludert fra teori til læreplan, fra læreplan til lærebøker, og fra lærebøker til lærerens oppfatning. I tillegg blir lærerens oppfatning av begrepet påvirkende på både planlegging og gjennomføring av undervisningen. Dette betyr at historiebevissthet som begrep blir definert og/eller tolket av fire ulike aktører (historikeren, kunnskapsdepartementet, lærebokforfatterne, og lærerne), noe som naturligvis kan føre til individuelle endringer og modifikasjoner på hva begrepet innebærer. Disse eventuelle endringene, og hva det i så fall betyr på undervisnings form og funksjon, er interessante å undersøke.



Figur 1: Selvlagd modell.

---

<sup>9</sup> Landro 2020: 173.

## 1.4 Oppgavens struktur

I innledningen har jeg redegjort for oppgavens problemstilling, formål og avgrensning. Jeg har vektlagt særlig at oppgaven ikke skal være en fasit for lærerstudenter, men heller en analyse av hvordan undervisningen i praksis knyttes til historiebevissthet av noen enkelte lærere og hvilken sammenheng den undervisningen har til lærernes egne definisjoner.

I kapittel 2 skal jeg ta for meg den teoretiske diskursen. I sammenheng med dette kommer det en begrepsavklaring, spesielt om begrepet historiebevissthet. Dette kapittelet skal danne en basis for analysen som kommer senere i oppgaven.

I kapittel 3 skal jeg redegjøre for metodene jeg har brukt i datainnsamlingen til denne oppgaven. Fokuset blir på intervjuer og observasjoner som jeg har gjort, men også redegjørelse av hvordan jeg har jobbet med min analyse av læreplanen og lærebøker. Her skal jeg også forklare formålet med intervjuene og observasjonene, samt refleksjoner rundt metodevalgene jeg har foretatt meg i arbeidet med denne oppgaven.

I kapittel 4 skal jeg analysere historiebevissthetsbegrepet i læreplanen LK20. Jeg skal se på hvilke definisjoner det er som inspirerer læreplanens definisjon. Denne definisjonen og framtoningen skal jeg sammenlikne med den tilsvarende i den forrige læreplanen, LK06. I tillegg kommer jeg til å se på to ulike lærebøkers tilnærming til historiebevissthet. Jeg skal undersøke både *Alle tiders historie* og *Grunnbok i historie*, den førstnevnte fordi det er den som brukes på de skolene jeg har observert hos, og den sistnevnte fordi den har en ganske annerledes tilnærming, samt at det er relevant i forhold til én av lærerne jeg har intervjuet.

I kapittel 5 skal jeg analysere lærernes tilnærming til historiebevissthet i planleggingsfasen. Her inngår en redegjørelse av lærernes formelle bakgrunn, framgangsmåten i planlegging på den enkeltes skole og hvordan de selv mener de vektlegger og operasjonaliserer historiebevissthet i undervisningen.

I kapittel 6 skal jeg analysere selve undervisningen. Dette kapittelet skal i større grad ta utgangspunkt i observasjonsnotatene jeg har gjort, i tillegg til undervisningsmateriale og punkter fra transkripsjonene der det er relevant. I kapittel 7 skal jeg drøfte hvordan planleggingen og undervisningen henger sammen med tanke på utviklingen av elevers historiebevissthet. Her skal jeg trekke linjer til relevant teori og trekk til læreplanen.

Til slutt kommer konklusjonen der jeg skal sammenfatte refleksjonene rundt og svarene på problemstillingen min på bakgrunn av teorien og dataanalysen. I tillegg til selve sammenfatningen skal jeg også stille spørsmål om hva som kan være aktuelle forskningsområder og -spørsmål videre.

## 2 Teori

Ettersom historiebevissthet er det sentrale begrepet i oppgaven, skal jeg i denne delen ta for meg det begrepet i et historisk perspektiv. Det vil si at jeg nå kommer til å ta for meg flere historikers definisjoner av historiebevissthet som jeg mener enten er generelt viktige eller veldig relevante for denne oppgaven spesielt. Derfor kommer jeg også til å inkludere definisjoner fra flere norske historikere og historiedidaktikere selv om deres bidrag kanskje ikke har vært veldig sentrale i den mer teoretiske, internasjonale diskursen.

### 2.1 Historiebevissthet internasjonalt

Historikeren som innførte begrepet historiebevissthet var den tyske historikeren Karl-Ernst Jeismann. Han argumenterte for at det ikke handler om fortiden i seg selv, men vår tolkning av den, i samspill med vår forståelse av nåtiden og forventning om fremtiden.<sup>10</sup> Videre måtte historieskrivingen ikke ses på som en faktisk avspeiling av fortiden, men en rekonstruksjon av individer eller gruppers ønsker og behov.<sup>11</sup> Dette betyr naturligvis at historien som blir skrevet varierer fra individ til individ og fra gruppe til gruppe fordi ønskene og behovene ikke er like for alle. I tillegg knytter han det til kollektive erfaringer, og trekker så linjer til skolen, som har mye av ansvaret for formidling av disse erfaringene, har også skolen en stor betydning for utviklingen av folks historiebevissthet.<sup>12</sup>

Historikeren Jörn Rüsen bygget videre på Jeismanns definisjon av historiebevissthet, men Rüsen knytter dette til historiske narrativer. Han definerer fire ulike typer narrativer – *tradisjonell, eksemplarisk, kritisk* og *genetisk (genetical)*.<sup>13</sup> Han bruker et eksempel om gamle troskapsbånd mellom to slekter for å visualisere disse fire typer narrativer. Eksempelet handler om to familier/klaner, og på veggen på det gamle slottet til den ene familien står det at de skal beskytte ethvert medlem av den andre klanen uansett omstendigheter.

---

<sup>10</sup> Sitert i Kvande & Naastad 2020: 48.

<sup>11</sup> Hammarlund 2013: 9.

<sup>12</sup> Hammarlund 2013: 10-11.

<sup>13</sup> Fritt oversatt fra Rüsen 2005: Typene introduseres på side 12, og forklares mer detaljert i en tabell på side 29.

Et tradisjonelt narrativ gjør at personen fra den første klanen hjelper personen fra den andre fordi den føler seg bundet, en føler at det er obligatorisk å hjelpe til, og en gjør det bokstavelig.<sup>14</sup> I et eksemplarisk narrativ hjelper man også til, men man gjør det av andre grunner. En grunn kan være at du vil hedre den gamle tradisjonen, eller at man av prinsipp vil hjelpe enhver person som trenger hjelp. Et kritisk narrativ innebærer at man nekter å gi den andre personen hjelp. Grunnen til det kan være at man tenker på inskripsjonen og historien rundt den som en myte og dermed ikke bindene moralsk. Den kan også være at man ser på den som utdatert, og dermed ikke juridisk gyldig. Det siste narrative, *genetical*, gjør at man moderniserer tradisjonen. Det vil si at hvis personen som trenger hjelp er på rømmen fra politiet så hjelper man ikke personen med å skjule seg for politiet, men tilbyr heller rettslig og andre typer hjelp. Det gjør at man på sett og vis innfrir kriteriene i løftet, men på en annen måte enn det kanskje var ment da det ble skrevet fordi omstendighetene og rammene forandrer seg med tiden.

En tredje tyske historiker som har gjort et betydelig bidrag til historiebevisstetsbegrepet er Reinhart Koselleck. Han introduserte begrepene *erfaringsrom* og *forventnings-horisont*, som tydelig passer inn i dette begrepet selv om han ikke nevner historiebevissthet eksplisitt. Erfaring for Koselleck handler om det han kaller “present past”, en nåtidig fortid der fortidens hendelser kommer til å bli påvirket og endret over tid.<sup>15</sup> Litt av det samme gjelder forventning. Koselleck kaller forventning for “the future made present”, det vil si at forventning er alle dagens håp, drømmer, redsler og analyser vi har om fremtiden.<sup>16</sup> Selv om begge har et anker i nåtiden, er hovedforskjellen at erfaring er komplett, der forventning har en slags uendelighet fordi fremtiden ikke har skjedd.<sup>17</sup> Det er derfor det kalles erfaringsrom og forventningshorisont i stedet for erfaringshorisont og forventningsrom. Sammenhengen mellom disse to begrepene og historiebevissthet er at Koselleck definerer noe som andre historikere ser på som essensen i historiebevissthet, nemlig sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid, påvirkningen de tre dimensjonene har på hverandre og hvordan menneskets rolle er oppi det hele.

---

<sup>14</sup> Rüsen 2005: 21-23.

<sup>15</sup> Koselleck 2004: 259. Originalverket til Koselleck – *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* – er fra 1979, men den engelske oversettelsen skrevet av Keith Tribe er fra 2004. Derfor bør noen ord og forklaringer tas med en klype salt i forhold til hva Koselleck mente i originalverket.

<sup>16</sup> Koselleck 2004: 259.

<sup>17</sup> Koselleck 2004: 260.

En historiker som etter min mening har en veldig interessant og relevant tilnærming til historiebevissthet er canadiske Peter Seixas. Dette er blant annet skrevet om i hans artikkel *A model of historical thinking*.<sup>18</sup> Her legger han fram seks ulike komponenter innunder begrepet historisk tenking. Disse er historisk signifikans, primærkilder, kontinuitet og endring, årsak og virkning, historisk perspektivtakning og til slutt den etiske dimensjonen.<sup>19</sup> Seixas nevner Tysklands fokus på historiebevissthet som en av tre tradisjoner som har inspirert denne seksdelte modellen, men han vil ikke kalle det en modell for historiebevissthet, men for historisk tenking. Det som allikevel er interessant med Seixas' tilnærming er at selv om de første fire komponentene er mer i den angloamerikanske retningen innenfor historiedidaktikken, som jeg skal utdype mer senere, er de to siste mer i den tysk-nordiske retningen. Resultatet blir en hybrid mellom de to tradisjonene, en hybrid som den norske læreplanen kan sies å følge. Dette poenget skal jeg komme tilbake til.

## 2.2 Historiebevissthet i Norden

Som tidligere nevnt inkluderer jeg perspektiver på historiebevissthet fra historiedidaktikere i tillegg til historikere. Grunnen er at de gjerne ser på historiebevissthet med et didaktisk/pedagogisk blikk, som i kontekst av denne oppgaven er nyttig å inkludere. Den første historiedidaktikeren jeg vil nevne er Erik Lund. Lund sier at en person har en historiebevissthet der “de tre tidsdimensjoner spiller sammen og danner en indre sammenheng”, og poengterer samtidig at påvirkningen mellom de tre dimensjonene er tosidig.<sup>20</sup> Tosidigheten innebærer at påvirkningen også virker *på* fortiden *fra* nåtiden ettersom at endringer i nåtiden kan endre vår oppfatning av fortiden.<sup>21</sup> Dette minner om Jeismanns oppfatning om at historien skrives ut ifra menneskers ønsker og behov. Ønsker og behov forandrer seg med tiden, og med det vil perspektivene på fortidens hendelser også endres.

I tillegg til Lund har Lise Kvande og Nils Naastad en kort forklaring på hva historiebevissthet er. De mener at det handler om “måten vi orienterer oss på i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og framtidforventninger”.<sup>22</sup> Denne

---

<sup>18</sup> Seixas 2017.

<sup>19</sup> Seixas 2017: 598-603.

<sup>20</sup> Lund 2020: 28.

<sup>21</sup> Lund 2020: 28.

<sup>22</sup> Kvande & Naastad 2020: 47-48.

definisjonen er veldig i tråd med Jeismanns, og de nevner også Kosellecks begreper erfaringsrom og forventningshorisont som viktig for historiedidaktikken.<sup>23</sup> Kvande og Naastads eget uttrykk kommer imidlertid tydeligere fram når det snakkes om nettopp historiebevissthet i skolen, og mulighetene og utfordringene som kommer med det. Noe av det de setter lys på er hvordan historiebevissthetsbegrepet ikke har vært veldig fremtredende i undervisningsplanleggingen hos historielærere.<sup>24</sup> Det betyr imidlertid ikke at de ikke har en slags forståelse av kunnskapen og ferdighetene som er en del av historiebevisstheten. Dette poenget er i samsvar med Paulssen oppfatning av historiebevissthet hos lærere som erfaringsnært, men teorifjernt.

Jeg vil også nevne May-Brith Ohman Nielsen sin forklaring av begrepet. Hun mener at historie er tosidig. Den ene siden er det hun kaller “vitenskapelig analyserbar”, ettersom historiefaget inkluderer blant annet vitenskapelig metode og analyse som brukes for å komme fram til ulike teorier.<sup>25</sup> På den andre siden er historie “gåtefull og poetisk”, som er den delen som handler om identitetsfølelsen gjennom historien, de store eksistensielle spørsmålene som mennesker er opptatte av, samt det uforståelige, det subjektive med historien.<sup>26</sup> Videre er historiebevissthet like tosidig, basert på de to sidene som historie i seg selv er. Historiebevissthet inneholder i følge Ohman Nielsen koblingen mellom disse to sidene av historie i tillegg til den ofte nevnte tidsdimensjonen – sammenhengen mellom fortidsforståelse, nåtidsoppfatning og framtidsforventning.<sup>27</sup>

Ketil Knutsen har en annen vinkling på historiebevissthet enn de andre. Knutsen skriver at “historie har også sterk effekt fordi de fleste av oss opplever historie som det som faktisk har skjedd” som jeg mener henter til et annet perspektiv.<sup>28</sup> Knutsen velger nemlig å legge vekt på hvordan vi bruker historie, fordi han mener at det ikke er før vi er klar over dette at vi kan “ta kontroll over hvordan vi påvirkes av og påvirker med historie”.<sup>29</sup> Her nevner han det å være historieskapt og historieskapende, men i motsetning til de andre historikerne problematiserer han dette. De andre som nevner historieskapt/historieskapende sier ikke så veldig mye mer om hva det egentlig innebærer. Påvirkningen som historien har på oss er noe Knutsen mener vi opprinnelig ikke har kontroll over. Dette endres når vi utvikler en forståelse om hvem som

---

<sup>23</sup> Kvande & Naastad 2020: 48.

<sup>24</sup> Kvande & Naastad 2020: 53.

<sup>25</sup> Ohman Nielsen 2004: 214-215.

<sup>26</sup> Ohman Nielsen 2004: 215.

<sup>27</sup> Ohman Nielsen 2004: 216.

<sup>28</sup> Knutsen 2023: 17.

<sup>29</sup> Knutsen 2023: 13.

bruker historie, hvorfor de gjør det og hvordan. Denne forståelsen fører til en myndiggjøring i følge Knutsen. Han utdyper ikke dette med myndiggjøring, men min tolkning av dette er at vi ikke kan isolere oss fra den påvirkningen historien har på oss, men at vi heller er i stand til å ta bevisste valg angående hvorfra og hvem vi lar oss påvirke av. Da blir vi selvstendige uten å være uten påvirkning.

Med utgangspunkt i definisjonen til Knutsen er det hensiktsmessig å avklare hva begrepet *historiebruk* innebærer. Den danske historikeren Bernard Eric Jensen har jobbet mye med dette. Det han er mest kjent for er modellen som viser de ulike arenaene som elever kan få historieforståelse fra. Arenaene er ikke bare for historisk kunnskap, men det er også de som er grunnlaget for elevenes historiebevissthet. Noen av arenaene er aviser, familiehistorie, reiser, historisk fiksjon og musikk.<sup>30</sup> Noe som har skapt diskusjon med denne modellen er at historie som skolefag og vitenskapsfag bare blir 2 av 14 arenaer eller faktorer som bidrar til historisk kunnskap, og de vektlegges ikke mer enn de andre. Jensen har ikke som intensjon å minke verdien til historiefaget, men det er mer for å bevisstgjøre lærere på at det er så mange andre arenaer elever møter historie i som lærerne burde ha i tankene når de planlegger undervisning. Da blir kanskje undervisningen mer interessant for noen elever hvis den knyttes til andre arenaer som film, familie og spill. Det at Jensen i det hele tatt skiller mellom historie som skolefag og som vitenskapsfag er bevisst. Han går så langt og sier at det dannes et bilde av den “akademiske historiebevisstheten” som kan føre til at elever kan føle på at deres historiebevissthet ikke er likestilt eller like viktig, noe han mener er et absurd bilde.<sup>31</sup> Han svarer med å si at elevenes forståelse og erfaring må være en essensiell del av historieundervisningen.

Til slutt vil jeg også nevne Knut Kjeldstadli og hans tilnærming i boka *Fortida er ikke hva den en gang var*.<sup>32</sup> Kjeldstadli skriver ikke nødvendigvis eksplisitt om historiebevissthet, men poengene han kommer med om hva historie(n) kan bidra med hos mennesker er relevant for denne oppgaven senere, derfor har jeg valgt å inkludere hans synspunkt. I det første kapittelet som heter “Fortida i nåtida” skriver han blant annet om identitet og historiens påvirkning på den. Hovedpoenget til Kjeldstadli er at historie gjerne brukes som et ankerpunkt for identiteten, enten det er til individer, grupper eller samfunn.<sup>33</sup> Historie brukes som et legitimeringsmiddel for hvem noen er. Samtidig nevner han en bakside her, og spør om ikke historien kan bli sett på som lite tillitsfull hvis det er sånn at den tilpasses et hvilket som helst

---

<sup>30</sup> Træland 2015: 17.

<sup>31</sup> Hammarlund 2013: 44.

<sup>32</sup> Kjeldstadli 1992.

<sup>33</sup> Kjeldstadli 1992: 21-25.



narrativ som noen enkeltmennesker eller grupper ønsker å fremme. Han sier videre at dette er en pessimistisk tilnærming, ettersom det er mange deler av historiske hendelser som vi faktisk kan vite noe om helt sikkert gjennom vitenskapelige undersøkelser, som for eksempel karbondatering. I tillegg til at vi kan faktisk vite noe om mye, understreker Kjeldstadli historiefagets oppgave om å gjøre mennesker kritiske, i den forstand at vi kan rive ned myter som ikke stemmer, som gjør “at folk kan se klarere”.<sup>34</sup>

### 2.3 Historiedidaktikkens utvikling

Da historiedidaktikken begynte å utvikle seg som et selvstendig fagfelt på 1970-tallet utviklet den seg i to retninger, en angloamerikansk og en tysk-nordisk retning. Den angloamerikanske tar utgangspunkt i at elever skal jobbe som om de var historikere, noe som kalles “doing history”.<sup>35</sup> Her er kildekritikk, kildebruk og historisk tenkning noe av det viktigste man jobber med i en angloamerikansk historieundervisning. Innholdsbegreper kommer i andre rekke etter disse historiefaglige arbeidsmåtene. Den tysk-nordiske retningen derimot fokuserer blant annet på historiebevissthet, historiebruk og historisk empati. Her handler det mer å forstå historien fra et metaperspektiv. Jeg legger i det at det ikke bare er fokus på å huske realhistorisk kunnskap, men en skal heller lære at en både er historieskapt og historieskappende. Utover 2000-tallet blir disse to retningene mer sammensveiset. Det var nå mer vanlig å si at eksempelvis historisk tenkning kan hjelpe til å utvikle historiebevissthet.<sup>36</sup> Den teoretiske utviklingen påvirket også utviklingen i historiefaget i den norske skolen. Der påvirkningen synes best er i læreplanen, senest i dagens læreplan, LK20. Læreplanen er etter Opplæringsloven det styringsdokumentet som har mest å si for skolen. Læreplanen har likevel flere retningslinjer for hvert enkelt fag, og styrer dermed mer den praktiske hverdagen til læreren. Eller det er iallfall idealet. En del av det jeg skal undersøke er hva slags definisjon av historiebevissthet historielærere operasjonaliserer i sin undervisning. Men det jeg synes er minst like interessant å finne ut av er hvor mye lærerne vektlegger historiebevissthet, og hvor bevisst eller ubevisst de legger opp til utvikling av elevenes historiebevissthet.

---

<sup>34</sup> Kjeldstadli 1992: 24.

<sup>35</sup> Se for eksempel Træland 2015. Han skriver om den tysk-nordiske retningen på side 13-19 og den angloamerikanske på side 20-25.

<sup>36</sup> Træland 2015: 8.

En av de som valgte å gå for en slags hybrid av disse to retningene er som nevnt Peter Seixas. Komponentene som han mener utgjør historisk tenking inkluderer både arbeid med primærkilder, årsaksforklaring, historisk signifikans og kontinuitet og endring. Disse komponentene vil jeg si har et mye mer angloamerikansk preg, fordi de tilhører måten historikere selv jobber og tenker. De resterende komponentene derimot – historisk perspektivtaking og den etiske dimensjonen – er mer i tråd med den tysk-nordiske tradisjonen. Tematikken Seixas behandler i de to komponentene er mer på et mentalt eller emosjonelt plan. Årsaksforklaringer er i stor grad konkret. Når man for eksempel diskuterer årsaker til første verdenskrig tar man opp konkrete årsaker, som inngåelse av allianser, opprustning og et skifte i maktbalansen i Europa. Det som i motsetning skjer når det i dag diskuteres om enkelte statuer eller andre minnesmerker skal fjernes eller ikke kommer den etiske dimensjonen til Seixas mer enn i bildet. Skal en statue av Churchill bestå på grunn av hans innsats under andre verdenskrig, eller skal den rives på grunn av hans imperialistiske holdninger? Det Seixas gjør er å på en måte “historiebevisstgjøre” alle disse komponentene, det vil si at han knytter alle komponentene til historiebevissthetsbegrepet og til hverandre. Han går på langt på vei i å si at hans modell bygger bro mellom tre nasjonale tradisjoner (tysk, engelsk og amerikansk) i tillegg til å presisere hvor sammenvevd komponentene er til hverandre.<sup>37</sup>

Svenske Klas-Göran Karlsson definerer historiebevisst som “den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling”.<sup>38</sup> Selv om historiedidaktikken utviklet seg i to ulike hovedretninger, og historiebevissthet først og fremst er tilegnet den tysk-nordiske retningen, sier Karlsson at historiebevissthet har en sentral betydning for all historiedidaktikk fordi “det berör grunderna för vårt sätt att vara och göra historia, i kulturliv, samhälle och skola”.<sup>39</sup> Det er interessant at Karlsson lar historiebevissthetsbegrepet bli inkludert i det å gjøre historie, eller “doing history” som i større grad er et kjennetegn på angloamerikansk historiedidaktikk. Han legger seg imellom de to retningene spesielt i tilfellet med historiebevissthet.

---

<sup>37</sup> Seixas 2017: 603.

<sup>38</sup> Karlsson & Zander 2009: 49.

<sup>39</sup> Karlsson & Zander 2014: 57.

## 3 Metode

I den delen av oppgaven skal jeg gå gjennom min metode i forhold til datainnsamlingen til oppgaven. I tillegg til forrige kapittel som baserer seg på sekundærlitteratur, er kjernen videre i oppgaven basert på følgende metode. Jeg gjennomfører en metodetriangulering der de tre komponentene er intervju, observasjon og dokumentanalyse. Utover dette kommer analysen av både intervju- og observasjonsdataene, samt dokumentene til å tilknyttes teorien som er redegjort for tidligere. I denne oppgaven blir det gjort en kvalitativ undersøkelse, og dette er gjort bevisst framfor kvantitativ. Grunnen til dette er at jeg ser det som mer hensiktsfullt å gjøre et dypdykk i et mindre antall læreres tanker og undervisning når det kommer til å undersøke historiebevissthet gitt kompleksiteten rundt begrepet. En kvantitativ undersøkelse kunne blitt gjort på en liknende oppgave, men gitt den spesifikke problemstillingen og arbeidsspørsmålene mener jeg at de best besvares gjennom en kvalitativ undersøkelse.

I forkant av datainnsamlingen fra lærerne og deres undervisning var det flere prosesser jeg måtte gjennom først. For det første utformet jeg en intervjuguide som både ble sendt til de enkelte lærerne og ble brukt i søknadsprosessen til Sikt.<sup>40</sup> For det andre søkte jeg godkjenning fra Sikt for å kunne gjennomføre selve datainnsamlingen, og den søknaden ble godkjent. Deretter begynte prosessen om å finne lærere som ville delta på dette prosjektet. Jeg spurte lærerne direkte via e-post, og jeg gjorde dette fordi jeg så det som mer sannsynlig at jeg får svar raskere enn om jeg skulle sendt ut en åpen invitasjon til ulike skoler. Etter at informantene sa ja til å delta, og etter at intervjuene var gjennomført, ble de transkribert for å bli brukt som kilde til analysen og drøftingen som kommer senere.

### 3.1 Intervju

Alle intervjuene jeg har hatt i arbeidet med denne oppgaven har vært semistrukturerte, som betyr at selv om jeg har forholdt meg til en skriftlig intervjuguide har det også vært rom for å endre formuleringer og rekkefølge avhengig av svarene jeg fikk fra lærerne.<sup>41</sup> Med hver lærer har jeg hatt to intervjuer, ett før observasjonsperioden og ett etter. Det første intervjuet har som mål å bli kjent med lærerens bakgrunn, både angående utdanning og yrkeserfaring, i tillegg til å få innsikt i hvordan undervisningsplanlegging foregår på skolen de jobber på generelt og litt

---

<sup>40</sup> Se vedlegg 1, intervjuguide 1.

<sup>41</sup> Repstad 2024: 92.

på et individuelt nivå. Dette er spørsmål som er mer dynamiske, og etter hvert i det første intervjuet kommer de mer tematiske spørsmålene som omhandler historiebevissthet mer eksplisitt.<sup>42</sup> Når det gjelder intervjuene har jeg strukturert det slik at det første intervjuet med en lærer skjer i forkant av første observasjon, og det andre intervjuet skjer i etterkant av siste observasjon. Dette valget er også bevisst. Grunnen til dette er at det første intervjuet ikke skal være basert på inntrykk fra den faktiske undervisningen. Til dette første intervjuet har jeg brukt samme intervjuguide for alle lærerne, selv om det igjen kan variere hvordan intervjuet utspilte seg med tanke på rekkefølgen på spørsmål og vinkling på noen spørsmål.

Det andre intervjuet er ment som et slags “avklaringsintervju”, der jeg tar opp forskjellige ting jeg har observert i timene, og eventuelt andre spørsmål jeg sitter med. Spørsmålene til disse intervjuene er naturligvis individuelt lagd, siden det ikke skjer det samme i alle klassene jeg har observert. En annen mulighet hadde vært å snakke med læreren etter hver time for å diskutere timen som hadde gått, men jeg har ikke gjort det slik av ulike grunner. En av de er at timeplanen til læreren ikke nødvendigvis tillater at jeg har et intervju etter hver time. En annen grunn er at jeg ikke ville legge mer press på lærerne enn nødvendig. De ble informert om at jeg skulle ta et intervju i etterkant som baserer seg på ting jeg har observert underveis, så da er de ikke så stresset for hver time som jeg tror de hadde vært om vi skulle hatt et intervju etter hver time.

Grunnen til at jeg valgte å bruke intervju som en del av min metode er ganske åpenbar. Når jeg i denne oppgaven skal undersøke lærerens tilnærming og hvor bevisste lærerne er over sin egen tilnærming gjøres dette best i et intervju. Det er ikke like enkelt å observere en lærers definisjon av historiebevissthet som det er å eksplisitt spørre dem selv.

### 3.2 Observasjon

For å få et nærmere innblikk i hvordan den faktiske undervisningen gjennomføres utenom planleggingen, samt for å se om det er noe som skjer i timene som kan bidra til å svare på min problemstilling, har jeg i tillegg til intervju observert hos klassene til de ulike lærerne. Min rolle i observasjonene er lik den som Gold kaller *fullstendig observatør*.<sup>43</sup> Dette kan også kalles “den perifere deltakerrollen”.<sup>44</sup> Det innebærer at jeg ikke er en del av de handlingene og prosessene

---

<sup>42</sup> Kvale & Brinkmann 2009: 144.

<sup>43</sup> Gold gjengitt i Postholm & Jacobsen 2016: 52.

<sup>44</sup> Savin-Baden & Major gjengitt i Postholm & Jacobsen 2018: 116.

som skjer i klasserommet, men jeg er allikevel tilstede i rommet. Jeg introduserte meg selv til klassen naturligvis, men det var også det eneste jeg deltok i undervisningen. Hovedgrunnen til dette er fordi jeg ville observere den genuine eller ekte undervisningen, jeg ville altså ikke være med å planlegge eller hjelpe til med noe av timene. I tillegg vil jeg igjen poengtere at jeg ikke skal analysere elevarbeid i denne oppgaven, da mitt mål ikke er å se på hvorvidt undervisningen lykkes i å utvikle elevers historiebevissthet, men heller hvordan det *kan* gjøres. Siden jeg ikke skal se på elevarbeid er det heller ikke nødvendig for meg å være aktiv i timene.

En viktig del av arbeidet med å planlegge observasjonene var å finne ut av hvem jeg skal observere og hvor lenge jeg skulle observere hver enkelt lærer.<sup>45</sup> Det var naturlig å observere lærere til denne oppgaven, men det var et viktigere spørsmål om man skal inkludere elevene i observasjonen eller ikke. På den ene siden kan man si at det er viktig å observere elevene når jeg skal se på hvordan undervisningen skal legge opp til utvikling av elevenes historiebevissthet. Hvis det er elevene som skal bli utviklet så burde den utviklingen også observeres. Det hadde vært tilfellet i en annen masteroppgave, men i denne oppgaven er ikke resultatet av undervisningen fokus, men selve undervisningen og planleggingen av den. Derfor har jeg ikke inkludert elevers utsagn, prestasjoner og generelle deltakelse i mine observasjonsnotater. Angående valg av tidsrom for observasjonene var det et litt mer praktisk valg. Det jeg mener med det er at jeg måtte se an tidsrammen til oppgaven, og da landet jeg på å observere lærerne i to uker hver. Det resulterte i at jeg fikk et litt annet antall timer fra hver lærer, da timetallet varierer fra Vg3 til påbygg.

Grunnen til at jeg i tillegg til intervjuer har valgt å observere lærerne og klassene deres er litt mindre åpenbar. Jeg skal som nevnt ikke prøve å vurdere om undervisningen faktisk bidrar til utviklingen av elevenes historiebevissthet. Men jeg mener at det er enklere for meg å få et mer helhetlig bilde av undervisningens framgangsmåte eller formål med å utvikle den historiebevisstheten hvis jeg selv får sett og opplevd den undervisningen. Da er det i mindre grad et tilfelle av at en lærer sier at denne oppgaven utvikler historiebevissthet og at jeg bare tar det den læreren sier for god fisk. Jeg får et større analytisk grunnlag når jeg ser hvordan undervisningen blir gjennomført.

---

<sup>45</sup> Postholm & Jacobsen 2016: 51.

### 3.3 Dokumentanalyse

I denne oppgaven er det flere typer dokumenter som ligger til grunn for analysen. De ulike typene har hver sine ulike bidrag til denne oppgaven samt utfordringer i arbeidet med dem. De viktigste dokumentene er uten tvil læreplanene, og mest sentral den nyeste læreplanen, LK20. Læreplaner er utviklet av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med “lærere, pedagoger og andre fagfolk”, og det var en prosess som begynte i 2017.<sup>46</sup> Utdanningsdirektoratet er underlagt Kunnskapsdepartementet og skal i følge deres egen nettside “sette opplærings-politikken ut i praksis”.<sup>47</sup> Uten å foreta en historisk analyse av politikken påvirkning på læreplanene er det et poeng å være bevisst på at de ikke er foruten politisk påvirkning. Politikk er allikevel ikke det eneste som har innflytelse på planene, da direktoratet også samarbeider med lærere og pedagoger, som har en henholdsvis praktisk og teoretisk tilnærming til det. Læreplanene er i tillegg til Opplæringsloven de viktigste styringsdokumentene til lærerne, og der Opplæringsloven er det mer juridiske fundamentet for opplæring og for lærerne er læreplanene et mye mer praktisk fundament. Når det er sagt er dagens læreplan i størst grad fokusert på ferdigheter. I tilfellet med historiefaget innebærer det at det ikke står ramset opp mange årstall, navn og historiske hendelser som elevene skal lære. Sånn sett er det jo tydelig hva de krever av en lærer, men i tilfellet med historiebevissthet blir grensene litt vagere, noe jeg kommer tilbake til senere. Det som blir mye av utfordringen når det kommer til å analysere læreplanen blir å ta hensyn til hvem den er skrevet av og til hvem den er skrevet. Læreplanene er skrevet mest til lærerne selv, men det skal også være forståelig nok for både elever og foresatte slik at hvis noen av dem mener at en elev har fått for dårlig læringsutbytte, så kan de henvise til enten kjerneelementene eller kompetansemålene og si at de ikke har vært innom det ene eller det andre temaet.

Goodlad presenterer fem ulike sider ved læreplanen, den *ideologiske, formelle, oppfattede, gjennomførte* og *opplevde* læreplanen.<sup>48</sup> Denne oppgaven er ikke primært en læreplananalyse, men overgangen mellom den formelle, den oppfattede og den gjennomførte læreplanen er en analytisk vinkling jeg foretar meg. Det innebærer at det først kommer en analyse av historiebevissthet i den formelle læreplanen. Når analysen av lærernes definisjon og operasjonalisering av historiebevissthet kommer deretter vil det være en analyse av den oppfattede og den gjennomførte læreplanen, med et større fokus på den oppfattede læreplanen.

---

<sup>46</sup> Utdanningsdirektoratet 2021.

<sup>47</sup> Utdanningsdirektoratet 2023.

<sup>48</sup> Goodlad gjengitt i Jarhall 2020: 78-81.

En annen type dokument som skal analyseres i denne oppgaven er lærebøker. Lærebøker er styrt av gjeldende læreplan, så da LK20 kom ble det lagd nye utgaver av gamle lærebøker, eller helt nye lærebøker fordi læreplanen i historie er ganske annerledes fra LK06 til LK20. Tradisjonelt sett har lærebøkene hatt en stor rolle i undervisningen, men med en stadig økende mengde med nettressurser og andre undervisningsopplegg som man kan finne på nettet, hva slags rolle får lærebøkene da? Brukes den som den viktigste kilden til historisk kunnskap eller brukes den som en støtte til andre ressurser og en kilde til oppgaver?

Den siste typen dokumenter jeg skal se på er undervisningsopplegg. Her inkluderes både PowerPoint-presentasjoner og annet konkret materiale brukt i timene. Jeg ba om å få tilsendt dette så jeg ikke måtte fokusere på å notere ned det som stod på presentasjonen i timen, men heller fokusere på det som ellers ble sagt og gjort. Her varierer det litt om oppleggene er noe som den enkelte læreren har lagd selv, eller om de har hentet opplegget fra andre steder, enten fra nettet, bøker eller kollegaer. Det er naturlig nok blant disse dokumentene det er størst variasjon når det kommer til format og struktur. Dermed er det ikke en fast framgangsmåte for meg når jeg skal analysere disse. Men dette er et problem som observasjonene mine er med på å løse. Et undervisningsopplegg har sjelden en vedlagt, skriftlig instruksjon, så det at jeg får sett den faktiske gjennomføringen igjen gir meg et klarere bilde på hvordan undervisningsopplegget kan bidra til utvikling av historiebevissthet.

Disse dokumentene, da særlig læreplanen og lærebøkene, fungerer som et slags mellomledd mellom teorien og lærerne. Med det mener jeg at en læreplan er for læreren mye mer håndterlig enn på egen å måtte forholde seg til teorien direkte, spesielt i tilfelle med historiebevissthet. Læreplanen kondenserer og anvender teorien til konteksten som er skoleverket og historieundervisningen. Av den grunn er viktig å analysere disse dokumentene i forhold til historiebevissthetsbegrepet generelt og min problemstilling mer spesifikt.

### 3.4 Egen posisjon, mine valg og utfordringer

Et valg jeg har tatt i arbeidet med denne oppgaven er hvor mange lærere jeg har ønsket å intervju og observere. Det har vært et spørsmål underveis om tre lærere er for lite eller ikke. Jeg har kommet fram til at det er et passe antall. Det er fordi oppgaven er mye bredere enn "bare" en analyse av ulike læreres tilnærming til historiebevissthet. Jeg skal nemlig se på historiebevissthet fra teori til praksis, fra historikerens definisjoner, via læreplan og lærebøker, til lærerens oppfatninger og operasjonalisering. Dataene jeg har fått fra lærerne er essensen i

denne oppgaven, men gitt størrelsen på oppgaven er det greit ikke å intervjuere eller observere flere enn tre lærere.

På grunn av dette antallet informanter er det viktig å presisere at konklusjonene jeg trekker på bakgrunn av disse tre lærernes operasjonalisering av historiebevissthet er et utvalg. I prosessen med å finne informanter har jeg ikke sendt ut en åpen invitasjon til mange forskjellige skoler, men jeg har sendt en forespørsel direkte til enkeltlærere. Selv om de uansett hadde måtte stilt seg selv spørsmålet om de kunne tenke seg å være med på prosjektet blir de på en måte “tvunget” til å bevisstgjøre seg selv rundt hva de tenker om historiebevissthet. Dette kan føre til at resultatene kan være påvirket av selve formålet med denne oppgaven. Men jeg har samtidig presisert ovenfor lærerne at de ikke skal gjøre noe annerledes bare fordi jeg var innom og observerte, noe de selv sa at ikke skulle bli noe problem.

En av de største utfordringene jeg møtte på under datainnsamlingen var det å forske på egen profesjon. Som lærerstudent selv var det litt uvant å gå inn i et klasserom og bare skulle observere i stillhet. Etter snart fem år på lektorutdanning har det blitt ganske naturlig for meg å ta en aktiv rolle når jeg går inn i en klasse, spesielt når det er snakk om et fag jeg har selv. Det å skru av “lærer-brillene” har vært vanskelig, men nødvendig under observasjonene. Men det jeg selv har lagt merke til er at under intervju nummer to hos hver enkelt lærer hender det at jeg stiller spørsmål som er mer i stil av en lærer som spør om tips og triks til sin egen undervisning. Disse spørsmålene er kanskje ikke like direkte relevante for denne oppgaven, selv om det kan hende at det er informasjon i svarene som er relevante.

En annen utfordring jeg har støtt på er mitt ønske om å observere den hverdagslige undervisningen i møte med realiteten. Dette gjelder også intervjuene jeg har gjort. Det er klart at når en masterstudent tar kontakt og spør om han kan komme og intervjuere/observere deg og din undervisning i forhold til historiebevissthet er det ikke til å unngå at lærerne blir litt mer bevisst sin egen tilnærming i forkant av det første intervjuet. Idealet om ikke å påvirke undervisningen på noen som helst måte blir dermed uopnåelig, så lenge jeg fysisk er tilstede i klasserommet og læreren er klar over hva slags prosjekt jeg jobber med. Samtidig er det for meg et bedre alternativ at lærerne har gjort noen refleksjoner rundt sine egne tanker rundt begrepet. Da blir det mer klart for meg hvordan deres tanker om historiebevissthet kommer til uttrykk i undervisningen enn hvis de ikke har noen tanker rundt hvordan de definerer det.

Når det kommer til oppgavens validitet og reliabilitet vil jeg igjen presisere at utvalget historielærere i denne oppgaven er lite. Gyldigheten vil dermed være begrenset, og jeg prøver heller ikke å stadfeste om historiebevissthet hos lærere generelt i Norge har utviklet seg over tiden siden den tidligere forskningen ble gjennomført. Lærerne i denne oppgaven jobber spredt



i Agder, så oppgaven kan sies å representere en regional tendens, men en bredere undersøkelse må til for å bestemme om tendensen som ses i denne undersøkelsen kan sies å være nasjonalt gjeldende. Angående reliabiliteten er de vanlige prosedyrene fulgt når det kommer til personvern, så den mer formelle påliteligheten er av en gjennomført karakter. Jeg kjente ingen av lærerne i forkant av dette prosjektet, så det har ikke vært noen personlig påvirkning på relasjonen mellom forsker og informanter.

Jeg skal nå kort presentere min tilnærming til begrepet historiebevissthet. Jeg vil presisere at min tilnærming til begrepet historiebevissthet ikke skal fungere som en målenhet eller en standard for hva som er og ikke er historiebevissthet i denne oppgaven. Men det kan heller ikke utelukkes at min egen oppfatning av begrepet har preget mitt utvalg av analytiske kategorier og hva jeg både har spurt om og sett etter i henholdsvis intervjuene og observasjonene. En annen person som har en annen tilnærming til begrepet vil kunne legge merke til andre deler av undervisningen, trekke andre linjer til teori og muligens komme til en annen konklusjon det jeg gjør senere.

Min oppfatning av begrepet historiebevissthet er en god blanding av de tidligere nevnte definisjonene. Det som kjennetegner alle er sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, og jeg mener også at det er det mest essensielle, av flere grunner. For det første mener jeg at elever som klarer å se hvordan fortidens hendelser påvirker nåtiden og på samme måte fremtiden er en ferdighet som naturligvis er en del av historiebevissthetsbegrepet. For det andre vil jeg påstå at sammenhengene mellom tidsdimensjonene og det å oppfatte seg selv som historieskapt og historieskapende ikke kunne vært tydeligere. Den ferdigheten mener jeg er en viktig del av historiebevissthet, fordi jeg også tenker at hvis en person har en *reflektert historiebevissthet* (høy grad av historiebevissthet) har det en påvirkning på ens identitet og identitetsfølelse. I tillegg vil jeg si meg enig i Knutsens inkludering av historiebruk i historiebevissthet. Jeg mener at selve bevisstheten i historiebevissthet også inkluderer en bevissthet rundt hvem det er som produserer historien og hvorfor. Her mener jeg at Knutsens kobling mellom historiebevissthet, historiebruk og myndiggjøring er veldig god, om enn den kan virke litt vag. Med vag mener jeg at selve ordet myndiggjøring blir litt vel "stort", jeg ville heller brukt ordet selvstendigjøring. Dette er fordi en bevissthet over hvem det er som produserer historien får kunnskap fra gjør at du i større grad blir selvstendig over hvilke motiver og agendaer mennesker kan ha når de produserer og bruker historie. Videre mener jeg at dette fører til at dine oppfatninger og meninger om historiske hendelser og personer i mindre grad blir påvirket av disse motivene og agendaene. For at denne delen av historiebevissthet skal utvikles blir det for meg mest åpenbart å si at arbeid med kilder og kildekritikk er den mest effektive måten å jobbe på.

## 4 Analyse av læreplaner og lærebøker

I denne delen skal jeg se på hvordan både den nåværende og den forrige læreplanen, samt to lærebøker, definerer og ellers forholder seg til begrepet historiebevissthet. I deler av dette kapittelet analyserer jeg den forrige (LK06) læreplanen, så da blir ordet “læreplanen” brukt om den, men når jeg ellers i oppgaven bruker dette ordet refererer jeg til den nåværende læreplanen (LK20).

### 4.1 LK20

Når forskningsfeltet rundt begrepet historiebevissthet er så stort, og historiedidaktikkens utvikling har utspilt seg som den har gjort er det interessant å se på hvilke teoretiske trekk man kan se i læreplanen når det kommer til dette begrepet. Hva slags definisjon og operasjonalisering har læreplanen? Påvirkes den mest av norske historikers perspektiver eller internasjonale?

#### 4.1.1 Kjerneelementene

I dagens læreplan for historiefaget er det fire kjerneelementer. Kjerneelementene handler om hva som er essensen med skolefaget, det vil si hva slags ferdigheter er det historiefaget bidrar med å utvikle hos elevene. Det første kjerneelementet i læreplanen for historie er historiebevissthet. I læreplanen er historiebevissthet definert på følgende måte:

*Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt.<sup>49</sup>*

Jeg vil påstå at denne definisjonen nesten er en eksemplarisk kombinasjon av angloamerikansk og tysk-nordisk historiedidaktikk, på linje med Seixas' tilnærming. Fokuset som angloamerikansk historiedidaktikk har på “doing history” kan ses i begynnelsen om

---

<sup>49</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

utforskende arbeid og kildekritisk kompetanse. Den tysk-nordiske retningens vektlegging av historiebevissthet ses i slutten av den samme setningen. Dette kjerneelementet vil jeg også si at er veldig bredt i den forstand at det nevner historieskapt/historieskapende, tidsdimensjonene, kildekritisk kompetanse, utforskende arbeid, historisk empati, historisk oversikt, og det å kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i løpet av tre setninger. Det er en bred operasjonalisering av historiebevissthet. I praksis betyr dette at hva enn historielæreren har lyst til å gjøre i sin undervisning på en eller annen måte er med på å utvikle elevers historiebevissthet.

Læreplanen har tre kjerneelementer til. Det andre er “Utforskende historie og kildekritisk bevissthet”.<sup>50</sup> Her kommer Knutsens perspektiv om historiebruk tydelig fram når det sies at elevene blant annet skal selv kunne “vurdere hvordan kunnskap om fortiden blir til”.<sup>51</sup> Herunder er både enkeltperson(e) som står bak materialet og samtidskonteksten viktige komponenter for å forstå hvordan materialet kan brukes som en historisk kilde.

Det tredje kjerneelementet er “Historisk empati, sammenhenger og perspektiver”.<sup>52</sup> Dette kjerneelementet klarer å kombinere tre av Seixas’ seks komponenter i løpet av fire setninger. Først er det snakk om perspektivtaking når det skrives om at ulike ståsteder resulterer i ulik framstilling av fortiden. Deretter er det både inkludert årsaksforklaringer og kontinuitet og endring. Det er for så vidt naturlig at de to sistnevnte henger sammen, men det viser likevel til den brede operasjonaliseringen til læreplanen.

Til slutt er kjerneelementet “Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid”.<sup>53</sup> Dette er kanskje det kjerneelementet som teoretisk sett er minst knyttet opp til historiebevissthet, iallfall eksplisitt. Men det er allikevel trekk til teorien, og i dette tilfellet ser jeg tegn til den eksistensialismen som er en del av Ohman Nielsens tosidige historie. Kjerneelementet snakker om de store spørsmålene, som ressursfordeling, samfunnsorganisering, krig og fred, og menneskers oppfatning av seg selv og andre.

Selv om det teknisk sett bare er ett av fire kjerneelementer som heter “historiebevissthet”, er det tydelig at historiebevissthet kommer igjen i de tre andre kjerneelementene også. Jeg vil gå så langt og si at det er noe som gjennomsyrrer dagens læreplan. Det gjør det enda viktigere å se på hvordan historielærere faktisk forholder seg til begrepet i sin undervisning, enten de gjør det bevisst eller ubevisst.

---

<sup>50</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>51</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>52</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>53</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

#### 4.1.2 Fagets relevans og sentrale verdier

Historiebevissthet nevnes eksplisitt bare én gang i denne delen av læreplanen. Der står det at “elevene skal videre utvikle forståelse av verdier som likeverd, likestilling og etisk bevissthet gjennom historiebevissthet, historisk empati og perspektivmangfold”.<sup>54</sup> Dermed sier læreplanen at noe elevene må utvikle for å besitte de sentrale verdiene som historiefaget skal fokusere på nettopp er historiebevissthet. Det læreplanen da sier er at det viktigste for å besitte disse verdiene er ikke det viktigste å jobbe som en historiker, men det er å ha høy refleksjonsevne rundt hvordan historisk kunnskap blir skapt.

#### 4.1.3 Tverrfaglige temaer

Læreplanen har tre tverrfaglige temaer, “Folkehelse og livsmestring”, “Demokrati og medborgerskap” og “Bærekraftig utvikling”. Rundt bærekraftig utvikling nevnes historiebevissthet eksplisitt i kontekst med det “gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie”.<sup>55</sup> Videre står det at den forståelsen kan gjøre at elevene blir mer klar over mulighetene de har fått ta bærekraftige valg.

Angående folkehelse og livsmestring kommer det å være historieskapt og historieskapende inn. Hvis elevene forstår at de er dette, vil de kunne mestre sitt eget liv.<sup>56</sup> Videre står det at den forståelsen også “kan være med å gi mening til livet og motivere til gode verdivalg”. Jeg tenker at det er en ganske ambisiøs målsetning for historiebevissthet at det skal gi mening til livet, selv om jeg forstår intensjonen og konteksten det er skrevet i. Jeg forstår at det ikke handler om at historiebevissthet er meningen med livet i så måte, men at en elev som klarer å forstå sin plass i historien, som forstår hvilke historiske prosesser som har bidratt til at den er der den er i dag og hvilke handlingsrom eleven har angående framtiden får en større erkjennelse av hvilke(n) mening(er) livet kan bestå av. I videregående skole er det ingen andre fag som har denne typen oppgave.<sup>57</sup>

Historiebevissthet kommer minst til uttrykk under det tverrfaglige temaet “Demokrati

---

<sup>54</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>55</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>56</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>57</sup> Noe av det samme står imidlertid i læreplanen for Kunst & Håndverk, men den gjelder ungdomsskolen.

og medborgerskap”. De betyr imidlertid ikke at aspektene ved historiebevissthet er fraværende. Aspektene som nevnes, om enn implisitt, er tidsdimensjonene, historieskapt/historieskapende og historisk empati. Det står blant annet at “[demokratiet er] en følge av valg mennesker har tatt, tar og vil ta i framtiden”, samt at elevene skal “forstå at mennesker har ulike prioriteringer, holdninger og verdier i ulike kontekster”.<sup>58</sup>

#### 4.1.4 Kompetansemål

Gjennom å ta i bruk funksjonene på Udir sine hjemmesider kan man se at 5 av 17 kompetansemål for Vg3 er tilknyttet kjerneelementet historiebevissthet.<sup>59</sup> Det virker kanskje som den største andelen, men jeg mener at hvis det ses i sammenhengen med hvordan historiebevissthet mer indirekte også inngår i de andre kjerneelementene, er det naturlig (om enn overdrevet) å si at alle kompetansemålene på et eller annet vis har med historiebevissthet å gjøre. Et eksempel på tilfellet der Udir selv velger å knytte et kompetansemål til historiebevissthet er allerede i det første kompetansemålet, der det står at “eleven skal kunne reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til fremtiden”.<sup>60</sup> Dette er for øvrig et klart trekk til teori som Jeismann og Koselleck har kommet med.<sup>61</sup> Et eksempel på et kompetansemål som Udir ikke eksplisitt knytter til historiebevissthet, men som jeg mener går innunder definisjonen er det som lyder; “gjøre rede for tanker og ideologier som har ligget til grunn for politiske omveltninger fra opplysningstiden til i dag og vurdere betydningen av disse for menneskers muligheter til demokratisk deltakelse”.<sup>62</sup> Med en gang ord som “betydning” brukes, mener jeg at det kan kobles til historiebevissthet. Hvis en elev skal se på hva politiske omveltninger betyr for menneskers muligheter fører det fort til at eleven skjønner at den samme typen endringer kan være relevante i sine egne i liv i dag.

---

<sup>58</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>59</sup> På Udir sin nettside går det an å krysse av på sammenheng mellom kompetansemål og andre deler av læreplanen, deriblant kjerneelementene.

<sup>60</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>61</sup> Se for eksempel Koselleck 2004: 259-260, eller Træland 2015: 13-14.

<sup>62</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

#### 4.1.5 Alfa og omega?

Når jeg nå har sett på hvordan læreplanen definerer historiebevissthet i seg selv, og hvordan den knytter begrepet til andre deler av læreplan er det for meg naturlig å stille spørsmålet; er historiebevissthet alfa og omega i læreplanen, eller som Landro kaller det, “allt och inget”? Det kan virke sånn. Historiebevissthet kan ses i alle deler av læreplanen i historie som nå er gjort rede for. Med utgangspunkt i den eksplisitte definisjonen læreplanen kommer med, er det tydelig at komponentene som læreplanen mener at historiebevissthet består av, også gjenspeiles i alle de andre delene. Selv om historiebevissthet er veldig viktig i skolefaget, er det etter min mening ikke sånn at faget kun skal dreie seg om historiebevissthet, eller at “alt mulig” en lærer gjør i undervisningen kan argumenteres at bidrar til å utvikle elevenes historiebevissthet. Historiebevissthet er et begrep som har en relativt tydelig ramme på tross av mange ulike definisjoner. Det læreplanen gjør er å gå utenfor disse rammene. Blir det da slik at det ikke fins noe en lærer kan gjøre i en historietime som ikke kan argumenteres for å utvikle en del av elevenes historiebevissthet? Hvis det er tilfellet vil jeg si at begrepet mister en viss mening eller tyngde. Det kan naturligvis diskuteres om alt i skolefaget bør eller skal ha med historiebevissthet å gjøre, og selv om jeg ikke mener det er riktig er det ikke den diskusjonen noe jeg skal gå mer inn i her, men jeg mener allikevel at det er interessant å stille spørsmålet.

Som nevnt i kan det sies at den norske læreplanen trekker på hybridvarianten innenfor historiedidaktikken som blant annet Seixas står for.<sup>63</sup> Det tydeliggjøres ved å se på definisjonen av begrepet som læreplanen kommer med. Den inkluderer de mer tradisjonelle teoretiske aspektene, men det er også inkludert kildekritisk kompetanse og historisk oversikt, som ikke har vært særlig vektlagt hos historikerne (utenom Seixas’ komponenter innenfor historisk tenkning) som har definert historiebevissthet.

Gjennom å analysere læreplanens tilnærming til historiebevissthetsbegrepet er det et spørsmål som dukker opp i sammenheng med denne oppgavens problemstilling. I hvor stor grad lener lærerne seg på læreplanens tilnærming til historiebevissthet? Hvis de i stor grad gjør dette medfører det en vid operasjonalisering av begrepet. Derimot, hvis lærerne henter sin definisjon fra en annen historiker blir både definisjonen og den påfølgende operasjonaliseringen noe smalere.

---

<sup>63</sup> Se kapittel 2.3.

## 4.2 LK06

Den forrige læreplanen er veldig interessant å se på til sammenlikning når det kommer til begrepet historiebevissthet. Ikke bare nevnes det mye mindre, men begrepet innebærer andre ting fra den forrige til den gjeldende læreplanen.

Historiebevissthet nevnes eksplisitt bare én gang i LK06. Det nevnes innunder formålet til faget, der det står at “Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg”.<sup>64</sup> Ettersom det ikke gis en definisjon på historiebevissthetsbegrepet er det naturlig å være usikker på hva det innebærer ifølge LK06. Det er allikevel trekk til noen av de teoretiske komponentene til historiebevissthet i læreplanen.

De to komponentene som er tydeligst i LK06 er tidsdimensjonene og historieskapt/historieskapende. Tidsdimensjonene kan ses i et av hovedområdene som “omfatter historiske fenomener og prosesser og trekker linjer mellom fortid, nåtid og framtid”.<sup>65</sup> Det står også nevnt i den aller første setningen om formålet til faget; “Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid [...]”.<sup>66</sup> Når det kommer til å være historieskapt/historieskapende kommer det til syne blant annet under formålet til faget der det står at “Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er en del av en historisk prosess og skaper historie”.<sup>67</sup> Det som er interessant med den sistnevnte komponenten er at den knyttes til verdier. Det står også under formålet til faget at samfunnets verdier selv er resultatet av en historisk prosess. Her går læreplanen noe utenfor det som kan ses på som “normen”, nemlig at historiebevissthet i stor grad handler om enkeltpersoners forhold til og refleksjoner rundt historie. Jeg sier ikke dermed at individers verdier og samfunnets verdier ikke har noen sammenheng, men det er allikevel to ulike perspektiver på hvor verdiene har størst vekt.

Det er også tydelig påvirkning fra historiebruksbegrepet i LK06. Læreplanen har to hovedområder, der et av de er “Historieforståelse og metoder”. Dette hovedområdet handler først og fremst om “hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert”.<sup>68</sup> Her trekkes naturlig nok kildekritikk inn, men det er også et historiografisk element i denne delen av læreplanen, et element som riktignok ikke videreføres til LK20.

---

<sup>64</sup> Kunnskapsdepartementet 2006.

<sup>65</sup> Kunnskapsdepartementet 2006.

<sup>66</sup> Kunnskapsdepartementet 2006.

<sup>67</sup> Kunnskapsdepartementet 2006.

<sup>68</sup> Kunnskapsdepartementet 2006.

Historiebevissthet er ikke like eksplisitt framtreddende i LK06 som i LK20, og det gis heller ikke en egen definisjon. På tross av dette er det likevel teoretiske elementer som viser at historiebevissthetstenkningen tydelig er tilstede, enten det er bevisst eller ubevisst fra Kunnskapsdepartementets side. Det største hullet på dette området er etter min mening er nettopp mangelen på en definisjon. Da er det mindre konkret for læreren å forholde seg til, og siden det var et nytt begrep i læreplansammenheng burde det eksplisitt defineres, iallfall når det knyttes til refleksjoner rundt elevenes egne verdier. Den endringen kom imidlertid med LK20, selv om den definisjonen av historiebevissthet er litt vel altopplukkende.

### 4.3 Lærebøker

Lærebøker har tradisjonelt sett vært en sentral del av undervisningen. Den teknologiske utviklingen de siste årene har imidlertid sørget for at historisk kunnskap i klasserommet ikke lenger er begrenset til kun lærebøkene. Selv om internettets plass i skolen har blitt veldig stor, brukes fortsatt lærebøkene i historietimene. Hvordan forholder de seg til begrepet historiebevissthet?<sup>69</sup>

#### 4.3.1 Alle tiders historie (2022)

Alle skolene jeg har observert ved har brukt *Alle tiders historie* av Cappelen Damm som pensumbok, derfor er den sentrale delen av lærebokanalysen i denne oppgaven nettopp denne boka. *Alle tiders historie* er en av lærebøkene som ble skrevet i etterkant av LK20. I forordet skriver forfatterne blant annet at i boka “knyttes fagets ulike kjerneelementer sammen gjennom en kronologisk brødtekst”, som jeg synes er interessant.<sup>70</sup> Lærebokforfatterne har en oppfatning av at realhistorien fortsatt bør presenteres kronologisk framfor tematisk. Dette vil jeg si at delvis strider med læreplanen. Med det mener jeg at kompetansemålene i større grad ikke er tilknyttet spesifikke tidsperioder, men handler om ulike temaer, som for eksempel ideologier og

---

<sup>69</sup> Jeg har skrevet mer om utviklingen i lærebøkers vektlegging av historiebevissthet fra bøker skrevet under LK06 til bøker skrevet etter LK20 i en forskningsoppgave (og eksamensoppgave), i Olsen 2023.

<sup>70</sup> Heum et al. 2022: 3.



kulturmøter.<sup>71</sup> Når det er sagt gir læreplanen rom for en kronologisk gjennomgang av historien, men min oppfatning er at den heller gir hint om at en tematisk gjennomgang er minst like god måte ettersom særlig kompetansemålene er åpnet opp på den måten de har gjort.

I boka er det underveis forskjellige typer tekstrammer. Disse tekstrammene tar vanligvis et element fra brødteksten og går nærmere inn på dette med ulike mål fra type til type. De ulike rammene er kalt “Fortid og forklaring”, “Nærbilde”, “Kilder og kildekritikk”, “Perspektiver” og “Historiebevissthet”.<sup>72</sup> Det som er verdt å merke seg her er naturlig nok at det fins egne “historiebevissthetsrammer”. Hva er det så de består av? Hva slags funksjon har de? Det korte svaret er at det varierer. Det som er felles for alle rammene er at det alltid er minst et refleksjonsspørsmål i slutten av rammen. Et eksempel er rammen som snakker om viktigheten av historieskriving for nasjonalismen.<sup>73</sup> Der blir det spurt om hvor mye elevene synes historieskriving burde handle om nasjonal historie. Dette kommer etter at det forklares hvordan historieskriving var viktig blant annet i Tyskland i tiden rundt samlingen i 1871. Videre sier forfatterne at nasjonalisme knyttes til første verdenskrig. Så er det opp til elevene å gjøre opp en mening om nasjonalhistorie bør være en stor del av historieskrivingen. For meg virker det som et litt ledende spørsmål, da forfatterne nevner nasjonalisme som årsak til første verdenskrig, så det blir fort gjort for en elev å assosiere nasjonalisme med krig og dermed si at det ikke burde være en stor del av historieskrivingen. Funksjonen er likevel klar; hvordan skal nasjonalhistorie vektes i forhold til andre disipliner innenfor historiefaget?

Læreboka vier omtrent tjue sider til å se på de tverrfaglige temaene i et historisk perspektiv. Rettere sagt, to av tre tverrfaglige temaer blir sett på i en historisk kontekst, nemlig “bærekraftig utvikling” og “demokrati og medborgerskap”. Disse sidene i boka tar for seg nokså store skritt i historien, fra dinosaurenes tid til FNs bærekraftsmål.<sup>74</sup> Her nevnes også historiebevissthet eksplisitt. Det fortelles om Bernard Eric Jensens oppfatning om at en grad av historiebevissthet må være tilstede for at medborgerskap skal fungere. I tillegg har lærebokforfatterne en interessant vinkling når de sier at det å forstå *andres* historiebevissthet vil forhindre konflikter som har utspring i ulike oppfatninger om hva fellesskap innebærer.<sup>75</sup> I bokas siste avsnitt står det også at mennesker er “historieskapende gjennom de forestillinger man danner seg om hvem man er, hvor man kommer fra, og hvor man skal – og hvordan man

---

<sup>71</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>72</sup> Heum et al. 2022: Se for eksempel side 154, 110, 134, 176, 242, 204 og 223.

<sup>73</sup> Heum et al. 2022: 183.

<sup>74</sup> Heum et al. 2022: 140-149, 462-473.

<sup>75</sup> Heum et al. 2022: 149.

lever livet sitt”.<sup>76</sup> Altså mener lærebokforfatterne at identitetsfølelsen, samt håp og forventninger eleven har om fremtiden er det som gjør eleven historieskapende.

Introduksjonskapittelet i boka er et prakteksemplar på bokas formeninger om hva historiebevissthet handler om, både eksplisitt og implisitt. Eksplisitt nevnes det ikke før i slutten av kapittelet, og da omfatter det utelukkende det å være historieskapt og historieskapende. De understreker også at erkjennelsen av å være historieskapt er det som skaper fundamentet for å kunne være historieskapende.<sup>77</sup> Utenom denne eksplisitte nevningen av historiebevissthet er det flere trekk til andre teoretiske perspektiver i introduksjonskapittelet. Kapittelet begynner med å konstatere at alle elsker historie gitt hvor mye det blir brukt i ulike typer medier som film, TV samt i lokalsamfunn rundt omkring.<sup>78</sup> Dette er langt på vei en anerkjennelse og anvendelse av Jensens modell. Ved å kalle det en anvendelse tenker jeg på at Jensens modell blir forklart på en måte som elever i videregående skole forstår og kanskje kan få en aha-opplevelse rundt.

Kapittelet snakker også om historiebruk, men kaller det fortellinger eller narrativer. Det blir brukt et eksempel om den nasjonalhistoriske fortellingen til Norge, fra storhetstiden i middelalderen til folkeavstemningene for EU-medlemskap. Boka problematiserer slike fortellinger, der det står at “de som skriver eller lager dem, plukker ut hendelser og tanker som passe inn i den store fortellingens dramaturgi”.<sup>79</sup> At boka belyser denne problematikken viser at bevissthet rundt historiebruk er i seg selv viktig. Gitt at det er forskere som Knutsen som anser historiebruk som en stor del av historiebevissthet vil også denne belysningen av boka være et uttrykk for hvilken plass historiebevissthet har i læreboka.

Det siste jeg vil poengtere er at det i introduksjonskapittelet snakkes om kontinuitet og endring på to ulike områder. Kontinuitet og endring For det første nevnes det i sammenheng med årsaksforklaringer. Det stilles blant annet spørsmål om hvilke typer forklaringer man kan bruke, samt om endringer blir sett på med et aktør- eller strukturperspektiv.<sup>80</sup> For det andre nevnes kontinuitet og endring i sammenheng med periodisering. En historisk periode eller epoke blir i læreboka kjennetegnet med likheter og forskjeller i flere deler av samfunnet, deriblant det sosiale og det økonomiske.<sup>81</sup>

---

<sup>76</sup> Heum et al. 2022: 472.

<sup>77</sup> Heum et al. 2022: 20-21.

<sup>78</sup> Heum et al. 2022: 11.

<sup>79</sup> Heum et al. 2022: 19.

<sup>80</sup> Heum et al. 2022: 15-17.

<sup>81</sup> Heum et al. 2022: 19-20.

#### 4.3.2 Grunnbok i historie (2021)

Læreboka *Grunnbok i historie* skiller seg veldig ut fra andre lærebøker. Hovedgrunnen til det er at den er mye mer tematisk. Den er ikke komplett tematisk, fordi inndelingen er fortsatt innenfor kronologiske rammer, med hoveddeler som starter i tiden før 500 f.Kr. og slutter i tiden fra 1914 og framover. Selve kapitlene har derimot en mer tematisk utforming, med titler som “Unioner”, “Møte med de andre” og “For likere verd og likere stilling”.<sup>82</sup> Det er ikke sånn at alle underkapitlene er like tematisk navngitt, men det er en større andel enn i for eksempel *Alle tiders historie*. Dette gjør at *Grunnbok i historie* har en slags dualitet som gjør det mulig for å læreren å velge og lage enten en kronologisk eller en tematisk undervisning. Denne dualiteten med læreboka er bevisst og forklares i forordet.<sup>83</sup>

Er det slik at en tematisk undervisning bedre eller enklere kan utvikle elevers historiebevissthet? Ikke nødvendigvis, og for mange elever er det kanskje ønskelig med en kronologisk undervisning fordi det er mer oversiktlig for dem enn det en tematisk undervisning kan virke som. Jeg vil allikevel argumentere for at en tematisk undervisning er et mye enklere valg å gå for etter at LK20 kom, og gitt historiebevissthetens store plass i læreplanen viser det en sammenheng mellom tematisk undervisning og utvikling av historiebevissthet.

*Grunnbok i historie* er også i motsetning til *Alle tiders historie* en felles bok for både Vg2 og Vg3. Nå er riktignok utgaven av *Alle tiders historie* som jeg behandler i denne oppgaven for Vg3 påbygg, som tilsvarer pensum for både Vg2 og Vg3, men det er en forskjell mellom de to forlagene som står bak lærebøkene. Cappelen Damm går for både den tradisjonelle med varianten med en bok for hvert trinn og en felles bok for både Vg2 og V3, mens Aschehoug gjør noe nytt ved kun å skrive én felles bok for alle tre trinnene, det tredje trinnet er da påbygg. Dette mener jeg er interessant, fordi det gir lærerne mye mer frihet til å velge en tematisk tilnærming til historien. Tradisjonelt sett har punktet i historien der pensum til Vg2 slutter og pensumet til Vg3 begynner vært ved den franske revolusjonen. Hvis en lærer velger å ha en tematisk undervisning, blir den veldig ufullstendig hvis læreren ikke skal snakke om utviklingen av blant annet krig, fred, ressursfordeling og samfunnsorganisering etter 1789. Nå er dette ikke like fastsatt på grunn av åpenheten i læreplanen.

Introduksjonskapittelet i *Grunnbok i historie* sier noe om bokas forhold til historiebevissthet. Kapittelet heter “Hva er historie?” og tar for seg noen av områdene som

---

<sup>82</sup> Faust et al. 2021: 4-5.

<sup>83</sup> Faust et al. 2021: 3.

historiefaget i seg selv rommer, som kilder, kildekritikk og historie som menneskeskapt.<sup>84</sup> Det sistnevnte kommer til uttrykk når det forklares at historie ofte blir sett på som selve fortiden, men heller er *framstillingen* av fortiden, framstillinger som er gjort i nåtiden. Dette kan ses på som å være en litt annen tolkning av ordet historieskapende. Den mer vanlige måten å oppfatte det ordet på kommer imidlertid fram like etterpå der det står at “kanskje vil dere som leser denne boka, komme med nye perspektiver”.<sup>85</sup>

I starten av hvert kapittel er det to forskjellige spalter i marginen, den ene kalles “Se også” og den andre heter “Sammenheng”.<sup>86</sup> Spalten “Se også” er en liste over andre kapitler som på en eller annen måte er relevante til det gjeldende kapittelet. Måten de andre kapitlene kan være relevante på er enten kronologisk eller tematisk, med en helling mot tematisk relevans. Et eksempel er kapittelet “Fredsslutninger og internasjonale organisasjoner” som handler om kjølvannet etter andre verdenskrig. Der er relevante kapitler de som omhandler nasjonalisme, imperialisme, årsaker til første verdenskrig, avkolonisering og globalisering.<sup>87</sup> Det som er verdt å merke seg er at relevante kapitler ikke er begrenset til de som dekker tiden *før* dette kapittelet, men også de som dekker tiden *etter*. Jeg vil si at dette er et hint til det å være historieskapt og historieskapende når boka sier at det som er relevant til en hendelse er ikke bare årsakene, men også konsekvensene.

Jeg vil også nevne hvordan oppgavene er bygd opp i *Grunnbok i historie* og hvordan dette er et uttrykk for bokas tilnærming til historiebevissthet. Etter hvert kapittel er det omtrent 10 repetisjonsspørsmål. Disse spørsmålene er ganske tradisjonelle tester av stoffet som har vært i det foregående kapittelet, men det betyr ikke at de bare kan svares med ett ord eller én setning. Flere av disse er spørsmål som krever et litt lengre svar med en reflekterende karakter fra elevene. I slutten av hver del er det en større samling med arbeidsoppgaver som er mer omfattende enn repetisjonsspørsmålene. Det er også en så stor mengde oppgaver at det i realiteten ikke er nok tid til at alle elever skal klare å gjøre alle oppgavene til hver del. For meg betyr dette at det gir læreren frihet til å velge to retninger som gjerne kan kombineres. Den ene går ut på å la elevene velge og jobbe med de typene oppgaver de synes er mest interessant. Den andre er at læreren velger noen av oppgavene på bakgrunn av hvilke kompetanser eller ferdigheter læreren vil jobbe med den enkelte timen. Et eksempel på en oppgave som er direkte knyttet til historiebevissthet gjennom treningen av elevenes historiske empati er oppgaven som

---

<sup>84</sup> Faust et al. 2021: 6-9.

<sup>85</sup> Faust et al. 2021: 6.

<sup>86</sup> Faust et al. 2021: Se for eksempel s. 44 eller 124.

<sup>87</sup> Faust et al. 2021: 372.

ber eleven svare på to spørsmål gjennom ulike personer i en tysk stat under trettiårskrigen, deriblant en bonde, en soldat og en lensherre.<sup>88</sup>

Noe av det som er verdt å merke seg med *Grunnbok i historie* er at det helt til slutt i boka er en mal på to forskjellige skjemaer, et SPØKT-skjema og et skjema over store spørsmål. Begge disse skjemaene har en rute for tidsperioder fra “De første menneskene” til “Framtida”.<sup>89</sup> Det jeg synes er interessant her er at skjemaene ikke stopper på ruten som heter “I dag”, de inkluderer også et framtidsperspektiv, noe jeg vil påstå er en nyere utvikling fra tidligere. Skjemaet med store spørsmål er tydelig inspirert av læreplanen da de samme spørsmålene er ordrett nevnt under kjerneelementet “Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid”.<sup>90</sup> Disse store spørsmålene kan minne om den eksistensielle dimensjonen til historie som Ohman Nielsen beskriver. Begge skjemaene har et tydelig (om enn implisitt) mål med å gi elevene en god oversikt over kontinuitet og brudd ved disse ulike samfunnsområdene. Dette er inspirert av Seixas’ teori om at forståelse og oversikt over brudd og kontinuitet er en del av menneskers historiebevissthet. I tillegg til å kunne brukes som en del av selve undervisningen og repetisjon underveis legger læreboka opp til at elevene skal bruke disse skjemaene i slutten av hver hoveddel. Foruten bare å fylle ut skjemaene blir elevene bedt om å identifisere endringer og delvis også kontinuitet og hvorfor eleven har valgt å poengtere de spesifikke endringene eller kontinuitetene. Jeg mener det er riktig og viktig av læreboka å aktivisere bruken av disse skjemaene utover bare utfyllingen. Når formålet er å se linjer over tid er det nødvendig for elevene å stoppe opp og reflektere over brudd og kontinuitet på forskjellige samfunnsområder. Dette vil også være med på å utvikle elevenes historiebevissthet.

#### 4.4 Oppsummering

Dagens læreplan har en svært bred tilnærming til begrepet historiebevissthet. Definisjonen som den kommer med er nokså tradisjonell, men det er i operasjonaliseringen av begrepet læreplanen går utover det tradisjonelle. Utvikling av historiebevissthet gjennom arbeid med oppgaver om kildekritikk er ikke noe som historikere vektlegger i sine definisjoner og tilnærminger. I tillegg er historiebevissthet noe som gjennomsyrrer alle deler av læreplanen i historie, og den brede tilnærmingen medfører et problem for lærerne som skal forholde seg til

---

<sup>88</sup> Faust et al. 2021: 205.

<sup>89</sup> Faust et al. 2021: 464-465.

<sup>90</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

dette begrepet i sin undervisning. Lærere som da baserer sine tanker rundt historiebevissthet på læreplanens tilnærming vil ha en bredere definisjon og operasjonalisering av begrepet enn lærere som baserer seg på teoretiske tilnærminger. Lærebøkene har i kontrast til læreplanen en smalere tilnærming til historiebevissthet. Dette kommer tydeligst til uttrykk i form av at de skiller mellom historiebevissthet og kildekritisk kompetanse i tekstrammene. I lærebøkene blir historiebevissthet i større grad brukt som mål for elevenes refleksjonsevne enn konkret puggekunnskap eller kildekritisk kompetanse.

## 5 Historiebevissthet i planlegging og vurdering

I dette kapitlet skal jeg analysere de dataene jeg har fått gjennom intervjuene, observasjonene og tilsendte undervisningsplaner. Her skal jeg trekke linjer tilbake til teori, læreplaner og lærebøker i forhold til historiebevissthet. Det jeg kommer til å fokusere på er hvorvidt utvikling av elevers historiebevissthet tenkes å være og/eller faktisk er bevisst hos lærerne eller ikke. Med dette mener jeg at jeg skal se om lærerne tydelig planlegger å gjøre noe for å utvikle historiebevissthet, eller om dette gjøres mer ubevisst. I den sammenheng er det noe jeg må avklare. Når jeg videre skal analysere lærernes undervisning og refleksjoner kommer jeg i utgangspunkt til å se på historiebevissthet med hensyn til lærernes egne definisjoner og læreplanens definisjon. Når det er sagt anerkjenner jeg også mine egne tanker rundt begrepet og jeg kan ikke se bort fra at noen av mine observasjoner og analyser kan være påvirket av disse tankene. Videre i oppgaven kommer jeg til å anonymisere de tre lærerne ved å kalle dem Magnus, Kåre, og Dina.

### 5.1 Lærernes bakgrunn og timenes tematikk

Noe jeg tenker kan være interessant å se på i denne sammenheng er bakgrunnen til lærerne, både når det kommer til utdanning og yrkeserfaring. Alle lærere tar med seg kunnskap og erfaringer fra det de har jobbet med i forkant av der de jobber nå og den undervisningen de nå planlegger og gjennomfører. Ettersom dette er forskjellig fra person til person er jeg interessert i å se på om bakgrunnen til lærerne har noe å si på spørsmålet om undervisning i forhold til historiebevissthet.

Magnus har en lektorutdanning fra NTNU, med yrkeserfaring fra diverse jobber i og utenfor skolen. Egenskapene han trekker fram som nyttig for lærerjobben er det å håndtere mange ulike typer mennesker. Kåre har noe av den samme utdanningsbakgrunnen som Magnus, med mastergrad i norsk og grunnfag både i engelsk og historie. Dina på sin side har bachelor- og mastergrad i engelsk, med omtrent halvannet år med historie i løpet av de årene. Hun tok PPU-utdanning senere, på deltid. Utdannelsen til disse lærerne er altså ganske lik, med ett unntak. Ettersom Dina tok PPU-utdannelsen i etterkant det grunn til å tro at den teoretiske delen av historiedidaktikken, inkludert historiebevissthet, både sitter bedre i hukommelsen og baserer seg på nyere forskning enn da Magnus og Kåre hadde historiedidaktikkemnet på sine studier.

En slik forskjell i utdanningsbakgrunn og dens påvirkning på perspektiver på historiebevissthet kommer til synet i hvor essensiell de mener historiebevissthet er for skolefaget, da Dina mener at det er det som gjør faget interessant (både for henne selv og for elevene).

Da jeg observerte hos Magnus holdt de på med temaene opplysningstid og revolusjoner. Det var noe fokus på opplysningsfilosofene, samt den amerikanske og den franske revolusjonen. Kåre var på temaet kald krig. Han presenterte de ulike fasene som den kalde krigen gjerne deles inn i, som er opptrapping, globalisering, avspenning, ny spenning og avslutning. Dina underviste om første verdenskrig. Timene var ganske tydelig oppdelt i årsaker, krigsforløp, og fredsoppgjøret med Versaillestraktaten og noen linjer mot mellomkrigstiden og andre verdenskrig. Innimellom de timene var det én time om Norge i etterkrigstiden, grunnet et prosjekt klassen hennes skulle begynne på.

## 5.2 Lærernes definisjon av historiebevissthet

Noe av det viktigste for den videre analysen og drøftingen er hvordan de ulike lærerne selv velger å definere historiebevissthet. Dette er fordi observasjonene jeg har gjort i timene er gjort mye på bakgrunn av definisjon som den enkelte lærer har kommet i forkant. Det gjør at jeg ser etter forskjellige ting i timene som underbygger den definisjonen de kommer med. Jeg vil igjen påpeke at det kan hende min egen definisjon kan bidra til et fokus på undervisningsopplegg og utsagn i klasserommet som ikke nødvendigvis er tett opptil lærernes definisjoner, men det er deres definisjon som skal være utgangspunktet.

Magnus trekker fram to ulike ting når han skal definere historiebevissthet. Det ene er “kjennskap til fortiden for å kunne forstå nåtiden og forutse fremtiden”.<sup>91</sup> Det andre handler om at vi mennesker er historieskapt/historieskapende. Han legger seg dermed godt oppunder læreplanens definisjon på historiebevissthet. Som en lærer er hans definisjon relativt trygg, i den forstand at han ikke har en personlig vinkling som utfyller eller utfordrer læreplanen som sådan.

Kåre har en litt annen tilnærming. Selv om han også inkluderer det å være historieskapt og historieskapende som en del av historiebevissthetsbegrepet trekker han i tillegg fram at det er knyttet til elevenes identitet. Det er lett å tenke at det å være historieskapt er det samme som å ha ens egen identitet knyttet til historien, men jeg mener at det er en forskjell der. Å være

---

<sup>91</sup> Sitat fra intervju.



historieskapt handler mer om de konkrete historiske hendelsene som har ført til at din situasjon og dine rammer er som de er. Men det å knytte identiteten sin til de hendelsene er mye mer emosjonelt og personlig enn å være bevisst over hvorfor den politiske situasjonen i Norge i dag er som den er. Selv om identitet i møte med historien nevnes så vidt i læreplanen vil jeg påstå at Kåres definisjon er mer i tråd med Kjeldstadlis perspektiver.

Dina, som de to andre, trekker fram det å være historieskapt og historieskapende, men hun utvider dette litt. Hun sier at det handler om “en klarer å se seg selv som et produkt av historien, og sitt eget samfunn som et produkt av historien, og seg selv som et produkt av sin egen samtid, og samfunnet den lever i, og klarer å bare se disse større sammenhengene”.<sup>92</sup> Hun går dermed utover det individnivået som flere av definisjonene på historiebevissthet kan sies å ligge på, til et samfunnsnivå. I tillegg sier hun at vi ikke bare er et produkt av historien, men et produkt av vår egen samtid, noe jeg synes er interessant. Dette er noe andre historikere ikke legger så mye vekt på, den som kanskje er nærmest dette er den genetiske typen narrativ som Rüsen har utformet, der man moderniserer fortidens moral.

### 5.3 Lærernes bevisste operasjonalisering

I tillegg til å se på hvordan de ulike lærerne definerer begrepet historiebevissthet er det interessant å undersøke hvordan lærerne eksplisitt sier at de jobber med historiebevissthet på. Det er en ting at historiebevissthet er et sentralt begrep i læreplanen, og at det dermed selvfølgelig skal utvikles hos elevene. En annen ting er hvordan lærerne selv mener at de fokuserer på å utvikle historiebevisstheten til elevene, og på hvilken måte de velger å gjøre dette i sin undervisning.

I de første historietimene i skoleåret begynner Magnus ikke rett på tidenes begynnelse og starten av menneskets tidsalder, men han bruker de på å snakke om selve historiefaget, ikke bare historien. Dette inkluderer tematikk som kildekritikk, brudd og kontinuitet, og historiebevissthet. For Magnus er historiebevissthet en slags legitimering av faget, det er et fundament til hvordan og hvorfor man skal kunne historie, fordi man skal kunne se sin plass i nåtiden. Naturlig nok gir ikke Magnus seg med historiebevissthet etter de første timene, men han tar det heller ikke så tydelig opp igjen som i begynnelsen av skoleåret. Siden elevene skal vurderes etter kriteriene, kompetansene og ferdighetene som er gitt av læreplanen, og

---

<sup>92</sup> Sitat fra intervju.

læreplanens tilnærming til historiebevissthet er så bred som den er, kan det være lurt å gi elevene en innføring både i hva begrepet i seg selv er, samt hvordan det begrepet blir et slags bakteppe for undervisningen resten av året.

Kåre har en annen tilnærming. For det første er oppfatningen hans at historiefaget i skolen er todelt. Den ene siden er den mer reflekterende siden som inkluderer historiebevissthet og historisk empati. Den andre siden er den som tar for seg den realhistoriske siden ved faget. Han anser det som viktig og vanskelig å finne balansen mellom disse to sidene, fordi han ikke vil at elevene “kan være flinke til å reflektere over hvordan de selv har vært påvirket, mens de blir avkledd på en muntlig eksamen fordi de ikke kan realhistorien”.<sup>93</sup> For det andre virker det som om Kåre mener at utvikling av historiebevissthet best kommer til uttrykk i hvilke oppgaver eller aktiviteter elevene blir gitt. Eksempelet han kommer med er en oppgave der elevene får en bunke med påstander om de ulike forhandlerne ved Versaillestraktaten, hvor elevene da skal ta stilling til disse påstandene.

Da jeg først tok kontakt med Dina om dette masterprosjektet og skulle avtale tid for første observasjon var det veldig klart for henne at det måtte bli den timen da klassen skulle begynne på prosjektet “Min familie i historien”, et prosjekt jeg skal utdype mer om senere. Grunnen hennes var at det prosjektet var midt i blinken å observere gitt utformingen på denne masteroppgaven. Da jeg fikk vite mer om prosjektet ble det klart hvorfor. I tillegg til å være den delen av undervisningen jeg har observert som er mest eksplisitt knyttet opp til historiebevissthet generelt, er det også knyttet opp til Dinas egen definisjon av begrepet, noe jeg kommer tilbake til.

#### 5.4 Historiebevissthet i planleggingen

Når jeg nå skal se på planleggingsfasen er det to forskjellige ting jeg skal se på, det er hel- og halvårsplaner, samt lærernes egne tanker fra intervjuene. Før jeg setter i gang med selve analysen vil jeg avklare en ting. Jeg kommer til å bruke halvårsplanene som en del av planleggingen til hver enkelt time. Det vil si at når jeg ser etter historiebevissthet i halvårsplanene kommer jeg til å fokusere på perioden jeg har observert. Jeg skal selvfølgelig se på hele planen i tilfelle det er noen interessante trekk til historiebevissthet i andre deler av planene.

---

<sup>93</sup> Sitat fra intervju.

Halvårsplanen til Magnus er bygd opp relativt enkelt. Den tar for seg historiske temaer uke for uke. For hver uke står det også hvilket kapittel i boka som er relevant, samt hvilke kompetansemål som fokuseres på. Under selve halvårsplanen er alle kompetansemål fra læreplanen listet opp. Et av to kompetansemål som Magnus førte opp under temaet “Oversjøiske ekspansjoner” er det som sier at eleven skal kunne “gjøre rede for årsaker til at mennesker har migrert, og diskutere kultur møtene sett fra ulike perspektiver”.<sup>94</sup> Dette kompetansemålet er rettet mot historisk empati som inngår i historiebevissthetsbegrepet.

Dina sin halvårsplan er ganske detaljert. Det står time for time hva temaet er, samt hvilke sider i læreboka som er relevant. Det står for øvrig at de sidetallene er “ment som lekse i form av forberedende lesing til timene”.<sup>95</sup> Elevene blir på den måten gjort ansvarlig for egen forberedelse, og at de selv leser det de må for å kunne følge den ordinære undervisningen. Jeg snakket med Dina etter en historietime og hun nevnte at det handlet litt om å forberede elevene på studier, ettersom at dette var en påbyggsklasse. For som hun selv sa så får studenter normalt sett ikke lekser av den typen de er kjent med fra grunnskolen og videregående. Da handler det bare om å møte opp til forelesninger, bestå arbeidskrav og ta eksamen. Denne myndiggjøringen kan føre til at elevene kanskje tar historietimene litt mer på alvor og møter faget litt mer voksent, fordi de blir behandlet som voksne av læreren. Dette kan videre gjøre de mer reflekterte, som er viktig i utviklingen av historiebevissthet.

Videre i halvårsplanen til Dina er kompetansemålene listet opp, men samlet i perioder på omtrent to måneder. Den første perioden dette halvåret tar for seg Norge på 1800- og starten av 1900-tallet, første verdenskrig og mellomkrigstiden med fokus på den økonomiske krisen og framveksten av fascismen og nazismen. Underveis i perioden begynner de på et prosjekt som heter “Min familie i historien”, som jeg skal skrive mer om senere. Av kompetansemålene som er listet opp er det er par av dem som repeteres i forskjellige perioder. Dette er allikevel naturlig ettersom de omhandler verdenskrigene og personers handlingsrom i konfliktsituasjoner, som spenner seg over flere perioder.

Selve halvårsplanen til Kåre har en ganske enkel utforming, på linje med Magnus sin, og den i seg selv sier ikke mye om hvordan historiebevissthet vektlegges. Men i halvårsplanen er det lagt ved en lenke til dokumentet han har lagd over læringsmål for halvåret, og der er det mer tydelig. For det første er det listet opp relevante kompetansemål, deriblant det som lyder slik; “[eleven skal kunne] utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i

---

<sup>94</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>95</sup> Sitat fra halvårsplanen til Dina.

konfliktsituasjoner og vurdere konsekvenser av valgene de har tatt”.<sup>96</sup> Dette kompetansemålet er tydelig ment for å utvikle historisk empati, som er en del av historiebevissthetsbegrepet. Videre i læringsmålene er det listet opp flere påstander om egen kunnskap, realhistoriske spørsmål og diskuterbare påstander. Disse omfatter typiske temaer som årsaker til den kalde krigen, forskjeller mellom USA og Sovjetunionen og årsaker til den kalde krigens slutt. Vektleggingen i denne delen er først og fremst innenfor diskusjoner om brudd og kontinuitet, som er en av Seixas’ komponenter innenfor historisk tenking.

### 5.5 Vurdering av historiebevissthet

Når historiebevissthet blant historikere er såpass bredt definert, og i læreplanen enda bredere definert, hvordan forholder historielærere seg til begrepet i forbindelse med vurdering? Går det an å sette en karakter på historiebevissthet eller er det bare en underliggende egenskap?

Magnus mener at det ikke er lett å vurdere historiebevissthet i seg selv. Først og fremst lar han gjerne elevene være med å lage vurderingskriteriene, så da er det litt opp til dem selv om historiebevissthet er en del av de kriteriene eller ikke. Det er allikevel enklere i følge Magnus å se historiebevissthet i elevene når de har fagsamtaler. Grunnen til det er at refleksjon i form av å trekke linjer fra fortiden inn i nåtiden og videre inn i framtiden lettere blir uttrykt i en muntlig vurdering som fagsamtale enn i en skriftlig vurdering. Det gjelder ikke bare formelle muntlige vurderingssituasjoner, men også de mer uformelle samtalene Magnus har med elevene i løpet av året, og siden klassen hans ikke er så stor sitter han med en følelse av at han rekker å snakke mye med mange. Men han ville ikke spurt elevene om hvordan historiebevissthet passer inn i temaet de har om, og han tenker heller ikke at det er noe lett å sette karakter på elevens historiebevissthet rent eksplisitt. Det er for så vidt ikke noe han har prøvd på, men han tenker likevel ikke at det er en lett oppgave.

Kåre oppsummerer sine tanker om vurdering av historiebevissthet som følger; “Jeg synes det er vanskelig å vurdere isolert, men det hjelper å vurdere kompetansen bredt”.<sup>97</sup> I forkant snakker han om hvordan historielærere har en tendens til å vektlegge mest den realhistoriske kompetansen til elevene, og at refleksjonene som viser historiebevissthet blir i større grad ikke vurdert. Når det gjelder hvor konkret vurdering av historiebevissthet kan gjøres

---

<sup>96</sup> Kunnskapsdepartementet 2019.

<sup>97</sup> Sitat fra intervju.

trekker han fram oppgaver rundt kildekritikk som en god framgangsmåte på hvordan en elevs historiebevissthet kan komme til syne. På en muntlig vurdering er en type spørsmål han stiller for å se elevenes historiebevissthet det han kaller “det-lille-mennesket-i-historien-spørsmål”.<sup>98</sup>

Dina mener at en elev som sikter på en toppkarakter må ha en stor grad av historiebevissthet. Pugging av realhistorisk kunnskap uten en reflekterende dimensjon gjør at eleven ikke klarer å oppfylle alle vurderingskriterier. Problemet som hun belyser det ironiske med at en ikke kan få toppkarakter uten å vise historiebevissthet, samtidig som det ikke er enkelt å sette en karakter kun på elevens historiebevissthet. Dina formulerer det på den måten at historiebevissthet “står ikke helt på egne bein utenfor alt det andre”, der alt det andre refererer til realhistorisk kunnskap.<sup>99</sup> De trekkene hun ser etter ved eksempelvis en muntlig eksamen er at elevene blant annet klarer å komme med refleksjoner utenfor de refleksjonene som boka oppgir, og hvordan en historisk hendelse enten er lik noe som skjer i dag eller er en forløper til hvordan noe ser ut i dag.

I tillegg til Dinas tanker om vurdering av historiebevissthet generelt vil jeg se nærmere på vurderingskriteriene til prosjektet “Min familie i historien”. Kriteriene er det HIFO selv som har kommet fram til ettersom det er et landsdekkende prosjekt. Siden Dina selv har valgt å beholde de samme kriteriene vil jeg i dette tilfellet oppfatte de som hennes vurderingskriterier. Av alle kriteriene vil jeg trekke fram tre av dem.<sup>100</sup> Det første sier kort og godt at en god besvarelse har “korrekte, historiske opplysninger”. Det andre kriteriet er at besvarelsen skal ha “refleksjoner som setter ens egen undersøkelse i en større sammenheng”. For meg høres dette ut som om eleven skal redegjøre for tidligere forskning og sette sin undersøkelse i konteksten av den, som jeg mener er ambisiøst selv på videregående nivå. Det er ikke spesifisert på hvilket omfang besvarelsen skal være, men som nevnt jobbes det med over 2-3 måneder, og siden Dinas klasse i dette tilfellet var Vg3 er forventningene relativt høye med tanke på omfanget. Det siste kriteriet jeg vil nevne sier at “bruk og vurdering av kilder skal integreres i framstillinga”, i tillegg til at det skal brukes både primær, og sekundærkilder. Dette er et veldig konkret vurderingskriterium, og det er etter min mening mye enklere å vurdere om eleven har skrevet eksplisitt om hvilke typer kilder vedkomne har brukt, og muligheter og utfordringer med de ulike kildene og i hvilken grad eleven har gjort dette.

---

<sup>98</sup> Sitat fra intervju.

<sup>99</sup> Sitat fra intervju.

<sup>100</sup> En liste over alle kriteriene fins på [www.historiekonkurransen.no](http://www.historiekonkurransen.no) under “Til læreren”.

## 5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist at historiebevissthet først og fremst tydeliggjøres for elevene i planleggingsfasen i form av kompetansemål som listes opp i halvårsplanene. Læreren som gjør noe ekstra med å vise elevene hva dette handler om er Magnus som eksplisitt snakker om historiebevissthet i begynnelsen av året. De to andre gjorde ikke noe liknende, men Dina var veldig bevisst på koblingen som kan bli gjort til historiebevissthet gjennom prosjektet “Min familie i historien”. Angående vurdering gir alle tre lærere uttrykk for at det å vurdere historiebevissthet som en isolert ferdighet er vanskelig. Vurdering av historiebevissthet skjer ifølge lærerne gjennom å se på elevenes refleksjonsevne, særlig med tanke på linjer bakover og framover i tid.

## 6 Historiebevissthet i undervisning

I dette kapittelet skal jeg analysere hendelser, utsagn og undervisningsopplegg som har funnet sted i undervisningen og hvordan dette kan knyttes opp mot historiebevissthetsbegrepet, enten i henhold til lærernes egne definisjoner, læreplanens definisjon eller annen teori. I den sammenheng har jeg definert syv analytiske kategorier på bakgrunn av både teori og læreplanen som jeg skal bruke for å kategorisere hvilke ulike aspekter ved historiebevissthet ulike undervisningsopplegg kan bidra til å utvikle.

### 6.1 Analytiske kategorier

De to første kategoriene er “Tidsdimensjonene” og “Historieskapt og historieskapende”. Disse kategoriene er det som de aller fleste historikere vil være enige om at er en del av historiebevissthetsbegrepet. “Tidsdimensjonene” handler om sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid, og bevisstheten om at perspektiver og fortolkninger av fortiden er preget av nåtidens rammer, verdisyn og liknende. Denne kategorien er inspirert av historikere som Jeismann og Koselleck, og når jeg videre i oppgaven bruker ordet “tidsdimensjonene” brukes det som et begrep som innebærer det teoretiske som er gjort rede for tidligere. “Historieskapt og historieskapende” er en videreføring av den første kategorien, der det handler om at (i dette tilfellet) elevene skal forstå at de selv er en del av historien, formet av historiske hendelser og prosesser og selv kan påvirke historien videre.

Den tredje kategorien er “Historisk empati”, som går ut på at elevene skal kunne forstå fortiden på dens premisser og rammer. I læreplanen er dette ofte tilknyttet ordet “handlingsrom”, som indikerer at handlingsrommet til mennesker opp gjennom historien ikke har vært konstant, men er kontekstuell. Forståelse for denne forskjellen fra nåtidens til fortidens handlingsrom er en viktig komponent av historisk empati.

De neste to kategoriene har en sammenheng som argumenteres for senere. Den fjerde kategorien er “Elevenes livsverden”, og tar utgangspunkt i Bernard Eric Jensens modell om de ulike arenaene elevene får historieførståelse fra. Den femte kategorien er “Historiebruk”, og handler om bevisstgjøringen rundt hvordan ulike aktører bruker historien til ulike formål.

Når det kommer til de to siste kategoriene skjer det et skille. De fem første er kategorier som er direkte knyttet til teoretiske perspektiver på historiebevissthet, men de to siste er inkludert for å dekke læreplanens definisjon til det fulle. Den sjette kategorien er dermed “Kildekritisk kompetanse” og den syvende er “Realhistorisk kunnskap”. Kildekritisk

kompetanse er i denne analysen adskilt fra historiebruk, fordi formålet med de to forståelsene er forskjellig. Kildekritisk kompetanse handler om den veldig konkrete kredibiliteten til et historisk materiale, og refleksjoner rundt hvordan materialet kan brukes enten som en levning eller en beretning. Historiebruk handler ikke om materialet i seg selv og dets bruksområder, men hvordan disse bruksområdene blir utvalgt og vektlagt av mennesker. Den siste kategorien om realhistorisk kunnskap er i skolesammenheng mer tradisjonell, i den forstand at det gjelder omstendigheter der elever skal lære ulike typer realhistorisk kunnskap for kunnskapens skyld. Da er ikke refleksjoner det viktigste, men målet er en kunnskap om blant annet innholdsbegreper og kronologi.

Nå skal det sies at angående denne kategoriseringen kan det hende at andre som leser denne oppgaven ville ha kategorisert noen av oppleggene på en annen måte. Jeg vil da presisere hvordan jeg har gått fram for å kategorisere et opplegg som jeg har gjort, og det er ved å ha stilt meg selv følgende spørsmål: "Hva er formålet med dette?". Eksempelvis vil det si at selv om en oppgave i undervisningen inkluderer noe historisk materiale betyr ikke det at det er kildekritisk kompetanse som er formålet med oppgaven, det kan hende det handler om historiebruk eller en refleksjon rundt tidsdimensjonene. Når jeg har stilt dette spørsmålet er det i noen tilfeller min oppfatning av formålet som er bakgrunnen for kategoriseringen. I andre tilfeller jeg har spurt lærerne eksplisitt i et av intervjuene om hva formålet med den hendelsen eller det opplegget har vært.

## 6.2 Tidsdimensjonene

På tross av å være den første kategorien og den som i størst grad er felles for alle historikere som har kommet med en definisjon på historiebevissthet, har det vært vanskelig å definere deler av undervisningen som direkte kan knyttes til denne kategorien i tråd med spørsmålet jeg har operert etter i arbeidet med analysen. Grunnen til dette er at tidsdimensjonene som det er formulert i teorien virker overordnet alle andre aspekter ved historiebevissthet. I tillegg er dette aspektet så abstrakt at det er vanskelig å kunne si at deler av undervisningen har hatt som formål å bevisstgjøre elevene i hvordan fortidsframstillingene er påvirket av nåtiden.

Det er allikevel hendelser i klasserommet som handler om dette. En slik hendelse skjedde i klassen til Magnus da han snakket om det jeg kaller "statuedebatten", debatten som handler om hva vi skal gjøre med statuer, gater og liknende som er oppkalt etter historiske personer som har sider ved dem som i dag blir sett ned på mer enn i vedkomnes samtid. Magnus



selv mener at vi ser på historien med de verdiene vi har i dag, og at elevene må bevisstgjøres nettopp dette. Her er det et tydelig tegn på at nåtidens påvirkning på framstillingen av fortiden eksplisitt blir tatt opp i undervisningen og diskutert med elevene. Han understreker imidlertid at en slik bevisstgjøring må gjøres i moderate mengder, fordi det å gå utenfor seg selv og se på hvorfor vi ser på fortiden som vi gjør kan for enkelte elever bli for mye hvis det kreves for ofte.

En annen hendelse skjedde da Magnus snakker om den amerikanske uavhengighetserklæringen. Han kaller den et av de mest sentrale dokumentene i historien, samtidig som han påpeker at den er skrevet veldig idealistisk. Den første delen av erklæringen vises på tavlen, og der står det at “alle mennesker er født like, at de alle har fått visse umistelige rettigheter av sin skaper, og at retten til liv, frihet og streben etter lykke er blant dem”.<sup>101</sup> Magnus setter erklæringen i en realistisk kontekst, der “alle mennesker” egentlig bare gjelder hvite menn. Det samme gjelder streben etter lykke, det er det ikke alle som kan gjøre siden de er slaver. Her mener jeg det skjer et praktisk eksempel på at nåtiden påvirker fortidsfortolkningen. I motsetning til det forrige eksempelet da Magnus tok opp temaet rundt statuedebatten, blir han selv påvirket av sin samtid da han skulle analysere uavhengighetserklæringen.

I den samme timen hadde Magnus en digresjon hvor han fremmer sin mening om at vi som fellesskap må bli enige om hvilke ord og begreper man skal bruke om historiske personer, grupper og fenomener når disse diskuteres. Hvis ikke den enigheten er tilstede kommer ikke diskusjonen til å gå noen vei fordi man blir opphengt i terminologien og ikke det temaet som faktisk diskuteres. I dette tilfellet får tidsdimensjonene en annen rolle. Noen av elevene mente at bruken av tradisjonelle ord og begreper var greit fordi de “alltid” har blitt brukt. Andre mente at det var viktig å bruke de mer moderne ordene og begrepene på bakgrunn av respekt for folkegruppa det i dette tilfellet gjaldt. Jeg vil si at alle elevene da egentlig er bevisst på at det er et tilfelle av at fortidsframstillingen er endret på grunn av nåtidens kontekst, så alle elevene har på den måten historiebevissthet rundt dette. Spørsmålet blir heller om de velger å følge nåtidens framstillinger eller om de holder ved fortidens fortidsframstilling, som etter min mening kun blir et spørsmål når elevene faktisk har en reflektert historiebevissthet.

---

<sup>101</sup> Teksten var oversatt i Magnus’ PowerPoint, men for å se teksten på engelsk er det en transkripsjon på nettsiden til det amerikanske nasjonalarkivet.

### 6.3 Historieskapt og historieskapende

Et av de oppleggene som mest eksplisitt handler om historiebevissthet er noe som ble gjennomført i Dinas klasse. Klassen skulle sette i gang med et prosjekt kalt “Min familie i historien”. Dette er for mange lærere et kjent undervisningsopplegg som er ment til å aktualisere historien for elevene gjennom at de skal undersøke et familiemedlems historie, enten for å studere vedkomne i seg selv, eller for å sammenlikne med sin egen historie. Prosjektet foregår over lengre tid, det vil si omtrent 2-3 måneder. Elevene skal til slutt presentere det de har funnet ut om sitt familiemedlem, og måten de skal gjøre det på er veldig åpen. Det vil si at de kan blant annet velge å ha en tradisjonell presentasjon, lage en podkast eller en film. Når de jobber med prosjektet må elevene naturligvis jobbe med kilder, enten det er å intervju familiemedlemmet (eventuelt også andre familiemedlemmer), lese i dagbøker, aviser, og andre dokumenter som kan være kilder til informasjon om familiemedlemmets historie. Etter at de har valgt hvilket familiemedlem de vil undersøke skal de lage en problemstilling som er mer spesifikk enn “Hva har bestemor opplevd i livet?”. De kan for eksempel se på levekår, muligheter for utdanning og jobb, det sosiale livet og så videre. Prosjektet er også en del av en konkurranse med samme navn som Den norske historiske foreningen (HIFO) arrangerer hvert år, der elever kan sende inn sitt bidrag å vinne en pengepremie.<sup>102</sup>

Dette er det undervisningsopplegget som mest eksplisitt knyttes til historiebevissthet av alt det jeg har observert. I prosjektbeskrivelsen står det at “hensikten med prosjektet er at dere som elever skal øke deres egen historiebevissthet- og interesse ved å finne ut mer om noen i familien deres og plassere denne/disse i en større historisk kontekst”.<sup>103</sup> For meg er det tydelig at det den prosjektbeskrivelsen sier er at hvis en elev undersøker et familiemedlems plass i historien så hjelper det eleven med å forstå at den historiske konteksten er det som er med og former livet til den personen, enten det gjelder opplæring, utdanning, karrierevalg, politiske valg, beslutninger knyttet til stifting av familie og så videre. Gjennom å lære og forstå dette kommer eleven til en bedre forståelse av hvordan påvirkningen fra samfunnet rundt ikke bare gjelder mennesker som levde 50 år tilbake eller nødvendigvis mennesker som utrettet mye i sitt liv, men det gjelder også dem selv.

Med dette prosjektet oppstår det et slags luksusproblem i kontekst til denne oppgaven. Prosjektet er et prakteksemplar på et opplegg som kan passe inn i alle disse analytiske

---

<sup>102</sup> HIFO u.å.

<sup>103</sup> Sitat fra prosjektbeskrivelsen som Dina lagde.

kategoriene. Det omfatter historisk materiale, både i kildekritisk forstand og i kontekst til historiebruk. Det inkluderer selvfølgelig realhistorisk kunnskap om familiemedlemmet, samtidig som det også handler om å forstå medlemmets handlingsrom, altså utvikle historisk empati, i de tre tidsdimensjonene. Til slutt er det naturligvis relevant til elevenes livsverden, fordi det nettopp er snakk om et familiemedlem de kanskje har visst så mye om på disse områdene før arbeidet med prosjektet. Grunnen til mitt valg om å plassere det i denne kategorien er at Dina selv mener det er et av hovedmålene med prosjektet, at elevene “kanskje kan få en forståelse av at dine valg, det du gjør i ditt liv, er jo med og skaper historien videre”.<sup>104</sup>

I en av timene til Magnus sa han at det var først i opplysningstiden at tanken om at framskritt er bra begynte å inntre hos mennesker. For å understreke dette viste han en video fra en “TED-talk” som den canadisk-amerikanske psykologen Steven Pinker hadde. Pinker bruker statistikk til å komme fram til at menneskeheten har opplevd framskritt fram til nå.<sup>105</sup> Magnus bruker poengene til Pinker for å si at det er tre store samfunnsomveltninger, der to av de er den amerikanske og den franske revolusjonen. Det at han både trekker inn de store, eksistensielle spørsmålene og knytter de sammen mellom fortid og nåtid er for meg et tydelig hint til historiebevissthet, med trekk til Ohman Nielsens definisjon av historie som tosidig, der den ene er nettopp eksistensiell.

En tendens jeg la merke til i Kåre sin undervisning om den kalde krigen var at han i stor grad hadde et aktørperspektiv, der aktørene ofte var enkeltpersoner. Selv mente han at han også prøver å inkludere et strukturperspektiv, men på grunn av temaet og tidsperioden er det fort gjort å trekke fram enkeltpersoner som John F. Kennedy og Mikhail Gorbatsjov. Videre knytter han dette til utvikling av historiebevissthet. For Kåre blir det et poeng at elevene skal skjønne at det er vanlige mennesker som styrer land og supermakter, og som tar beslutninger som kan påvirke veldig mange liv. Ved å vise dem dette, forstår forhåpentligvis elevene at de selv kan være i en slik posisjon og påvirke andre. Kåre poengterer også at han merker at elevene synes det er interessant når de kan “sette fjes på historien”, antakeligvis fordi det blir noe mer enn bare et navn på et papir eller liknende.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> Sitat fra intervju.

<sup>105</sup> TED 2018.

<sup>106</sup> Sitat fra intervju.

## 6.4 Historisk empati

Kåre hadde et undervisningsopplegg som jeg mener er en tydelig trening i elevenes historiske empati. Oppgaven gikk ut på at elevene ble satt i grupper og var ansatte i Stasi som skulle beslutte om en øst-tysk musiker kunne få tillatelse til å dra til Vest-Tyskland for å spille en konsert eller ikke. Elevene fikk da utlevert mange små lapper med etterretning om denne musikeren som skulle hjelpe elevene med å finne ut av om han var en rømningsfare eller ikke. Det som de fleste lærere antakeligvis håper på er at de ulike gruppene kommer til ulike konklusjoner, noe de i dette tilfelle gjorde. Da ble det naturligvis en diskusjon om hvorfor noen vil gi denne musikeren tillatelse til å dra og andre ikke vil gjøre det. Hovedpoengene det endte opp med var om denne musikeren prioriterer sin egen karriere og suksess eller familiens muligheter. Slik dette undervisningsopplegget ble gjennomført ble det gjort på en måte som Peter Seixas kaller en vanlig pedagogisk feil.<sup>107</sup> Denne feilen handler om at den type perspektivtaking som gjøres i denne typen oppgaver ikke baseres nok på tidligere erfaring med relevante primærkilder. Hvis denne spesifikke oppgaven gis til elever som ikke har lest noe om Stasi, enten sett utenfra eller rapporter, brev eller liknende fra Stasi-ansatte selv blir oppgaven bare et tilfelle av å bruke nåtidens briller på en imaginær fortid, i følge Seixas. Seixas' argument er godt, men i skolens kontekst er det allikevel et element som gjør at den feilen vanligvis blir gjort, og det er timetallet. I Vg3 skal elevene ha 113 timer med historie, noe som tilsvarer rett under tre klokketimer i uka.<sup>108</sup> I praksis er det ofte satt opp to timer historie i uka, og en fagdag innimellom for å gjøre opp for overskuddet av antall timer. Problemet som oppstår, og som de andre lærerne også nevner, er at det er for få timer i uka til at lærerne ikke får tid til å dekke alt de vil dekke. Hvis en lærer skulle ha gjennomført opplegget som Kåre her har gjort på en måte som blir riktig i forhold til Seixas' tilnærming burde elevene ha brukt iallfall én skoletime (enten den er på 45 eller 60 minutter) på å undersøke primærkilder knyttet til Stasi slik at de får et inntrykk av hvordan en som jobbet der tenkte rundt og håndterte slike saker. Det er en prioritering læreren i så fall tar, men i praksis kan det føles for snevert å jobbe med det i én eller to timer før elevene skal gjennomføre dette opplegget.

---

<sup>107</sup> Seixas 2017: 601. Fritt oversatt fra Seixas – “a common pedagogical error”.

<sup>108</sup> Kunnskapsdepartementet 2019. Antall timer i uka er regnet ut med utgangspunkt i 190 dager (38 uker) i et skoleår.

## 6.5 Elevenes livsverden

Læreren som tydeligst var opptatt av å gjøre historiske hendelser relaterbart for elevene var Magnus. Det er noe han var veldig bevisst over, og som i større grad skjedde etter at LK20 ble innført. Måten han gjorde dette på var i stor grad muntlig og var ikke nødvendigvis knyttet til et enkelt undervisningsopplegg, men heller en del av hans egne refleksjoner i løpet av forelesningsdelen av undervisningen. Et eksempel på dette er da han snakket om motivasjonen for ekspansjonen i Amerika på 1500-tallet. En av disse var misjon, og han trekker linjer til fotballverdenen i dag og poengterte at mange søramerikanske fotballspillere viser kristne gestikuleringer både før, under og etter en fotballkamp. Dette er ikke bare en måte for elevene å bli kjent med hvordan noe i fortiden påvirker mennesker i dag. Dette er et godt eksempel på hva Bernard Eric Jensen mener at lærerne bør gjøre, nemlig å knytte historiske hendelser til andre interesseområder som elever har utenfor skolen, noe Magnus her gjør når han appellerer til de fotballinteresserte. Dette kan føre til at den “nåtidsbobla” som elevene lever i, i følge Dahlmo, kan trennes gjennom fordi Magnus klarer å finne et slags koblingspunkt mellom fortiden og nåtiden som elevene kan relatere seg til og synes er interessant. Magnus trakk også linjer til dagens samfunn da han snakket om ulike grunner til den franske revolusjonen, der en av de er lite ressurser og trange kår. Han poengterte at dette også kunne ses under koronapandemien da vi ikke fikk lov til å gjøre ting som man fra før av var veldig vant med og tok for gitt at man kunne gjøre uten problemer. Dette førte til at det flere steder oppstod protester og demonstrasjoner mot ulike restriksjoner. Den linjen Magnus trakk i dette tilfellet er veldig relevant for elevene, fordi dette er noe alle kan huske, og som flere kanskje også kunne kjenne seg igjen i.

Kåre trekker også linjer til i dag som elevene kan relatere seg til. Da han i en time snakket om Ronald Reagan trakk han linjer til Donald Trump og sa at det var andre gang USA hadde en “cowboy som president”. Elevene, som går i Vg3, vet godt hvem Trump er og hvilket bilde som er skapt rundt han, så da Kåre sa at Reagan var et likt tilfelle, gjør det at elevene enkelt kan forestille seg hvordan han var uten å ha sett videoer og/eller bilder.

## 6.6 Historiebruk

Noe som har vært overraskende i arbeidet med denne analysen er at det er lite lærerne har gjort som går innunder utviklingen av kompetanse og kunnskap om historiebruk. Dette kan forklares

på to måter. Den første er at i møte med kildeoppgaver i undervisningen er det lettere å jobbe med dem med et fokus på selve kildekritikken i stedet for historiebruk. Det er nok mer tradisjonelt å jobbe med opphav til et historisk materiale og kritisk tenkning i den sammenheng enn å se på hvordan det materialet brukes av aktører enten i materialets samtid eller i dag. For det andre er det en sammenheng mellom elevenes livsverden og historiebruk, og linjen som skiller de kan til tider være tynn. Historiebruk handler som nevnt om hvordan ulike aktører bruker historie i sine narrativer. Når en person bruker en historisk hendelse for å fremme et budskap er det fort gjort at noen perspektiver på fortiden endres for å passe til personens narrativer. Disse endringene kan for eksempel innebære at historiske hendelser og/eller idealer kobles til dagens livsverden som ikke nødvendigvis stemmer overens med den kontekstuelle livsverdenen.

På grunnlag av dette kan det for eksempel sies at statuedebatten som Magnus tok opp i sin klasse kan snakkes om som en diskusjon om historiebruk. Hvordan skal mennesker minnes historiske aktører? Noen vil kanskje si at en statue av Winston Churchill bare er et uttrykk av takknemlighet for innsatsen han gjorde under andre verdenskrig, imens andre kanskje vil si at statuen er et uttrykk for støtte ovenfor imperialisme, gitt Churchills imperialistiske holdning. Hvis det er denne innfallsvinkelen som blir brukt kan det definitivt sies å handle om historiebruk i like stor grad som det handler om tidsdimensjonene.

## 6.7 Kildekritisk kompetanse

Da Magnus skulle ha første time om opplysningstiden valgte han å vise et bilde av et register over dødsfall i London en uke i 1665. Først spør han klassen om hva slags kilde dette er, og han er nøye med å påpeke at dette er *et bilde* av registeret, ikke selve registeret. Han får klassen til å se nøye på den listen over dødsårsaker og si hva de ser. Noe de legger merke til er blant annet det høye dødstallet relatert til pest. Noe annet noen legger merke til er at et par av dødsårsakene kan virke litt “rare” eller “spesifikke”, som for eksempel “Found dead in the Street at St. Bartholomew the Less”, “Frighted”, eller “Suddenly”. Videre spør han hva dette kan si om samfunnet og samtiden. Utover at det sier noe om levekår generelt kommer de fram til at det ikke er nevnt Gud noe som helst sted, dødsfall forklares ikke her med at Gud grep inn på noen måte. Han sier så at dette er et tegn på at mennesker i den tiden hadde et ønske om å forstå verden utenfor de forklaringene som religionen gir. Etterpå viser han statistikk på dødsårsaker fra 2019, og i den oversikten ser man at 1/3 av alle dødsfall er på grunn av hjertesykdommer,

og videre nedover i prosentene er andre sykdommer. Noe Magnus påpeker for elevene er andelen av dødsfall som er grunnet krig, som i følge statistikken er 0.2 %. Noen av elevene syntes det var et litt lavt tall ettersom man hører så mye om krig nyhetsbildet og medier generelt. Da sa Magnus noe jeg synes er interessant, nemlig “Gjerne etterprøv [tallene]”. Dette mener jeg viser en kildekritisk bevissthet som går utover “det vanlige” nivået. Jeg mener med det at han ikke bare spør elevene om hva slags kilde det er og hva den kan brukes til, men han er også åpen for at hans kilde ikke nødvendigvis er den beste. Elevene sitter da igjen med et inntrykk av at læreren er selvbevisst sin egen kildekritiske sans, noe som videre kan hjelpe med å utvikle deres egen kildekritiske sans.

Likevel skjedde noe av det motsatte timen før. Da snakket Magnus om den oversjøiske ekspansjonen til Amerika, og han kaller dette “den første globaliseringen”. Temaet om når globaliseringen begynte er et diskutert tema. Uten å gå dypere inn på de ulike perspektivene i den debatten er det da interessant at han tar et ståsted på nettopp dette. Det er ikke sikkert at dette er veldig bevisst gjort av han, men det kan hende at noen elever sitter igjen med den tanken om at oppdagelsen og bosettingen av Amerika er den første globaliseringen. Nå betyr ikke det at de sitter med så mye “feil kunnskap” av den grunn, men det viser at Magnus både kan være veldig nøye på at elevene er kildekritiske og at de innimellom kan ta noen påstander mer for god fisk.

Magnus gjorde også noe annet i en av timene sine som er ganske interessant i forhold til historiebevissthet i en moderne skolehverdag. I starten av timen delte han ut et par ark til elevene med tre malerier på. De viser henholdsvis henrettelsen av kong Ludvig 16., et portrett av Napoleon og Ballhuseden. Under hvert bilde var det en rekke spørsmål elevene skulle svare på, og de skulle velge et av maleriene og tilhørende spørsmål. Det som gjør dette er interessant er grunnen til at Magnus valgte og dele ut fysiske valg. Grunnen var at elevene ikke kunne bruke ChatGPT eller en annen KI-hjelp for å finne ut mer om maleriene eller for å finne svar på spørsmålene. Populariteten til KI har økt betydelig de siste årene, og det tilbyr både på muligheter og utfordringer for lærere. I forhold til historiebevissthet er dette desto tydeligere. Hvis elevene hadde brukt KI til å finne informasjon om maleriet og trukket konklusjoner om legitimiteten til maleriene som historiske kilder og liknende ut ifra den informasjonen, vil de konklusjonene antakeligvis være påvirket av andre. Da de derimot fikk servert maleriene på ark og må kun se på de selv danner de et mye mer selvstendig bilde av hvordan maleriet er framstilt og hvordan det kan brukes som en historisk kilde. Ettersom kildekritikk og kildebruk er en del av læreplanens definisjon på historiebevissthet blir den historiebevisstheten utviklet på en mer organisk måte på et mer individuelt plan.

I en av timene til Dina stoppet hun litt opp for å snakke med elevene om kildebruk og kildekritikk eksplisitt. Elevene jobbet med noen digitale oppgaver som handlet om nettopp kildekritikk, og da flere av elevene viste vanskeligheter og usikkerhet rundt hvordan de skulle angripe oppgaven tok Dina ordet og snakket om kildekritikk. Da snakket hun blant annet om hva en levning og en beretning er, forskjellen mellom dem og når det er aktuelt å snakke om de ulike typene. Dette har en funksjon som er lik den Magnus sikter på da han i starten av året har dedikert timer til å lære elevene om historiefaget selv. Dina forklarer at hun prøver å jobbe med elevene om selve historiefaget og utfordringer som historikere kan møte på, men hun peker på to utfordringer med dette. For det første er det for noen elever vanskelig å ta inn over seg i tillegg til realhistorisk kunnskap og refleksjoner som utvikler historiebevissthet. For det andre er det tidspresset, som i enda større grad er gjeldende på påbygg enn i Vg2 og Vg3.

## 6.8 Realhistorisk kunnskap

Et aspekt ved historiebevissthet som kommer fram i en av timene til Kåre er viktigheten av realhistorisk kunnskap, som uttrykt av Kate Hammond.<sup>109</sup> Hammonds poeng er at hvis elever har en høy grad av historieforståelse vil de analysene som de gjør ble mye bedre. I denne oppgavens tilfelle jobbet for eksempel klassen til Kåre med et begrepsark om begreper tilhørende temaet den kalde krigen, der begreper som NATO, Warszawapakten, jernteppet og stedfortrederkrig sentrale. Elevene jobbet parvis og blandet parene etter hvert begrep de forklarte, slik at de fikk høre andres definisjoner på begreper de selv har definert. De fikk kun lov til å bruke læreboka til hjelp med definisjonene, noe Kåre valgte å si bevisst.<sup>110</sup> Grunnen til dette var fordi de har tilgang på “all verdens fristelser” på nettet, og at det innimellom er litt enklere bare å bruke læreboka.<sup>111</sup>

Et annet opplegg som hadde Kåre hadde som først og fremst fokuserer på realhistorisk handlet om en sammenlikning av Øst og Vest i henhold til SPØKT-modellen som er nevnt tidligere i forbindelse med *Grunnbok i historie*. Elevene skulle lage en lysbildefremvisning med to bilder på hvert lysbilde, et som representerer Vesten (Vest-Europa og USA) og et som representerer Øst-Europa. Hvert lysbilde tar for seg hver del av SPØKT-modellen, altså sosiale, politiske, økonomiske, kulturelle og teknologiske forskjeller mellom blokkene. Det som skiller

---

<sup>109</sup> Hammond 2014.

<sup>110</sup> Noen elever satt allikevel med mobil og/eller PC for å finne informasjon, noe Kåre med vilje ikke slo ned på.

<sup>111</sup> Sitat fra intervju.



seg litt ut fra liknende opplegg er at det ikke skulle være noen tekst på lysbildene utenom de fem elementene i SPØKT.

Det at realhistorisk kunnskap må være på plass for å kunne ha en sterk historiebevissthet er også tydelig hos Dina. Da hun ble spurt om nettopp dette, om hvilken måloppnåelse en elev med mange refleksjoner og lite faktakunnskaper svarte hun at det har hun aldri, eller sjeldent, opplevd. Hun påpeker så at det fins noen under-ytere. Dette er elever som er reflekterte og har stor kapasitet, men som glipper i sine resonnementer fordi den realhistoriske kunnskapen ikke er fullt og helt på plass. Det medfører at de ikke vil få en toppkarakter på vurderingen.

## 6.9 Oppsummering

Utvikling av elevers historiebevissthet kan gjøres på mange ulike måter i selve undervisningen. I dette kapitlet har jeg sett at forskjellige undervisningsopplegg kan sies å utvikle ulike aspekter ved elevenes historiebevissthet. Dette gjelder både den tradisjonelle, teoretiske tilnærmingen og den bredere tilnærmingen som læreplanen har. Det jeg har funnet er at lærerne i denne studien har en tendens til å fokusere på opplegg som handler om det å være historieskapt og historieskapende, samt oppgaver som handler om kildekritikk. Dette tilsvarer henholdsvis til teori og læreplan.<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Som nevnt er historieskapt/historieskapende også en del av læreplanen, men jeg kaller det her en del av teorien for å poengtere forskjellene mellom teori og læreplan.

## 7 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene jeg har gjort i planleggingen og gjennomføringen av historieundervisning hos de tre lærerne. I denne drøftingen kommer jeg til å presentere tre hovedpoenger. Disse er kalt “læreplanens problem”, “teorinær eller læreplannær”, og “fra definisjon til undervisning”. Avslutningsvis i kapitlet skal jeg drøfte hvilken plass både læreplanen og læreboka har mer generelt i undervisningen.

### 7.1 Læreplanens problem

Historiebevissthet i historieundervisningen er et omfattende forskningsområde. Det som er den største utfordringen til både lærerne som underviser og de som forsker på de samme lærerne er den svært brede definisjonen på historiebevissthet som læreplanen legger fram. Jeg har sett at læreplanen går utover det tradisjonelle perspektivet på hva historiebevissthet innebærer og inkluderer andre aspekter.<sup>113</sup> De to aspektene som jeg har pekt på som kommer i tillegg til den tradisjonelle teorien er kildekritisk kompetanse og realhistorisk kunnskap. Linjen mellom kildekritisk kompetanse og historiebruk kan virke ganske kort. Allikevel er det en tydelig forskjell mellom de to. Kildekritisk kompetanse handler i stor grad om legitimiteten til det historiske materiale først og fremst som faktisk materiale fra tiden den utgis å være fra, og som historisk kilde til å svare på spørsmål en historiker har. Historiebruk går utover den konkrete legitimiteten og ser på den mer abstrakte legitimiteten som er mer sentrert i nåtidens aktør og deres bruk av historisk kunnskap.

Når det gjelder realhistorisk kunnskap kan jeg trygt si at så godt som alle kan være enige om at det er en viktig del historiefaget i skolen. Det jeg har stilt spørsmål ved og være kritisk til i denne oppgaven har vært plassen den realhistoriske kunnskapen skal ha i historiebevissthetsbegrepet som sådan. Selv om det å ha en historiebevissthet også inkluderer å inneha realhistorisk kunnskap betyr ikke det at hvis en elev pugger den norske kongerekken utvikler den automatisk historiebevissthet av den grunn. Utvikling av historiebevissthet skjer mer i sammenkoblingen mellom læring av realhistorisk kunnskap og refleksjoner rundt hvordan historiske personer og hendelser og påvirket omgivelsene sine fram til i dag. Satt på spissen blir lærernes operasjonalisering nesten irrelevant å snakke om fordi alt læreren gjør i en historietime

---

<sup>113</sup> Se kapittel 4.1.

kan sies å utvikle historiebevissthet i henhold til læreplanens tilnærming. Det som imidlertid gjør det relevant å snakke om lærernes operasjonalisering er nemlig å se på hvordan lærerne *selv* mener de utvikler elevenes historiebevissthet. Deres tanker rundt dette, i sammenheng med hvordan undervisningen faktisk utfolder seg, gir et bilde av den faktiske operasjonaliseringen av begrepet.

## 7.2 Teorinær eller læreplannær?

Da Paulssen skrev sin masteroppgave konkluderte han med at historiebevissthet var erfaringsnært, men teorifjernt. Analysen i denne oppgaven antyder at historiebevissthet hos lærere ikke er teorifjernt for alle, men jeg mener heller ikke det er riktig kun å snakke om at det har blitt teorinært. På bakgrunn av undersøkelsen som er gjort i denne oppgaven vil jeg argumentere for at det teorinære kan deles inn i to, enten *teorinært* eller *læreplannært*. En teorinær tilnærming til historiebevissthet har utspring hos en historiker, som Jeismann eller Koselleck. Denne tilnærmingen blir da smalere enn den læreplannære tilnærmingen. Den læreplannære tilnærming tar nemlig utgangspunkt i læreplanens (og særlig kjerneelementets) tilnærming til begrepet. Tidligere i oppgaven har jeg sett på hvordan læreplanen ikke bare inkluderer de mer tradisjonelle aspektene ved historiebevissthet som man ser i teorien, men den utvider begrepet så det også inkluderer kildekritisk kompetanse og realhistorisk kunnskap. Selv om en teorinær tilnærming til historiebevissthet kan passe inn i læreplanen og motsatt velger jeg å skille mellom disse to for å vise hvor lærerne selv mener de står.

Med utgangspunkt i denne todelingen vil jeg påstå at Dina er den av lærerne som er mest læreplannær. Det er ingen antydning til at hun trekker linjer til andre historikere når hun snakker om sin definisjon. Hun vektlegger det å være historieskapt og –skapende, som i tillegg til tidsdimensjonene er det aspektet ved historiebevissthet som er mest framtrødende i læreplanen, både under kjerneelementet og i andre deler. Magnus er teorinær i sin definisjon. Han trakk fram Klas-Göran Karlsson da han sa at historiebevissthet handler om “kjennskap til fortiden for å kunne forstå nåtiden for å kunne forutse framtiden”.<sup>114</sup> Kåre plasserer seg mer mot midten, men heller mot læreplannær i sin tilnærming. Som nevnt snakker han en del om identitet tilknyttet historiebevissthet, og det står det ikke noe om under selve kjerneelementet, selv om det står noe om det under fagets relevans. Men han nevner heller ikke noen historikere

---

<sup>114</sup> Sitat fra intervju.

i sammenheng med sin definisjon, så det kan heller ikke stadfestes at han har en ren teorinær definisjon.

### 7.3 Fra definisjon til undervisning

Et av arbeidsspørsmålene mine handlet om hvorvidt det er en sammenheng mellom lærernes definisjon på historiebevissthet og hvordan undervisningen legges opp. Jeg vil si at det går an å snakke om en teoretisk og en praktisk dimensjon av operasjonaliseringen av historiebevissthet. Den teoretiske dimensjonen er *mulighetene* lærerne har for å operasjonalisere begrepet. Mulighetene tar utgangspunkt i læreplanens definisjon. Som jeg har sett på til nå, gir læreplanens brede definisjon mange muligheter for lærerne med tanke på definisjonsspørsmålet. Den praktiske dimensjonen er hvordan lærerne *velger* å operasjonalisere begrepet. Grunnen til at jeg her velger å skille mellom disse to dimensjonene er gitt læreplanens vide definisjon av historiebevissthet. Den fører til at det satt på spissen er merkelig om en lærer knytter alt vedkomne gjør til historiebevissthet. Grunnen til dette er at historiebevissthet som begrep er så mye mer framtrødende i LK20 enn Lk06, og gitt at LK20 fortsatt er ny for enkelte lærere er det en omstilling som fremdeles pågår. Det kan sies å være en imponerende innsats fra lærernes side hvis alle var fullt klar over hva historiebevissthet er og hvordan det kan operasjonaliseres. Det utvalget som læreplanen gir er i praksis for stort til at det er enkelt for en lærer å forholde seg til.

I Magnus' tilfelle gjenspeiler hans definisjon seg mest i det han sier, ikke det han gjør. Magnus vektlegger som nevnt å trekke linjer til i dag, og det er ofte tilfellet når han enten foreleser for eller diskuterer med elevene. Oppgavene elevene jobber med er derimot mer spesifikke for perioden, og selv om det i flere tilfeller er kildekritiske oppgaver (som krever at elevene tar utgangspunkt i seg selv og nåtiden) handler ikke oppgavene om å se påvirkning fortidens hendelser har hatt på verden og samfunn i nåtiden.

For Kåre er verbet "å utforske" hoveddelen av hans operasjonalisering. Han vektlegger som nevnt det å være historieskapt og –skapende, men med et stadig fokus på identiteten til elevene i møte med historien. Det å jobbe utforskende kommer fram i hans undervisning både i tilfellet med oppgaven da elevene jobbet som Stasi-ansatte og da de skulle finne bilder som representerer forskjellen mellom øst- og vestblokken under den kalde krigen.

Dina er den læreren som lar sin definisjon påvirke undervisningen på flest områder. Det som tydeliggjør dette mest er prosjektet "Min familie i historien". Når formålet med prosjektet

for Dina sin del handler om å få elevene til å innse at de store hendelsene påvirker den enkeltes familiemedlemmer og dermed en selv samsvarer dette med hennes vektlegging av det å være historieskapt og –skapende. Dinas definisjon inkluderer også hvordan samfunnet, ikke bare individet, er historieskapt og –skapende, og i tilfellet med dette prosjektet blir ikke det like relevant.

### 7.3.1 Definisjonsproblemet

For det første er variasjonen i definisjonen hos lærerne viktig å se på. Det er tydelig hvordan de ulike lærerne vektlegger ulike aspekter ved det teoretiske begrepet historiebevissthet. Magnus' fokus på linjer til i dag, Kåres vektlegging av identitet og Dinas opptatthet av historieskapt/historieskapende et klart bilde på dette.<sup>115</sup> Årsaken til denne kan forklares med bredden av teoretiske definisjoner av begrepet. Innledningsvis i oppgaven skrev jeg at grunnet de mange ulike definisjonene på historiebevissthet kan det ikke rimelig sies at det fins én objektiv definisjon på hva historiebevissthet egentlig er. Det hadde ikke vært behov for den bredden av definisjoner i etterkant av Jeismanns introduksjon av begrepet hvis historiebevissthet kun handler om samspillet mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og framtidsforventning. Selv om det ikke kan snakkes om én objektiv definisjon på historiebevissthet er det et spørsmål om de ulike definisjonene allikevel kan sies å omhandle én enkelt ferdighet eller evne. Hvis historiebevissthet kan sies å være én felles ferdighet blir dette paradoksalt med tanke på bredden av definisjoner. Hvis det handlet om én ferdighet hadde det i så fall vært mulig å bli enige om én enkelt definisjon på historiebevissthet. Når det ikke er tilfellet kan det ikke sies at historiebevissthet, sånn som diskursen er i dag, kan snevres inn til én ferdighet. Det medfører at elevene i skolen utvikler aspekter ved historiebevissthet. Allikevel kan det ikke sies at det fins ulike typer historiebevissthet. Grunnen til dette er paradoksalt nok bredden i definisjoner. Selv om historikere har ulike oppfatninger om hva historiebevissthet innebærer, er de enige om at det er historiebevissthet det er snakk om. Hadde det blitt introdusert et nytt begrep som for eksempel tar for seg tidsdimensjonene alene, gjør det at historiebevissthetsbegrepet blir snevrere. Så lenge historiebevissthetsbegrepet er så komplekst som det er i dag, vil det være snakk om utvikling av ulike aspekter, uten å gå så langt som å kalle det ulike typer historiebevissthet.

---

<sup>115</sup> Se kapittel 5.2.

### 7.3.2 Valg av oppgavetyper

Det andre punktet jeg vil trekke fram er valg av arbeidsmåter i undervisningen. Jeg har sett at de typene oppgaver som elevene blir gitt korrelerer med den enkelte lærers definisjon av historiebevissthet, om enn i varierende grad.<sup>116</sup> Dette underbygger argumentet om at selv om alle de forskjellige klassene kan utvikle historiebevissthet, så betyr ikke det at det er “den samme typen historiebevissthet”. Antallet forskjellige aspekter ved begrepet blir særlig i læreplanens tilfelle så stort at det å utvikle historiebevissthet i sin helhet blir vanskelig for læreren å gjøre ettersom ulike typer oppgaver utvikler ulike aspekter ved historiebevissthet. Som tidligere nevnt kan man i følge læreplanen utvikle historiebevissthet gjennom å arbeide med kildekritisk kompetanse. Et eksempel på dette er opplegget som Kåre hadde om forskjellene mellom øst og vest. Da skulle elevene finne bilder fra den relevante tida og bruke de som forklaring på forskjellene, men det var ikke formålet med oppgaven at elevene skulle trene på kildekritikk. Det er riktignok vanskelig ikke å være innovent temaet kildekritikk når man jobber med historisk materiale, men jeg vil allikevel påstå at det var det komparative elementet som var målet med oppgaven, ikke å være kildekritisk til hvilke bilder elevene valgte.

Dina sier selv at hun synes det er veldig gøy å jobbe med kilder, men mye på grunn av fokusområdene til eksamen blir det litt nedprioritert i forhold til andre typer oppgaver. Eksamen i historie har etter hennes erfaring ikke inkludert oppgaver eller tematikk som omhandler nettopp kildekritikk, derfor nedprioriteres dette i timene. Allikevel jobbet hennes klasse med prosjektet “Min familie i historien”, som går innunder dette med kildekritisk kompetanse i tillegg til det å være historieskapt og -skapende. Særlig er dette fordi elevene gjerne intervjuer familiemedlemmer, og når intervjuer i seg selv er en kilde man skal være kritisk til gjelder det desto mer når det er snakk om intervjuer av egen familie.

Magnus tar også gjerne i bruk historisk materiale i sin undervisning. Han har en tendens til å gå for mer visuelle kilder, det vil si malerier, lister og statistikk.<sup>117</sup> Formålet med oppgavene han gir elevene i sammenheng med disse visuelle kildene er først og fremst utvikling av den kildekritiske sansen. Kåre bruker generelt sett færre kildeoppgaver enn Dina og Magnus i sin undervisning. På tross av dette mener han bruker han en kildeoppgave som et eksempel når han snakker om hvordan klassen kan jobbe utforskende med historie på, som er en del av historiebevissthetsbegrepet i læreplanen.

---

<sup>116</sup> Se kapittel 5.2 og 5.3.

<sup>117</sup> Jeg kaller statistikk en visuell kilde da det er en grafisk framstilling av utviklingen på et område. Selv om det innebærer lesing vil jeg si at en graf eller en tabell danner et bilde.

Også når det kommer til vurdering av historiebevissthet er oppgaver som inneholder historiske kilder og kildekritikk gjerne foretrukket, særlig av Dina. Hun ser på prosjektet “Min familie i historien” som hovedpunktet for utvikling av historiebevissthet, og hun tenker også på det som et godt eksempel på en litt omfattende kildeoppgave. Innenfor kildekritikk er det i mye større grad mulig å skille mellom gode og dårlige resonnementer enn ved andre typer refleksjoner. Eksempelvis er det enklere for elever å resonnerer seg fram til at et portrett av Napoleon som er bestilt av Napoleon selv i stor grad prøver å fremstille han på best mulig måte, enn for elevene å diskutere hvilke(n) av årsakene til første verdenskrig som er viktigst for krigsutbruddet.

En tendens hos alle de tre lærerne var at de, riktignok i varierende grad, var veldig opptatte av oppgaver og forelesninger om årsaksforklaringer i sin undervisning. Læreren som i størst grad kobler årsaksforklaringer til historiebevissthet er Kåre. I sammenheng med å bli spurt om hans aktørperspektiv og hans svar som knyttet det til historiebevissthet, sa han at årsaker og konsekvenser “uunngåelig” var en del av dette. Altså mener Kåre at en forståelse for ulike årsaker og konsekvenser tilknyttet enten personer eller hendelser utvikler elevenes historiebevissthet.

De to andre lærerne er imidlertid også veldig opptatt av årsaksforklaringer, men har litt andre perspektiver på hvorfor det er viktig. For Dina sin del er det nettopp disse sammenhengene mellom årsaker og de historiske hendelsene som hun ønsker at elevene skal sitte igjen med etter at året er over. Noe av grunnen til det er eksamen, som Dina tidligere har vist at hun er opptatt av. For best å forberede elevene til eksamen slik at de føler seg trygge og kan oppleve mestring er det viktig å trene på å se sammenhenger i følge Dina. Magnus sin tilnærming til årsaksforklaringer skiller seg fra de to andre. Undersøking av årsaker og konsekvenser er hans måte å jobbe med historie på. Han utdyper videre at man uunngåelig kommer til å snakke om de konkrete hendelsene og hendelsesforløpet i eksempelvis andre verdenskrig, men det at elevene jobber med årsaker fører til en dypere forståelse av selve krigen.

Selv om alle lærerne ser viktigheten av årsaksforklaringer er det bare én av dem som helt eksplisitt tenker på det i forhold til utviklingen av historiebevissthet. Dette belyser bare videre problematikken som oppstår rundt lærernes operasjonalisering av historiebevissthet. Noen mener at dette har en tydelig sammenheng, andre tenker ikke på det. Betyr det at Kåre har rett og de andre feil, eller motsatt? Ikke nødvendigvis, men det viser hvor stort rom for tolkning det er i møte med historiebevissthetsbegrepet som det blir presentert i læreplanen. Dette kan også antyde at Kåre i dette tilfellet er mer læreplannær enn de to andre

### 7.3.3 Bevisst eller ubevisst?

For det tredje er bevisstheten rundt plassen til historiebevissthet i undervisningen hos de ulike lærerne varierende. Dina er den av lærerne som i størst grad tenker på og interesserer seg for historiebevissthet, og Kåre er den som tenker minst på det.<sup>118</sup> Magnus har en klar oppfatning av hva hans definisjon av historiebevissthet er, og implementerer sin tilnærming tydelig i sin undervisning, men sier selv at utviklingen av historiebevissthet ikke er det overordnede målet med hans undervisning. Selv om lærernes bevissthet varierer er det ikke antydning til at lærerne bare gjennomfører en historietime og så begrunner valgene av oppgaver og form med at det “sikkert” utvikler historiebevissthet. Alle lærerne vektlegger det ikke like mye, men i de tilfellene det er et av målene med undervisningen er det klart for lærerne at det enkelte opplegget eller de enkelte oppgavene kan bidra med å utvikle elevenes historiebevissthet.

### 7.4 Lærebokas rolle

I undervisningen har læreboka en veldig ulik rolle hos disse tre lærerne, både når det gjelder funksjon og mengde. For Magnus fungerer læreboka litt som en ramme. Innenfor den rammen kan han lage et bilde litt etter hans egne ønsker så lenge det ikke går for langt vekk fra malen. Boka brukes også mest for elevenes del i sammenheng med repetisjon og vurdering. Magnus sier at læreboka er grunnlaget for vurderingssituasjoner og hvordan han lager en PowerPoint-presentasjon til timen fordi det gjør det enklere for elevene, men den brukes som mer et hjelpemiddel enn en fasit.

For Dina er læreboka mer sentral. På grunn av hennes entusiasme for kildeoppgaver er eksempelvis de tekstrammene i boka som inneholder dette hyppig brukt hvis de skal jobbe med den kildekritiske kompetansen.

Posisjonen til Kåre skiller seg litt ut fra de to andre. Årsaken til dette er hans tematiske oppbygning av historieundervisningen. *Alle tiders historie* er som tidligere nevnt ikke en tematisk oppbygd bok. Selv om *Grunnbok i historie* ikke er en ren tematisk oppbygd bok går den mye lengre i å legge til rette for en tematisk oppbygd undervisning. Så for en lærer med tematisk undervisning passer *Grunnbok i historie* bedre, men Kåre er likevel greit fornøyd med å bruke *Alle tiders historie*, selv om han da bruker den “kanskje mindre enn andre”.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Se kapittel 5.3.

<sup>119</sup> Sitat fra intervju.



Analysen som er gjennomført i denne oppgaven antyder at læreboka ikke har en sentral rolle i planleggingen eller gjennomføringen av historieundervisningen, om enn den brukes som en støtte for elevene. Da Træland gjorde sin undersøkelse i 2015 var det tydelig for han at de lærerne han intervjuet “gir uttrykk for å bruke læreboken aktivt i undervisningen”, noe som særlig gjaldt den eldste læreren han intervjuet, som i følge Træland vektlegger læreboka mer enn selve læreplanen.<sup>120</sup>

## 7.5 Læreplanens rolle

I innledningsintervjuet jeg hadde med lærerne spurte jeg dem om hvilken plass læreplanen hadde i deres planlegging og om den nye læreplanen har ført til noen endringer i deres tilnærming til planleggingen. Felles for alle er læreplanens sentrale plass i undervisningen, men hvordan de anvender læreplanen og i hvilken grad de bevisstgjør elevene på elementene i læreplanen varierer.

Magnus trekker fram at med den nye læreplanen fører til at han i enda større grad enn før er bevisst på å trekke linjer til nåtiden, og for han er dagen i dag et utgangspunkt til hvordan han velger og vinkler sin framstilling av realhistorien. Videre forklarer han at på grunn av formuleringene i LK20 har han litt mer lyst til å prøve en tematisk undervisning enn tidligere. Når det kommer til anvendelse av læreplanen i klasserommet viser Magnus hvilket kompetansemål som er mest sentralt når de begynner på opplysningstiden. Ikke bare slenger han det opp på tavlen, men han har markert ulike deler av kompetansemålet og forklarer elevene hva det innebærer i kontekst til undervisningen.

Magnus sitt ønske om å prøve ut tematisk undervisning på grunn av den nye læreplanen stemmer veldig overens med Kåres tanker om LK20. For han er den nye læreplanen “en enda tydeligere legitimering” av hans valg om å gå for nettopp en tematisk oppbygd historieundervisning.<sup>121</sup> Han kaller en tematisk oppbygning “best”, før han nyanserer og sier at en kronologisk undervisning også går fint an å drive med, men hvis man skal se på planleggingen i sammenheng med læreplanen er det den tematiske varianten som blir mest innlysende å gå for. Angående anvendelsen av læreplanen i undervisningen velger Kåre en litt annen framgangsmåte enn Magnus. Til hver periode i undervisningen lager han et prøveark hvor han både lister opp relevante kompetansemål fra læreplanen, men han lager også mer

---

<sup>120</sup> Træland 2015: 58.

<sup>121</sup> Sitat fra intervju.

spesifikke læringsmål selv som er tilpasset tidsperioden(e) og de store spørsmålene som klassen har om i den perioden.

Dina mener på sin side at læreplanen i historie ikke har gått gjennom så mange endringer fra LK06 til LK20 i motsetning til i hennes andre fag (engelsk). Hun poengterer at læreplanen i historie har blitt mye mer åpen, men at læreboka, som følger læreplanen og dens endringer, ikke har endret seg mye etter at den nye læreplanen kom. Dinas oppfatning er at selv om noe som historiebevissthet ikke har vært i fokus i tidligere læreplaner har det for henne vært intuitivt å jobbe med det for at historiefaget skal være interessant. Vinklingen til Dina er veldig interessant, av flere grunner. For det første er jeg enig i at *Alle tiders historie* ikke endrer seg veldig fra 2013-utgaven til 2022-utgaven, med noen unntak som for eksempel i utformingen til tekstrammene underveis i boka.<sup>122</sup> Jeg er derimot ikke enig i at lite endringer i læreboka betyr at det er lite endringer i læreplanen. Læreboka skal naturligvis følge læreplanen og når det gjelder valg av realhistoriske perioder og emner som fokuseres på i undervisningen kan det argumenteres for at det ikke endrer seg så mye fra LK06 til LK20. Allikevel tenker jeg at det som relaterer til “metahistorie-delen” av skolefaget har endret seg betydelig, og det er ikke best gjenspeilet i lærebøkene. For det andre synes jeg det er interessant at hun kaller utvikling av historiebevissthet intuitivt.<sup>123</sup> Det samsvarer med at jeg tidligere i oppgaven så på hvordan historiebevissthet i LK06 ikke nevnes eksplisitt i den grad det er gjort i LK20, men at aspektene ved begrepet allikevel er tilstede.

Angående anvendelse av læreplanen i klasserommet velger også Dina å vise to av kompetansemålene som er relevante til første verdenskrig. Det ene handler om ideologiers bidrag til undertrykkelse, terror og folkemord og det andre tar for seg årsaker til verdenskrigene og virkning av fredsoppgjør. Begge disse kompetansemålene er for øvrig to av tre som Kåre trekker fram i sitt dokument med læringsmål til den kalde krigen. Dette gjør det enda tydeligere at kompetansemålene i læreplanen ikke er begrenset til en enkelt tidsperiode, men kan brukes på forskjellige perioder. Dina sier selv at “man dekker jo seks læreplanmål hver time, eller det er jo iallfall mange du kommer innom veldig fort”, noe som understrekker bredden i kompetansemålene.<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> Dette er noe av det jeg har skrevet om i en tidligere forskningsoppgave, Olsen 2023.

<sup>123</sup> Hun nevnte ikke historiebevissthet eksplisitt i svaret sitt, men gitt konteksten til spørsmålet jeg stilte og temaet på denne oppgaven mer generelt tolker jeg svaret hennes i retning av at historiebevissthet er en av de elementene i læreplanen som jeg mener har endret seg og hun mener har vært der hele tiden.

<sup>124</sup> Sitat fra intervju.

## 8 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan definisjonen og operasjonaliseringen av historiebevissthetsbegrepet er hos ulike historielærere og hvorvidt de er bevisste over dette. For å undersøke dette har jeg både intervjuet og observert tre historielærere, samt analysert læreplanen, lærebøker og relevant undervisningsmateriale.

Historiebevissthet i læreplanen er svært bredt operasjonalisert. Selve definisjonen den kommer med er i tråd med etablerte teoretiske perspektiver. Det er i operasjonaliseringen at læreplanen inkluderer aspekter som ikke er en del av de teoretiske perspektivene. Utvikling av historiebevissthet gjennom arbeid med kildekritikk og historisk oversikt (realhistorisk kompetanse) er et tydelig tegn på utvidelsen av begrepet som læreplanen gjør.<sup>125</sup>

Historiebevissthet i lærebøkene er operasjonalisert smalere enn i læreplanen. De ulike typene tekstrammer som er i *Alle tiders historie* gir en inndeling som gjør at refleksjonen som tilknyttes historiebevissthet ikke dekker like mange aspekter som læreplanen gjør. Fokuset som *Grunnbok i historie* har på store spørsmål er et uttrykk for hvordan den boka operasjonaliserer historiebevissthet.

Undersøkelsen som er gjort i denne oppgaven viser at operasjonaliseringen hos et utvalg historielærere på Agder er varierende. En ulik oppfatning av historiebevissthet kan antas å være en årsak til den varierende operasjonaliseringen. Denne oppgaven har vist at det er noen lærere som har et mer teoretisk utgangspunkt for sin definisjon av historiebevissthet. Et eksempel på dette er Magnus som hentet sin definisjon fra Klas-Göran Karlsson.<sup>126</sup> Andre lærere tar først og fremst utgangspunkt i læreplanens definisjon og tilnærming. Dette er tydelig særlig hos Dina, men også hos Kåre.<sup>127</sup> Gitt den tilnærmingen til historiebevissthet som læreplanen har, har denne oppgaven belyst den brede operasjonaliseringen som finner sted i klasserommet.

Den varierende operasjonaliseringen kommer til uttrykk blant annet i valg av oppgavetyper og fokus på den generelle undervisningen. I denne oppgaven har det blitt belyst hvordan ulike aspekter ved historiebevissthet blir vektlagt og uttrykt hos de ulike lærerne, samt hvordan klassene og elevene kan jobbe med forskjellige typer oppgaver for å utvikle disse ulike aspektene ved historiebevissthet. Elevene kan jobbe som ansatte i Stasi for å utvikle historisk

---

<sup>125</sup> Se kapittel 4.1

<sup>126</sup> Se kapittel 5.2 og 7.2.

<sup>127</sup> Se kapittel 5.2 og 7.2.

empati, eller de kan diskutere hvorvidt statuer og andre minnesmerker av historiske personer skal bli værende eller tatt vekk for å lære om historiebruk og tidsdimensjonene.

Uten å bedømme hvorvidt undervisningsoppleggene lykkes med å utvikle elevenes historiebevissthet vil jeg påstå at dette er et sentralt mål i historieundervisningen, selv om historielærerne ikke alltid er klar over sammenhengen. Det er mange undervisningsopplegg som kan argumenteres for at bidrar til utvikling av historiebevissthet, og den mengden er en indikasjon på at utviklingen av historiebevissthet nettopp er ett av flere mål med undervisningen. Når dette ses i sammenheng med undersøkelser som eksempelvis Træland og Paulssen har gjort tidligere, ser vi at denne tendensen som historielærerne har til å vite noe om hvordan man i praksis kan utvikle elevens historiebevissthet også er tilstede hos lærerne i denne studien.

Hvilken plass får denne undersøkelsen i den videre forskningen? Christian Paulssen skrev i 2011 at historiebevissthet hos lærere var erfaringsnært, men teorifjernt.<sup>128</sup> Analysen og drøftingen jeg har foretatt meg antyder at lærerne i denne studien i stor grad er bevisst på hva begrepet historiebevissthet innebærer, enten det er på bakgrunn av et teoretisk perspektiv fra en enkelt historiker eller det er på bakgrunn av læreplanens definisjon og formuleringer. I forlengelse av dette betyr det at utviklingen av elevenes historiebevissthet, uavhengig av tilnærming til definisjonen av begrepet, er et bevisst mål for lærerne i denne studien både i planlegging og gjennomføring av historieundervisningen. Undersøkelsen i denne oppgaven tar bare for seg et utvalg historielærere, og hvis noen andre foretar seg en lik undersøkelse med andre lærere kan det ikke utelukkes at funnene og konklusjonen antyder det motsatte, nemlig at det fortsatt er erfaringsnært, men teorifjernt. Som nevnt har jeg stilt spørsmål ved om utvalget av lærere er gjort på bakgrunn av antakelsen om at de skulle bli informanter med mye på hjertet og dermed mange bidrag til analysen og drøftingen som ble foretatt i denne oppgaven.<sup>129</sup> Allikevel vil jeg si at det spørsmålet på en måte blir irrelevant, satt på spissen. Det kan på en side argumenteres for at utvalget av lærere i denne oppgaven allerede ved å delta på prosjektet blir bevisste over sin egen definisjon og operasjonalisering av historiebevissthet. På den andre siden kan det argumenteres for at utvalget av lærere og resultatene som medfølger bare gir grunnlag for debatt. Hvis noen skulle gjennomført en lik undersøkelse og kommet fram til andre konklusjoner skapes det etter min mening bare en interessant debatt om hvorvidt historiebevissthet blir mer teorinært eller læreplannært.

---

<sup>128</sup> Paulssen 2011: 93.

<sup>129</sup> Se kapittel 3.4.

Som nevnt er det mange siden innføringen av LK20 som har skrevet om historiebevissthet i skolen, og gitt læreplanens vektlegging av historiebevissthet er ikke det så rart. Selv om det tar flere år til før den neste læreplanen kommer, er en diskusjon man bør ta i historiedidaktikkmiljøet om historiebevissthet skal gjennomsyre den neste læreplanen like mye som den har gjort i den nåværende. Jeg har gjort det klart i denne oppgaven at historiebevissthet for meg mister sin tyngde når læreplanens definisjon går så langt som den gjør. Satt på spissen kunne man ha endret navnet på faget fra “historie” til “historiebevissthet” slik læreplanen definerer begrepet i dag. Den brede definisjonen gir også lærerne et problem. Den brede tilnærmingen gjør det utfordrende for lærere selv å definere hva det handler om. Dette utspiller seg videre i selve undervisningen.

Da jeg ovenfor nevnte de ulike aspektene ved historiebevissthet som kan utvikles hos elevene er det et par interessant spørsmål å stille rundt dette. Er det nemlig slik at den brede definisjonen av historiebevissthet i teorien (og som er enda bredere i læreplanen) skaper et mangfold av ulike typer historiebevissthet? Eller er historiebevissthet en mer generell ferdighet som knytter sammen flere av de ulike definisjonene? Disse spørsmålene i sammenheng med skolen og historiedidaktikken mener jeg kan være interessant å se på. Da blir i så fall vanskeligheten av å vurdere historiebevissthet sentral. Hvis det er slik at det utvikles ulike varianter av historiebevissthet hos elevene, skal de da vurderes etter de samme kriteriene eller må vurderingskriteriene tilpasses den enkelte varianten av historiebevissthet?

Avslutningsvis vil jeg nevne at elevenes egne perspektiver bør undersøkes mer. Det har som nevnt blitt sett på i tidligere forskning, men det er for noen år og en læreplan siden, og gitt funnene jeg har gjort både i læreplanen og hos lærerne selv, er det interessant å se om elevene i større grad har fått kunnskap om hva historiebevissthet er. Hvis det er tilfellet, hva tenker de om det i sammenheng med historieundervisningen og andre arenaer, og i hvilken grad er elevene selv bevisste sin egen historiebevissthet?

## Litteraturliste

Dahlmo, T. M. (2021). *Historiebevissthet – Å leve i nuet, med en nærværende fortid og fremtid: En studie av historiebevissthet i teori, læreplaner og skole* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Den norske historiske forening (HIFO) (u.å.). *Historiekonkurransen – Min familie i historien*. Hentet 25.01.24 fra <https://historiekonkurransen.no/hvorfor>

Faust, H., Gravem, S. F., Korsvold, H., Njålsson, S., Ødegård, S. (2021). *Grunnbok i historie*. Aschehoug.

Genberg, I. (2023). *Utvikling av elevers historiebevissthet – en diskusjon av relevante lærebøker: En studie av hvordan fire lærebøker legger opp til å utvikle elevers historiebevissthet* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.

Hammarlund, K., G. (2013). *To Point a Moral or Adorn a Tale? Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning*. [https://www.academia.edu/5819304/To Point a Moral or Adorn a Tale Historical Consciousness as Debate Issue and Basis for History Teaching and Learning](https://www.academia.edu/5819304/To-Point-a-Moral-or-Adorn-a-Tale-Historical-Consciousness-as-Debate-Issue-and-Basis-for-History-Teaching-and-Learning). Hentet 03.01.24.

Hammond, K. (2014). The knowledge that “flavours” a claim: towards building and assessing historical knowledge on three scales. *Teaching History*, 157, 18-24.

Heum, T., Martinsen, K. D., Moum, T. & Teige, O. (2022). *Alle tiders historie – Fra de eldste tider til våre dager*. Cappelen Damm.

Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr. 11* [Doktorgradsavhandling]. Malmö Universitet.

Karlsson, K. G. & Zander, U. (Red.). (2009). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur.

Karlsson, K. G. & Zander, U. (Red.). (2014). *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur.

Kjeldstadli, K. (1992). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget.

Knutsen, K. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen: en praktisk veileder for lærere og lærerstudenter*. Cappelen Damm.

Koselleck, R. (2004). *Futures past: on the semantics of historical time* (Engelsk utgave). Columbia University Press.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i historie fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med Historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Landro, T. (2020). Historiebevissthet – “Alt och inget”. *Fra barnehage til voksenliv: utdanning, didaktikk og verdi*, 159-176. <https://doi.org/10.52145/WMDL9927>

Leming, T., Tiller, T. & Alerby, E. (Red.) (2016). *Forskerstudentene: Lærerstudenter i nye roller*. Cappelen Damm Akademisk.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Ohman Nielsen, May-Brith (2004). Historiebevissthet og erindringsspor: Undervisnings- og forskningserfaringer fra arbeid med begrepsrelasjoner i historielærerutdanning og praksisveiledning. I Ahonen, S., Poulsen, M., Stugu, O. S., Thorkelsson, M. & Zander, U. (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 211-228). Institutt for historie og klassiske fag, NTNU.

Olsen, S. (2023). *Historiebevisste lærebøker – En analyse av ulike lærebøkers uttrykk for utvikling av elevers historiebevissthet* [Forskningsoppgave/Eksamensoppgave]. Universitetet i Agder.

Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt - En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør- Trøndelag* [Masteroppgave]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Repstad, P. (2024). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

TED (2018, april). *Is the world getting better or worse? A look at the numbers* [Video]. TED. [https://www.ted.com/talks/steven\\_pinker\\_is\\_the\\_world\\_getting\\_better\\_or\\_worse\\_a\\_look\\_at\\_the\\_numbers](https://www.ted.com/talks/steven_pinker_is_the_world_getting_better_or_worse_a_look_at_the_numbers)



Træland, K. M. (2015). *“Vil det bli sett på som det jeg anser som hardcore historie?” – en undersøkelse av historiebevissthet blant elever i videregående skole* [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.

Utdanningsdirektoratet. (2021, 22. september). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 02. januar). *Våre oppgaver*. <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguider

### Intervjuguide 1 - Felles

- Hva slags utdanning og yrkeserfaring har du?
  - Lektorutdanning, lærerskole, fagenheter + ped? Eventuell annen utdanning/erfaring?
  - Hvordan opplevde du PPU-delen av utdanningen? Hva har du tatt med deg inn i jobben?
  - Hvor mange/hvilke skoler har du jobbet ved?
  - Ungdomsskole/VGS/Grunnskole?
  
- Hvordan ser planleggingen av undervisning ut på deres skole, i dine klasser?
  - Helårs- eller halvårsplaner
  - Bakgrunn for temaer: Tidspunkt på året, lærebokas oppbygning, kompetansemål, andre deler av læreplanen.
  - Har du planlagt undervisning på samme måte gjennom hele din erfaring eller har den endret seg over tid?
  - Har den nye læreplanen hatt noe å si for din planlegging?
  - Hva er typisk for dine historietimer?
  
- Hvilke erfaringer har du gjort det angående bruk av ulike arbeidsmetoder i forhold til utvikling av elevers historiebevissthet?
  - Noen arbeidsmåter du foretrekker?
    - Skriveoppgaver, lesing, gruppearbeid, kreative/åpne oppgaver.
  
- Hvor mye bruker du lærebøkene til din undervisning?
  - Hvilken lærebok brukes, og hvorfor?
  - Hva er bra med den læreboka? Oppbygning, tematikk, oppgaver?

- Hvor mye ser du til læreplanen i din planlegging av undervisning?
  - Personlig motivasjon til å bruke læreplanen, eller mer et “profesjonelt press”?
  
- Hvordan vil du definere historiebevissthet? Evt.: Hva er historiebevissthet (generelt/for deg)?
  - Nøkkelbegreper – historieskapt/historieskapende, historiebruk, fortid/nåtid/fremtid, historisere seg selv.
  
- Hvor mye tenker du på historiebevissthet når du planlegger undervisningen?
  - Går det på autopilot, eller må du bevisst tenke på det “hele tiden”?
  - Hvor viktig anser du historiebevissthet å være i undervisningen?

### Intervjuguide 2 – Magnus

- I en av timene skjedde det en liten digresjon om hvordan diskusjoner skal skje eller gjøres, der ditt poeng var at man burde bruke samme ord/begreper for å ha en diskusjon med retning.
  - Hva mente du med det?
  - Vil du si at det har noe med historiebevissthet å gjøre? Blant annet rundt å trekke historiske hendelser fram til i dag.
  - (Hvor mye prøver du å se fortidens mennesker gjennom fortidens linse ikke nåtidens?)
  - Du var også litt innom “statue-debatten” i en time. Hvordan passer dette inn der?
  
- Når du “foreleser” om realhistoriske personer og hendelser, tenker du det generelt er viktigst å ta for seg ting i detalj eller er det nok å snakke litt “overfladisk” og fokusere på de store linjene?
  - Må noe forklares mer i detalj enn annet eventuelt?

- Du har tatt opp årsaksforklaringer og forskjellen mellom bakenforliggende og utløsende årsaker. Er dette noe du nevner for mange historiske hendelser og personer eller kommer det litt an på?
- Du nevnte i forrige intervju at du ikke bruker boka så mye i undervisningen. Da du introduserte Locke, Voltaire, Montesquieu og Rousseau og ba dem finne mer blant annet i boka stod det ikke like mye om alle. Visste du det og hadde du en backup? Eller ble du litt overrasket over det?
- Hva tenker du om vurdering av kunnskaper/ferdigheter som inngår i historiebevissthet? Går det an å måle det? I så fall, hvordan?
  - Ulike vurderingsformer
  - Hvis elevene kan svare godt på “Ha kontroll på”-spørsmålene dine, hvordan ligger de an i forhold til måloppnåelse?
  - Du nevnte også for elevene at du ikke anbefalte kronologisk lesing i forkant av vurderingen, hvorfor det?

### Intervjuguide 3 – Kåre

- I en av timene skulle dere jobbe med noen begreper om kald krig, og du sa da de skulle begynne å jobbe at de kun skulle bruke læreboka og ingen andre kilder, var det veldig bevisst? Var det en grunn til det?
  - Jeg så at noen allikevel brukte PC/mobil til å finne noe, hva tenker du om det? Er det noe du “slår ned på”?
- I Powerpointen din er det mange årstall når du forklarer de ulike fasene under den kalde krigen. Er årstall noe du vil at elevene skal lære/pugge eller er det mest for presentasjonens og oversiktens skyld?
- Flere ganger har du nevnt hvor viktig individer er for historien. Hvorfor vektlegger du individer og subjekter fremfor strukturer?
  - Du har også snakket mye om årsaker, hvorfor fokuserer du mye på dette?

- På et tidspunkt jobbet elevene med en selvvalgt konflikt under den kalde krigen, og da snakket du litt om hva en konflikt er og om alle konflikter er relevante. Er det en samtale du har hatt tidligere med elevene? Hva gikk den ut på og hvorfor hadde du den?
- Elevene tok en multiple choice test hvor elevene hadde lagd spørsmålene selv. Er det noe du pleier å gjøre innimellom? Uavhengig av det, er det en grunn til at du gjør det?
- Hvis vi ser litt nærmere på historiebevissthet igjen – Hva tenker du om vurdering i forhold til historiebevissthet? Er det noe som er gjennomførbart å vurdere? I så fall, hvordan?

#### Intervjuguide 4 – Dina

- I første timen jeg observerte hadde dere en liten multiple choice test, hvorfor valgte du å gjøre det sånn?
  - Var det en stor vurdering eller bare en liten faktasjekk?
  - Ville du brukt multiple choice på en større prøve?
- I en av timene, da du snakket om Norge i etterkrigstiden var du så vidt innom kontrafaktisk historie når du la fram et åpent spørsmål til klassen om hvordan Norge hadde sett ut hvis ikke det var Ap som styrte landet etter krigen, men f. eks. Høyre, er du ofte innom kontrafaktisk historie i timene dine?
- Da du snakket med elevene om Apokalypse-serien sa du at det gjerne er mer interessant fordi den består av faktisk filmopptak fra krigen, hvorfor har det en effekt, tror du?
- Dere snakket en del om kilder, og forholdet mellom levning/beretning, er det noe dere repeterer eller går gjennom ofte?
  - Hvorfor synes du det er viktig å gå utenfor det realhistoriske på den måten og snakke om hvordan jobbe med historie?

- Du sa i en time at dere har jobbet mye med årsaksforklaringer og konsekvenser, hvorfor det?
  - Hvordan jobber dere med det?
  - Fokuserer dere på forskjellige typer årsaksforklaringer?
- Når du har satt de i gang med jobbing, for eksempel læringsstier, så sier du tydelig hvilke sider i boka de finner relevant stoff og sånn, er det en grunn til at du er så tydelig og ikke bare sier “finn stoff i boka eller på nettet”?
- Du nevnte for meg at det plager deg litt at dere bare har 3 timer med første verdenskrig. Er det ikke mulig for deg individuelt å prioritere annerledes slik at du har flere timer om første verdenskrig og mindre om noe annet ettersom det du vil?
- På slutten av sist time snakket du litt om hvordan land som har lave og vanskelige levekår har en tendens til å gå for ekstreme løsninger. Er sånne store spørsmål om ressursfordeling og påvirkning på moral noe du tar opp ofte?

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***“En ubevisst, historiebevisst undervisning”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan utviklingen av elevers historiebevissthet kommer fram i planleggingen og gjennomføringen av historieundervisningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å finne ut av hvordan ulike lærere operasjonaliserer begrepet historiebevissthet i sin planlegging og gjennomføring av historieundervisning i sine klasser på

videregående skole. Hva slags definisjon av historiebevissthet har læreren, og hvordan påvirker den, læreplanen og eventuelt lærebøker, hvordan læreren planlegger og gjennomfører en undervisning som skal legge til rette for en utvikling av elevenes historiebevissthet.

Problemstillingen min blir dermed følgende: *“Hvordan kommer utviklingen av elevers historiebevissthet fram, både eksplisitt og implisitt, i planlegging og gjennomføring av historieundervisning?”*

Dette er en masteroppgave som er en del av lektorutdanningen ved UiA. Opplysningene som samles inn skal ikke brukes til andre formål.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg tar kontakt med deg/dere etter anbefaling fra en av mine veiledere, Ingvild Ruhaven. Jeg har totalt fått tips om fire lærere til dette prosjektet, og ønsket mitt er å få med to stk. til denne oppgaven.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Planen for dette prosjektet er å observere hver deltaker i omtrent to uker hver. Jeg vil foreta ett intervju i forkant av observasjonsperioden og ett intervju i etterkant. Intervjuene vil bli gjort lydopptak av for deretter å bli transkribert. Ellers vil jeg observere gjennomføringen av historieundervisningen i klasserommet, men jeg skal ikke filme eller gjøre lydopptak av klassen(e), selve observasjonen er mest for min egen del for å se på den praktiske gjennomføringen av planlagt undervisning, samt at det gir en mulighet for å snakke med læreren hvis det skjer noe i timen som er interessant/nødvendig å ta opp i etterkant av timen. Det er selvfølgelig bare hvis det gjelder situasjoner som kan bidra til mine forskningsspørsmål.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene ved UiA er studenten som skal jobbe med prosjektet, Sebastian Olsen, og hans to veiledere, Ingvild Ruhaven og Nils Justvik. I selve masteroppgaven kommer deltakere, opplysninger om deltakere og skolen til deltakere anonymiseres, og bare studenten og veiledere vil vite hvem av deltakerne som er hvem. Gitt at bare to lærere ønskes å delta i prosjektet er det mulig at deltakeren kan kjenne seg igjen i prosjektet, gitt henvisning til intervjuer og andre opplysninger om undervisningen som ble gjennomført.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai/juni 2024 da masteroppgaven skal leveres. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger fortsatt anonymiseres. Opplysningene skal ikke brukes til andre formål etter avsluttet prosjekt.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiA har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UiA ved Ingvild Ruhaven ([ingvild.ruhaven@uia.no](mailto:ingvild.ruhaven@uia.no)) og Nils Justvik ([nils.justvik@uia.no](mailto:nils.justvik@uia.no))
- Vårt personvernombud: Trond Hauso ([personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Ingvild Ruhaven/Nils Justvik*  
(Veiledere)

*Sebastian Olsen*  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*En ubevisst, historiebevisst undervisning*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)